

Univerzita Karlova v Praze  
Filozofická fakulta  
Katedra psychologie

## **Diplomová práce**

Bc. Naděžda Soukupová

# **Lev Semjonovič Vygotskij Kulturněhistorická teorie**

Lev Semyonovich Vygotsky  
Cultural-Historical Theory

Praha, 2010

Vedoucí práce: PhDr. Ivan Slaměník, Csc.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15. 12. 2010

Můj vřelý dík patří

PhDr. Ivanu Slaměnkovi za neutuchající odbornou i osobní podporu při vedení této práce,  
Pavlu Němcovi PhD. z katedry zoologie Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy za  
poskytnutí odborných materiálů, cenné připomínky a podnětnou diskuzi k tématu,

a v neposlední řadě mé lepší polovičce.

## **Abstrakt:**

Cílem diplomové práce je představit hlavní body kulturněhistorické teorie L. S. Vygotského, zejména s přihlédnutím k otázce přirozenosti a povahy člověka. Zaměřuje se na filozofické a vědecké zdroje kulturněhistorické teorie a vývoj Vygotského myšlení v průběhu jeho profesní dráhy. Snaží se jeho koncept zachytit v kontextu jeho života a v síti myšlenek i historických událostí jeho doby.

**Klíčová slova:** L. S. Vygotskij, kulturněhistorická teorie, sociokulturní psychologie

## **Abstract:**

Goal of the thesis is to present main topics of L. S. Vygotsky's cultural-historical theory, especially with respect to the question of nature and character of human being. It's focused on philosophical and scientific sources of the cultural-historical theory and the development of Vygotsky's thinking during his professional career. It attempts to picture his concept in the context of his life, as well as in the context of ideas and historic events of his era.

**Key words:** L. S. Vygotsky, cultural-historical theory, sociocultural psychology

# OBSAH

1. Úvod.....	8
2. Dětství a mládí.....	10
2. 1. Carské Rusko.....	10
2. 1. 1. Samoděržaví.....	10
2. 1. 2. Židé v carském Rusku .....	11
2. 2. Vygotského dětství a mládí.....	12
2. 2. 1. Rodina.....	12
2. 2. 2. Vzdělání .....	13
2. 3. Filozofie .....	13
2. 3. 1. Dialektika.....	14
2. 3. 1. 1. Dialektika jako umění rozhovoru.....	14
2. 3. 1. 2. Dialektika jako nauka o dynamické povaze veškerenstva.....	15
2. 3. 1. 3. Dialektika a dialogičnost.....	19
2. 3. 1. 4. Vygotskij a dialektika .....	20
2. 3. 2. Spinoza .....	21
2. 3. 3. Vygotského osobní filozofie.....	22
3. Gomel.....	23
3. 1. Bouřlivé roky .....	23
3. 1. 1. Revoluce .....	23
3. 1. 2. Občanská válka.....	24
3. 1. 3. Nový ekonomický plán.....	24
3. 1. 4. Změny a židovská komunita.....	26
3. 2. Vygotského život v Gomelu .....	26
3. 2. 1. Pracovní a kulturní aktivity .....	26
3. 2. 2. Tuberkulóza .....	27
3. 3. Rané psychologické práce .....	27
3. 3. 1. Psychologie umění .....	27
3. 3. 1. 1. Hamlet .....	27
3. 3. 1. 2. Psychologie umění .....	30
3. 3. 1. 3. Psychologie herectví .....	33

3. 3. 2. Pedagogická psychologie .....	34
3. 3. 2. 1. Podstata chování .....	34
3. 3. 2. 2. Konstrukce nového člověka.....	35
4. Příchod do Moskvy .....	35
4. 1. Stalinův vzestup .....	37
4. 1. 1. Počátky.....	37
4. 1. 2. Boje o moc .....	37
4. 2. Vygotského první roky v Moskvě .....	38
4. 2. 1. Prezentace na kongresu.....	38
4. 2. 2. Moskevský institut experimentální psychologie.....	39
4. 2. 3. Nadšení a mesianismus.....	40
4. 3. Psychologické práce .....	41
4. 3. 1. Obecné otázky psychologie .....	41
4. 3. 2. Defektologie.....	44
4. 3. 2. 1. Praxe .....	45
4. 3. 2. 2. Teorie.....	45
5. Vrcholné období.....	48
5. 1. Hrůzy první pětiletky.....	48
5. 1. 1. Stalinismus .....	48
5. 1. 2. Industrializace .....	48
5. 1. 3. Kolektivizace.....	49
5. 2. Vygotského vrcholné období .....	50
5. 2. 1. Vrcholné období.....	50
5. 2. 2. Formulace kulturněhistorické teorie.....	51
5. 2. 2. 1. Zdroje.....	51
5. 2. 2. 2. Mýtus o „ruské trojce“ .....	55
5. 2. 2. 3. Mýtus o prominentním postavení KHT.....	56
5. 3. Kulturněhistorická teorie.....	56
5. 3. 1. Přirozenost člověka .....	56
5. 3. 1. 1. Postavení člověka v živočišné říši.....	56
5. 3. 1. 2. Biologické kořeny člověka .....	56
5. 3. 1. 3. Sociokulturní specifika člověka .....	57
5. 3. 2. Vývoj lidského druhu.....	61
5. 3. 2. 1. Dvě linie vývoje.....	61

5. 3. 2. 2. Charakter kulturního vývoje.....	63
5. 3. 2. 3. Etnocentrismus a relativismus .....	64
5. 3. 3. Vývoj lidského jedince.....	65
5. 3. 3. 1. Dvě linie vývoje .....	65
5. 3. 3. 2. Obecný genetický zákon vývoje .....	66
5. 3. 3. 3. Zóna nejbližšího vývoje.....	68
6. Poslední roky .....	71
6. 1. Vítězství temna.....	71
6. 1. 1. Kulturní revoluce .....	71
6. 1. 2. Stalinova hrůzovláda .....	72
6. 2. Vygotského poslední roky.....	73
6. 2. 1. Rostoucí kritika Vygotského myšlenek .....	73
6. 2. 2. Rozpad Vygotského kolektivu.....	74
6. 2. 3. Nemoc a smrt .....	75
6. 3. Psychologické práce .....	75
6. 3. 1. Pedologie .....	75
6. 3. 1. 1. Nature vs. nurture .....	75
6. 3. 1. 2. Vývojová periodizace .....	77
6. 3. 1. 3. Hra .....	78
6. 3. 2. Myšlení a řeč .....	79
6. 3. 2. 1. Vývojový vztah myšlení a řeči .....	80
6. 3. 2. 2. Funkční vztah myšlení a řeči.....	84
6. 3. 3. Emoce a motivace.....	87
7. Vygotského odkaz.....	90
7. 1. Zavržení a znovuoobjevení .....	90
7. 2. Další rozvíjení Vygotského práce .....	91
7. 2. 1. Výzkumná ověření .....	91
7. 2. 1. 1. Lurijovy výzkumy v Uzbekistánu .....	91
7. 2. 1. 2. Výzkumy Scribnerové a Colea v Libérii .....	94
7. 2. 2. Teorie .....	99
7. 2. 3. Praxe .....	100
8. Závěr.....	103
9. Použitá literatura .....	104

# 1. ÚVOD

Vždy mne zajímalo, kdo jsme, jaká je naše přirozenost a postavení v řádu přírody. Dva hlavní proudy, které sytily mé uvažování o této otázce, by bylo možno nazvat biologickým a kulturním. Oba mi dávaly nesmírně cenné odpovědi, nicméně každá z nich zůstávala jaksi izolovaná v rámci svého vlastního proudu. Směry uvažování ztělesněné např. ve srovnávací a evoluční psychologii nebo sociobiologii mi byly a jsou blízké tím, jak odhalují naše biologické kořeny a spojení se světem zvířat, jak nás strhávají z piedestalu pána tvorstva, který jsme si sami vystavěli. Nicméně odmítají nebo nedokážou vysvětlit specifika člověka, o nichž se domnívám, že tu přesto jsou, a která dle mého názoru úzce souvisí s lidskou kulturou. V tomto směru mi byla vždy zvlášť blízká antropologie, odhalující roli kultury v jejím aspektu univerzálním (jako základní podmínky určující život člověka) i specifickém (v důrazu na otázku kulturního a psychologického relativismu). Nicméně té zase chybí propojení s tím niterně biologickým a psychologickým v nás a nedokázala mi vysvětlit jak kultura interaguje s našimi biologickými kořeny a jak se stává naší vnitřní charakteristikou.

Nečekané rozuzlení mi přinesl Vygotskij. V jeho teorii jsem našla propojení obou výše zmiňovaných proudů a odpovědi, které jsem hledala. Jeho koncepce člověka jako dialektického celku biologického a kulturního, jeho důraz na kontinuitu vývoje člověka i jeho zásadní specifika, jeho teze o lidské psychice jakožto zprostředkované interiorizovanými znaky ve funkci nástrojů - to vše pro mě osobně přesešlo gordický uzel otázky, kdo jsme.

Proto jsem se rozhodla věnovat Vygotskému svou diplomovou práci. Mým cílem bylo se s ní do hloubky seznámit a pokusit se jí porozumět, pokusit se ujasnit si, čím je a čím není, ověřit si, zda jí rozumím správně. Základním zdrojem mi byly Vygotského texty, které byly přeloženy do češtiny a texty, které se mi podařilo získat v angličtině. Nesmírně cenným zdrojem informací pro mě byla také snad již nikoli monografie, ale encyklopedie o Vygotském „Understanding Vygotsky“ (1993) od autorské dvojice R. van der Veer a J. Valsiner, která mi velmi pomohla pochopit vývoj Vygotského myšlenek a souvislosti, které bych v této fázi práce ještě sama nedokázala vyvodit. Velmi přínosné pro mne byly i citlivé a zároveň pronikavé interpretace Vygotského teorie provedené Wertschem (1985) a Puzyreiem (2007).

Výsledky své práce předkládám v následujícím textu. Jeho cílem je nastínit hlavní body kulturněhistorické teorie s přednostním zaměřením na otázku přirozenosti a povahy člověka. V jejím vlastním duchu se jí pokouším nahlédnout v konkrétních souvislostech jejího vzniku a vývoje. Zaměřuji se na filozofické a vědecké zdroje Vygotského myšlení a na to, jak se vyvíjelo v průběhu jeho života a profesní dráhy. Dále se snažím jeho koncepci propojit se sítí myšlenek



i dramatických událostí jeho doby. Nejen proto, že ji v jisté míře a směru sytily, ale i proto, že bez znalosti souvislostí mohou být některé Vygotského postoje a názory pro dnešního čtenáře, s jeho vlastní historickou zkušeností, obtížně stravitelné. Např. už jenom jeho návaznost na Marxovu a Engelsovu teorii vývoje člověka nebo jeho proklamace o budování nové společnosti. Cílem textu je tak i očistit Vygotského od možné předsudečné představy, že by mohl mít cokoli společného s komunistickým režimem, neboť skutečnost byla právě opačná a nezemřel-li by Vygotskij v mladém věku na tuberkulózu, světlé zítřky by jej nečekaly. Cílem textu je tak snad i určitý pokus o portrét Vygotského jako člověka, neboť byl nejen vynikajícím myslitelem, ale i výjimečnou osobností žijící a pracující v mimořádně těžké době.

Vlastní práce je členěna do šesti chronologicky řazených kapitol. Prvních pět má stejnou strukturu, je rozděleno do tří podkapitol, z nichž v první se věnují historickým událostem, v druhé Vygotského životu a ve třetí jeho práci související s daným obdobím (příležitostně jeho meze překračují, když je vhodná chvíle rozvinout nějakou otázku v širších souvislostech). V šesté kapitole se věnují výzkumným ověření Vygotského teorie a jejímu dalšímu rozvíjení.

Ve výkladu se většinou držím Vygotského vlastní terminologie. Z pojmů „znak“, „kulturní“ a „psychologický nástroj“, které užívá víceméně jako synonyma, dávám nejčastěji přednost pojmu „kulturní nástroj“, který považuji za nejvýstižnější. Pouze tam, kde to kontext nezbytně vyžaduje, používám i pojem „znak“. Tam, kde to výklad umožňuje, používám vedle vlastních Vygotského pojmů „kulturní“ nebo „kulturněhistorický“ také pojem „sociokulturní“, neboť se domnívám, že je o něco přesnější. Vystihuje to, že podstatou zvláštností člověka je předání kultury v sociální interakci. Historická, dobová specifita procesu je, domnívám se, zavzata již v pojmu kulturní, stejně jako jeho specifita místní. Některé pojmy nahrazuji. Místo pojmu „genetický“ používám většinou pojem vývojový, ponechávám ho jen v citátech a ustálených spojeních. Místo dobového pojmu „defekt“ používám pojem „handicap“. Vhodné by bylo nahradit i dobové pojmy „primitiv“ a „primitivní“, které Vygotskij používal ve své analýze kulturního vývoje pro označení příslušníků méně rozvinutých, zejména neevropských kultur a které jsou v současnosti neudržitelné. Nicméně právě i vzhledem ke způsobu našeho současného uvažování o jiných kulturách, takový pojem v podstatě není k dispozici. Jediné možné nahrazení, tak aby byl zachován význam srovnání, by bylo právě „příslušníci méně (více) rozvinutých kultur“ apod., které by však text činilo nadměrně krkolomným a obtížně čitelným. Držím se zde proto Vygotského vlastních termínů, s vědomím, že ani ty nejsou zcela vhodné.

Na závěr ještě dvě drobné formální poznámky. Veškerá kurzíva v doslovných citacích je od autora citátu. Příležitostně uvozovky v doslovných citacích jsou pro přehlednost a snazší orientaci v textu zjednodušeny (např. „jsou to vskutku řhody smrti“).

## 2. DĚTSTVÍ A MLÁDÍ

Vygotskij se narodil 17. listopadu 1896<sup>1</sup> v Bělorusku ve městě Orša nedaleko Minsku. Když mu byl asi rok, jeho rodina se přestěhovala do Gomelu, kde strávil dětství a mládí (Levitin, 1982, in Wertsch, 1985, s. 3).

### 2. 1. CARSKÉ RUSKO

#### 2. 1. 1. Samoděržaví

Zatímco evropští mocní začínali v průběhu 19. století pomalu chápat, že musí povolit a život nízkých a středních vrstev se pozvolna začínal zlepšovat, v Rusku vládlo „samoděržaví“. Veškerá moc byla soustředěna v rukou nejužší vrstvy užívající všech plodů civilizace, proti které stály masy chudiny nacházející se v nesmírné zbídačenosti materiální i duševní.

Ještě na počátku 20. století tvořilo více než 80 % ruské populace negramotné rolnictvo žijící v podmínkách pro nás dnes již těžko představitelných. Bída a nemoci si na ruském venkově podávaly ruku s všeobecným primitivismem, krutostí a zoufalstvím. V zemědělství panovaly poměry připomínající starověk, nástroje byly zcela primitivní a hospodaření nevýnosné. Demografický režim se držel klasické strategie vysoké porodnosti a úmrtnosti. Vesnice nazývaná původně „mir“ (svět, vesmír, mír) byla skutečně jakýmsi světem sama pro sebe se svými vlastními zákony. Moc byla soustředěna v rukou shromáždění starších a pozemkové komunity řídící každý aspekt života vesnice. Spravedlnost vykonávali vesničané sami a neobávali se používat těch nejukrutnějších trestů, oblíbenou zábavou byli rvačky na život a na smrt a bití žen se považovalo za svrchované právo mužů. Lidský život neměl žádnou cenu, na čemž se značně podílelo i místní pozemkové panstvo zacházející s rolníky po generace zcela svévolně a násilně. Centrální moc situaci příliš neřešila, státní správa na místní úrovni prakticky chyběla.

Během posledních 50 let však došlo i k masivnímu stěhování se z venkova do měst. Ani zde však rolníky nečekaly světlejší zítřky. Pozemkové panstvo zde zastoupila vzrůstající se vrstva bohatých podnikatelů, v továrnách se stávali jakýmsi novodobými otroky, pracovní smlouvy jim braly i to málo existujících zákonných práv, již tak nízké mzdy byly kráceny za nejrůznější prohřešky, běžné byly tělesné tresty a v neposlední řadě těžká práce žen a dětí.

---

<sup>1</sup> Pro snazší čitelnost a přehlednost uvádím všechna data dle moderního kalendáře.

Celkově neutěšené podmínky se neustále zhoršovaly. Množily se rolnické a dělnické bouře, ale revoluční nálady zachvacovaly i vzdělanou městskou elitu. Být příslušníkem inteligence znamenalo především zaujmout nekompromisní postoj vůči carskému režimu a ochotu účastnit se jeho svržení. Šlo doslova o jakýsi kult revolucionářství spočívající v aktivní angažovanosti na veřejném životě, ale i otevřené podpoře terorismu nejhrubšího zrna, který v posledku nabyl skutečně otřesných rozměrů (Figes, 2000).

Na konečném vyústění situace měli nemalý podíl i poslední caři. Alexandr II. (1855-1881) se ještě pokoušel o první nespělé reformy, zrušil např. nevolnictví a pokusil se omezit moc šlechty a podpořit samosprávu (Veber, 2008a). Jeho smrtí rukou atentátníka však dala jeho synovi Alexandrovi III. (1881-1894) záminku k razantnímu posílení absolutistického režimu a zavedení mnoha „dočasných“ opatření k ochraně státu a veřejného pořádku, která se s menšími úpravami udržela až do roku 1917. I poslední ruský car Mikuláš II. (1894-1917) se ze všech sil snažil absolutistický model udržet. Dočasná změna kurzu nastala jen po masakru demonstrantů o tzv. „krvavé neděli“ v lednu roku 1905 před Zimním palácem v Petrohradě, který místo utišení nepokojů přinesl jejich ještě větší vzednutí a car byl nucen podepsat manifest s příslibem rozšíření občanských práv. O rok později byla sestavena vláda, která se s jistými úspěchy pokusila Rusko ekonomicky a společensky stabilizovat. Car se však začal obávat konkurence a premiér se stal v roce 1911 obětí fingovaného atentátu. Ukolébaný relativním klidem v zemi se pak znovu obklopil stoupenci starého zřízení a zastavil připravované liberální reformy (Veber, 2008b). Touto dobu již byl u carského dvora také značný vliv legendárního Rasputina, který má jako našeptavač carevny svůj svérázný podíl na probíhajícím rozkladu monarchie, jež dokonala první světová válka a revoluce. Rusko se k válce připojilo jako jedna z prvních zemí a 1. srpna 1914 vyhlásilo mobilizaci. Car měl v první chvíli masovou podporu lidu a i na válečném poli zaznamenalo Rusko zprvu úspěchy. Záhy se však objevily i první problémy, související zejména s nevybaveností a nmoderností armády, a Rusko v průběhu následujícího roku utrpělo řadu drtivých porážek, za kterých se již víceméně nevzpamatovalo ani přes úspěšnou ofenzívu v roce 1916. Vleké útrapy války dále vydatně podporovaly revoluční nálady, kulminující osudového roku 1917 (Veber, 2008c).

## **2. 1. 2. Židé v carském Rusku**

Na přelomu století žilo v Rusku asi 6 miliónů Židů. Jako další neruské národy byli považováni za „cizí příslušníky“ a podřízeni řadě omezení. Žít směli pouze ve vyhrazených oblastech, především v nejzápadnějších guberniích Ruska a v Polsku. Obývali zejména města,

kde těžko sháněli obživu a byli nuceni zastávat mnohá nedůstojná povolání. Jen příslušníci asi pětiprocentní privilegované vrstvy, bohatí obchodníci, bankéři, právníci a lékaři, mohli žít i mimo vyhrazené oblasti. Nejvíce se pak soustředili v Pobaltí a Petrohradě.

Situace komunity se dramaticky zhoršila po roce 1881, kdy byli ze smrti Alexandra II. obviněni právě Židé. Alexandr III., povahou a zaměřením spíš voják nijak se netající svým vypjatým nacionalismem a antisemitismem, smrt otce krutě mstil. Zvedla se otřesná roční vlna pogromů, byla přijata řada protižidovských zákonů a vznikla řada aktivních antisemitských spolků. V jejich čele často figurovali politici, novináři, církevní hodnostáři i univerzitní profesori a celkově lidé z blízkosti dvora, jejich výkonnou složkou však byli nejruznější vydědenci a opilci provokující násilí. Mikuláš II. si se svým předchůdcem nijak nezadal. Např. z pera jeho tajné policie pochází nechvalně známé Protokoly sionských mudrců, podvrh připisující Židům přípravu světovlády a dobové problémy Ruska. Dalším způsobem, jak odvézt pozornost od jeho reálných obtíží, byly pogromy. Ač je car sám přímo neinicioval, otevřeně je prohlašoval za akt vlastenectví. Poslední velká vlna pogromů, ještě krvavější než po smrti Alexandra II., proběhla již za Vygotského života, a to v letech 1903 až 1907 a ukončena byla postupně až novou vládou.

Dlouhodobě velmi neutěšenou situaci řešili Židé především masivními odchody ze země, které byly nejen povoleny, ale přímo podporovány. Další možností bylo sionistické hnutí, ale také hnutí proticarská a revoluční, a není tak náhodou, že mezi budoucími revolucionáři nacházíme právě množství Židů (Veber, 2008a<sup>2</sup>).

## 2. 2. VYGOTSKÉHO DĚTSTVÍ A MLÁDÍ

### 2. 2. 1. Rodina

Vygotského rodina patřila k těm šťastnějším. Rodiče byli vzdělanými a váženými členy gomelské židovské komunity. Otec byl vedoucím v bance a zástupcem pojišťovny, matka učitelkou, ale většinu času strávila výchovou jejich osmi dětí. Podle všeho jim byli schopni vytvořit citově naplňující i intelektuálně stimulující prostředí (Levitin, 1982, in Wertsch, 1985, s. 3). Nepatřili mezi ortodoxní, ale respektovali tradice a Vygotskému se tak dostalo klasické židovské výchovy zahrnující např. studium tóry či obřad Bar Mícva. Mezi jeho zájmy patřilo např. sbírání známek, šachy a dopisování v esperantu. Záhy se v něm rozhořela i jeho celoživotní láska k umění, zejména divadlu a poezii (Levitin, 1982, in van der Veer, Valsiner, 1993, s. 4-5).

---

<sup>2</sup> O problematice židovské komunity pojednává především v této kapitole, částečně však i v dalších zmiňovaných (Veber 2008 b, c)

V mnoha ohledech zřejmě prožil šťastné dětství, nicméně antisemitismus byl všudypřítomný a ještě jako dítě zažil Vygotskij v Gomelu dva pogromy, a to v roce 1903 (Pinkus, 1988, in van der Veer, Valsiner, 1993, s. 5) a 1906 (Gilbert, 1979, in van der Veer, Valsiner, 1993, s. 5).

### 2. 2. 2. Vzdělání

Základní vzdělání získal Vygotskij od domácích učitelů, střední na Židovském Gymnáziu, kde se začal intenzivně zajímat o filozofii a získal přezdívku „malý profesor“ pro svou zálibu vést studentské diskuze na nejrůznější abstraktní témata jako např. Hegelova filozofie dějin. Závěrečné zkoušky absolvoval bez jediné chyby, což mu mělo zaručit přijetí k vysokoškolskému studiu, které bylo pro Židy limitováno tříprocentní kvótou pro nejlepší. Ironií osudu bylo právě toho roku vydáno nové nařízení se zjevným záměrem rozmělnit kvalitu židovských studentů, které sice zachovávalo kvótu, ale určovalo, že výběr bude nadále probíhat losem. Vygotskij měl však štěstí a nastoupil na moskevskou univerzitu. Výběr oboru byl rovněž ovlivněn jeho původem. Historie a filologie předurčovaly k práci pedagoga, jako Žid ale nesměl zastávat pozice ve státní správě, a tak přicházely v úvahu zejména dvě možnosti, medicína a práva. Na přání rodičů nastoupil na medicínu, záhy však přestoupil na práva. V následujícím roce začal studovat také historii a filozofii na Šanjavského univerzitě (Shanyavskii People's University)<sup>3</sup>, neoficiální škole která vznikla po roce 1911, kdy byla propuštěna řada vynikajících profesorů i studentů za účast na proticarském hnutí (Levitin, 1982, in Wertsch, 1985, s. 4-6). Stále více se také zajímá o psychologii a pedagogiku, studuje dostupnou mezinárodní literaturu, např. Jamese nebo Freuda a navštěvuje přednášky např. Humboldtovsky zaměřeného lingvisty Špeta „Vnitřní forma slova“ (van der Veer, Valsiner, 1993). Nijak neutuchá ani jeho zájem o umění, jeho vášní je nyní zejména divadlo. Roku 1916 dokončuje rozsáhlou stat' o Hamletovi, na které pracoval od střední školy, kdy byl jeho představením mocně zasažen (Levitin, 1982, in Wertsch, 1985, s.9). Revolučního roku 1917 Vygotskij úspěšně ukončuje studia práva a vrací se ke své rodině do Gomelu, kde žije následujících sedm let (van der Veer, Valsiner, 1993).

## 2. 3. FILOZOFIE

Význam filozofie ve Vygotského životě a práci je téměř nedocenitelný. Sám se sice za filozofa nepovažoval, nicméně jedním z nejvýznamnějších zdrojů jeho práce je právě filozofie

---

<sup>3</sup> Bohužel se mi nepodařilo zjistit přesné jméno instituce v češtině.

a jeho odkaz má v mnoha ohledech filozofický charakter. Vygotskij byl nesmírně sečtělý v řadě oblastí počínaje beletrií a literární teorií přes psychologii, pedagogiku, antropologii až právě po filozofii. Dobře znal např. Platona, Aristotela, Descarta, Deweyho, Diltheyho, Bergsona nebo Nietzscheho (Bakhurst, 2007). Nicméně přední místo v jeho koncepci zaujímá dialektika, bez níž ji prakticky nelze pochopit, a také Spinozova filozofie.

## 2. 3. 1. Dialektika

Dialektika je filozofický pojem, který v průběhu staletí nabýval řady různých významů. Slovo samo je odvozeno od řeckého *dialegesthai* (rozmlouvat přes prostor, který diskutující děl) a původně znamenalo umění rozhovoru a metodu usuzování. To je také jeden ze dvou hlavních významů, který nese i v současnosti. Druhým je pojetí dialektiky jako nauky o dynamické povaze veškerenstva (Durozoi, Roussel, 1994).

### 2. 3. 1. 1. Dialektika jako umění rozhovoru

Athény 5. století před naším letopočtem procházely prudkým kulturním rozvojem. Došlo k demokratizaci, do té doby nevídané, - všichni svobodní občané měli právo i povinnost účastnit se veřejného života, i nejprostší řemeslník mohl promlouvat na veřejných shromážděních či ve sněmu, losem mohl být vybrán na místo úředníka či soudce. Rapidně stoupla poptávka po vzdělání, zejména řečnickém, ale i jakémisi všeobecném minimu. Tu uspokojovali potulní učitelé moudrosti – sofisté, kteří na jedné straně vydatně podporovali vzdělanost, na straně druhé se stali proslulými i díky používání rétorických triků, pragmatismu a krajní skepsi (Tretera, 2002).

V mnoha ohledech výjimečným sofistou byl Sókrates. Používal sice řadu sofistických technik, nicméně nepřijímal peníze a rozhovor pro něj nebyl argumentační soutěží, ale specifickým prostředkem poznání (Kratochvíl, 1996). Klasický sókratovský rozhovor má dvě fáze, první, tzv. negativní, spočívá ve zpochybnění zavedeného až po dosažení známého momentu „vím, že nic nevím“, druhá se nazývá maieutická, od *techné maientiké* (porodnické umění) a spočívá v „přivádění myšlenky na svět“, společném hledání, jehož cílem nejsou jednoznačné odpovědi, ale zdokonalení obou účastníků rozhovoru a pozvednutí jejich vědomí na vyšší úroveň. *Platón* zavrhl sofistickou rétoriku a přejal od Sókrata dialektiku jako metodu poznání prostřednictvím rozhovoru, který je základní formou jeho spisů, naplnil ji však novým obsahem. Cílem nyní bylo dosáhnout objektivního poznání, tedy poznání idejí (Tretera, 2002).

Aristoteles jako obvykle zaujal protikladné stanovisko. V jeho pojetí je dialektika pouhým dohadováním se (Durozoi, Roussel, 1994), skutečnou cestou k poznání je logika (Tretera, 2002).

Ve středověku se dialektika jako umění diskutovat zachovává v rétorice, sám pojem dialektika se však užívá spíše pro logiku a spolu s gramatikou jsou součástí univerzitního trivía. V souladu s aristotelským laděním středověké filozofie však mnohdy dialektika nabývá také vyloženě hanlivého významu (Kratochvíl, 1996).

## 2. 3. 1. 2. Dialektika jako nauka o dynamické povaze veškerenstva

### Západní filozofie

#### *Hérakleitos z Efesu a řecké myšlení*

Za otce dialektiky v jejím druhém hlavním smyslu bývá na západní polokouli považován *Hérakleitos z Efesu*. Hérakleitos pocházel z aristokratického rodu odvozovaného od samotných zakladatelů města a příslušela mu funkce krále obětníka, které se vzdal, aby odešel do ústraní. Již svými současníky byl označován jako „temný“ pro nesrozumitelnost a obtížnou uchopitelnost jeho filozofie (Kratochvíl, Kosík, 1993). Jejím základem je přesvědčení, že podstatou bytí je dění: „Kosmos, stejný pro všechny, neučinil žádný z bohů ani lidí, ale vždy byl a je a bude – stále živý oheň, který se zažehává podle míry a uhasíná podle míry“ (Hérakleitos z Efesu, 1993, s. 72). Hérakleitos akcentuje proměnlivost a pomíjivost všech věcí uskutečňující se bojem i vnitřní souvztažností protikladů - vše se neustále proměňuje ve svůj opak: „Protikladné – shodné“ (tamtéž, s. 42). „Do týchž řek vstupujeme i nevstupujeme, jsme i nejsme“ (tamtéž, s. 46). „Z neladně roztroušených věcí – nejkrásnější uspořádání“ (tamtéž, s. 73). Za vši proměnlivostí je pak logos. Slovo logos má v řečtině řadu významů, zde je jím míněna jakási všeprostupující prozřetelnost, sjednocující, harmonizující činitel (Hérakleitos z Efesu, 1993).

Hérakleitos neměl přímé žáky a v řecké tradici jsou to snad ještě jedině stoici, kteří jeho myšlenky dále rozvíjeli. Veškerý svět pro ně byl materiální povahy, rozlišovali však dva principy, pasivní (hmota) a aktivní (pneuma, ohnivě vanutí, duše světa pronikající hmotou jako teplo železem) a chápali je jako oduševnělou a rozumnou bytost (Tretera, 2002). Za základní vlastnost bytí považovaly pohyb a právě stoici jsou autory známého výroku „Pantha rhei“, často mylně připisovaný právě Hérakleitovi (Kratochvíl, 1996). Vše podle nich souvisí se vším, vše se děje nutně a zároveň dokonale. Stoická etika tak vyznává ideál mudrce žijícího ve shodě s přírodou a rozumem, dosahujícího svobody a nezávislosti na vnějším světě i vlastních vášních. Jinak však byla myšlenka dynamiky a vnitřní rozpornosti jako základního principu bytí opomíjena. Řecké

myšlení preferovalo řád, jasně uspořádaný svět s pevnými hranicemi přesně rozlišujícími, co je a co není, a definitivní odpovědi, což vyvrcholilo v Aristotelově logice a jeho zákonu non-kontradikce, přísném rozlišení jednotlivých párů protikladů a postulování nemožnosti jejich koincidence (aneb protiklady se nedoplňují, ale vylučují) (Tretera, 2002).

S Aristotelem tak dochází k rozchodu dialektiky a logiky nejen ve smyslu gnozeologickém jako dvou metod poznání, ale i ve smyslu ontologickém, jako dvou náhledů na vlastní podstatu reality. Postulát non-kontradikce se stává osudným pro celý další vývoj západního myšlení a s dialektickými principy se v jeho rámci setkáváme již jen výjimečně, a to spíše v těch proudech filozofie považovaných i nadále za temné či nesrozumitelné. Ve středověku zejména v pracích mystiků, v novověku pak hlavně u Hegela a Marxe.

### *Georg Wilhelm Friedrich Hegel*

Byl to právě Hegel, kdo začal pojem dialektika užívat v jeho druhém hlavním významu. Je autorem ambiciózního, ale také obtížně srozumitelného a kontroverzního systému, jehož interpretace si nezdáka protiřečí. Nejprve zaznamenal velký ohlas, brzo však byl smeten pozitivismem a v druhé polovině 19. století na něj odkazuje vlastně jen Marx. Až ve 20. století se k němu vrací řada myslitelů jako např. Sartre, Marcuse či Bataille (Durozoi, Roussel, 1994).

Hegelova pozice je označována jako idealistická pro ztotožnění bytí a ducha. Hegel však především zavrhuje bytí jako základní kámen ontologie - bytí pro něj není skutečnější než nebytí, oba pojmy jsou mu ekvivalentem ve své bezobsažnosti, izolované nejsou ničím, význam má jediné neustálý přechod jednoho v druhé – a tvrdí, že skutečnost je proces či dění. Základním zákonem dění je pak dialektika – *dynamika teze a antiteze* (jejich věčný spor, „práce negativního“, „negace“) *vede k syntéze*, v níž je *zrušena a překonána* teze i antiteze a vzniká nová kvalita, sama však také jen přechodná (stává se tezí a je negována antitezí). Hegel zde používá výraz *aufgehoben*, který lze použít alespoň ve třech významech – zrušit (zákon je zrušen), zachovat (něco ti schovám) a pozdvihnout na vyšší úroveň, které se v kontextu dialektiky pojí v jediný. Veškerý vývojový proces pak chápe jako proces rozvíjení a růstu sebeuvědomění ducha, v rámci kterého rozlišuje tři stádia – bytí o sobě (původní, čistý stav), jinobytí (duch se zvnějšňuje, dochází k jeho manifestaci) a stav bytí o sobě a pro sebe (duch se navrácí sám k sobě). V tomto smyslu je jeho koncepce teleologická – dějiny směřují k předem určenému cíli a jedinec se na nich může podílet jen jako nástroj ducha. Vývoj ducha se odráží ve vývoji přírody, společnosti i lidské mysli a Hegel se jej snažil demonstrovat na řadě oblastí jako např. etice, právu či estetice (Störig, 2007).



### *Karel Marx*

Marx přejímá od Hegela dialektiku jako princip a metodu a podobně jako on vnímá skutečnost jako neutuchající dění, proměnu a rozpor, nicméně postuluje, že to, co se proměňuje není duch, ale hmota (tzv. staví dialektiku z hlavy na nohy). Svůj přístup označuje jako *dialektický materialismus* v protikladu k materialismu mechanickému, tak jak jej zastával např. Feuerbach, v jehož pojetí je svět podroben stále stejným mechanickým zákonům a kombinacím a člověk hotovým produktem přírody. Oproti tomu v pojetí Marxově se svět neustále proměňuje díky neutuchajícímu boji protikladů dávajícímu vznik vyšším stupňům skutečnosti na principu proměny kvantity v kvalitu (pozdvolné, drobné kvantitativní změny ústí v prudký kvalitativní vývojový skok). *Historický materialismus* je pak aplikací dialektického materialismu na vývoj lidské společnosti (Störig, 2007). Za hlavní charakteristiku člověka považuje Marx užívání nástrojů a společenskou povahu a přirozenost. Za zdroj vývoje společnosti pak považuje konflikty plynoucí z napětí mezi dosaženým stupněm vývoje výrobních sil a vývoje společenských vztahů. Zdokonalování výrobních prostředků a růst produktivity přináší dělbu práce a rozlišení organizátora a vykonavatelů. Dochází tak k rozštěpení vládnoucí a vykořisťované třídy, mezi nimiž propuká nesmiřitelný boj kulminující až k revoluci, která přinese novou svobodnou společnost. Změna přijde s vnitřní nutností, není možné ji uměle vyvolat, jen podpořit. Podobně jako Hegel i Marx rozlišuje tři stupně vývoje (společnost beztřídní – třídní – nově beztřídní) (Valach, 2005). Podobně jako on je také v jistém smyslu velmi fatalistický a ahistorický, což je jim oběma také často vyčítáno, klasicky Popperem (1994), nově třeba Markovou (2007). Fakt, že jejich koncepce jsou na jedné straně bytostně vývojové (neustálá proměna všech věcí) a na straně druhé je tento vývoj je předurčen, lze chápat jako určitý rozpor, nicméně možná je to rozpor jen zdánlivý, neboť i ostatní dialektické nauky bývají začasť spojeny s učením o dokonalosti a nevyhnutelnosti všeho dění.

### **Východní filozofie**

Dialektické principy se nezávisle na řecké filozofii objevují také ve východním myšlení a v jistém smyslu jsou pro něj daleko příznačnější. Ač se nejedná o Vygotského přímé zdroje, dovolím si zde malý exkurz, neboť nabízejí velmi cenný náhled na jádro dialektiky jako takové.

#### *Indické myšlení*

Indické myšlení vyniká neobyčejnou rozmanitostí tradic a není proto možné o něm vyslovovat příliš zevšeobecňující závěry. Nicméně jedním z jeho klíčových pojmů je *sanátha*

*dharma* postihující vizi, že skutečnost je „... multidimenzionální, hierarchická, v jistém smyslu věčně trvajících a řídících se inherentním univerzálním zákonem, ... projevená (fenomenální) realita má povahu neustálého koloběhu dění, které se konkretizuje v cyklické posloupnosti manifestací (‘výronů’, ‘stvoření’) a absorbcí (‘vstřebávání’, ‘zániků’) světa” (Werner, 1996, s. 24).

Tradicí zvláště akcentující dialektické principy je *tantrismus*, linie indického myšlení spojená s jeho samotnými počátky a prostupující hinduismem i buddhismem (Werner, 1996). Univerzum chápe jako dynamické spojení (tanec, milostné oběti) dvou principů, *šakti* (energie, hmota, nespoutanost, proměnlivost, pomíjivost) a *šivy* (vědomí, transcendentní absolutno, kontrola, nehybnost, věčnost), které se manifestací skrze dualitu vydělily z prvotní jednoty a blaženosti. Odloučené jsou však jen zdánlivě a směřují k znovuspojení (Svoboda, 2002).

I v indickém myšlení se tak setkáváme s učěním o nevyhnutelnosti a dokonalosti všeho dění a pojetím svobody jako poznané nutnosti, kdy skutečná svoboda spočívá v respektování přirozenosti své i univerza, nikoli ve snaze vnutit mu svou vůli (Werner, 1996).

#### *Čínské myšlení*

V čínském myšlení je dialektický princip poprvé vyjádřen již v knize I – *t'ing*, která je prostoupena myšlenkou dynamické hry protikladů a neustávající proměnlivosti všeho jsoucího (Wilhelm, 1993). Tento princip je pak explicitně rozpracován v učení taoismu. *Tao* je nepřeložitelný pojem poukazující na nejzazší skutečnost mimo jakékoliv vyjádření.

„Tao – co do své povahy –  
je neurčitelné a nepostižitelné.  
Nepostižitelné a neurčitelné –  
v němž spočívají všechny tvary!  
Nepostižitelné a neurčitelné –  
v němž spočívají všechny věci!  
Temné a neproniknutelné –  
v němž spočívá jádro veškerosti.“  
(Lao-C', 1997, s. 73)

Tao je prapůvodem všech věcí, nepostižitelnou esencí, nepřetržitým tokem a proměnou uskutečňující se jako nesmiřitelný boj protikladů na život a na smrt, který však žádný nemůže vyhrát - ve chvíli kdy jeden princip dosahuje vrcholu, předává vládu druhému. Vše se tak nachází

v dokonalé rovnováze. Tato vize ústí v princip nekonání, nezasahování do přirozeně dokonalého řádu věcí a ideál života v souladu s přirozeností (Lao-C', 1997).

### *Buddhismus*

Rovněž buddhismus významně akcentuje proměnlivost a především pomíjivost všeho jsoucího, prchavou *bru polarit*, neustávající koloběh vznikání a zánikání, zrození a smrti, v němž jedno je bytostně spojeno s druhým. Polaritity jsou však pouhou iluzí myslí oddělující subjekt a objekt. Stav oddělení (samsára) je stavem chorobným, je však možné ho překonat a dosáhnout stavu sjednocení (nirvána), kdy skutečnost nazíráme jaká je – jako *prázdnotu* (Bondy, 1995).

### **Srovnání**

Dovolíme-li si malé srovnání, pak lze říci, že ve východním myšlení je problematika protikladů klíčová, jsou chápány jako vzájemně závislé, doplňující se a rovnocenné, společně konstituující celek univerza. Vzniklý systém má tak charakter určité triády (např. jin – jang – tao). V západním myšlení problematika protikladů především není příliš reflektována, v evropských jazycích na rozdíl od východních ani neexistují speciální pojmy, které by ji zaštit'ovaly (nejbližší by jim snad mohla být Hegelova teze a antiteze), zároveň je však prostoupeno vyhoceným dualismem, který páry protikladů ostře odděluje a jednotlivé jejich členy hodnotí jako správné-nesprávné, špatné-dobré (Soukupová, 2000). Myšlení v protikladech tak postupně ztrácí význam, protiklady jsou redukovány na „správné“ komponenty, které se stávají určujícími pro filozofické i vědecké myšlení (Marková, 2007). Základním paradigmatem západního myšlení se tak stává dualismus, považovaný myšlením východním za chorobný stav. To je pomalu překonáváno až od 20. století, kdy se problematika dynamické jednoty protikladů vrací nejen díky odkazu Hegela a Marxe, ale také, a na první pohled možná trochu nečekaně, díky poznatkům moderní vědy, zejména kvantové fyziky, teorie choasu apod. (Capra, 2003).

### **2. 3. 1. 3. Dialektika a dialogičnost**

Na závěr nabízím ještě srovnání pojmů dialektika a dialogičnost, které ač jsou si velmi blízké, rozhodně nejsou totožné. Valsiner s van der Veerem (2000) uvádějí dialogičnost jako jedno ze tří základních zaměření kulturní psychologie vedle zaměření na činnost a/nebo symbolické myšlení. V jejím rámci je možné rozlišit řadu rozmanitých perspektiv, z nichž některé pracují s myšlenkou jednoty a boje protikladů konstituujících vyšší celek a ty pak lze chápat

zároveň jako dialektické. Dochází však k závěru, že dialektika je v dialogických přístupech k jejich vlastní škodě zastoupena poměrně málo. Marková (2007) rozlišuje dialektiku v Hegelově a Marxově smyslu jako nauku o hybném principu skutečnosti a myšlení a dialogičnost jako nauku o lidské existenci jako existenci komunikační. Dialogičnost se pak nezabývá pohybem a změnou v hmotném světě, ale je chápána jako schopnost mysli tvořit a komunikovat významy a jako taková dialektiku vlastně předchází a umožňuje ji jako jednu z forem myšlení. Na rozdíl od ní také nesměřuje k určitému cíli, ale je otevřená nejrůznějším možnostem. Napětí mezi ego a alter se neřeší posunem na vyšší úroveň „šťastné komunikace“ bez asymetrie a napětí, namísto toho se „... dialogické antinomie zároveň sjednocují i rozdělují, odcizují i sbližují a orientují mluvčího směrem k myšlenkám a významům druhých, stejně jako směrem k myšlenkám a významům vlastním“ (Marková, 2007, s. 134). Nicméně lze uvažovat i opačně. Postihuje-li dialektika základní princip skutečnosti – nekonečně proměnlivou, dynamickou hru vnitřně provázaných opozit dávající vzniknout novému, které je však svou podstatou opět jen přechodné a určené k překonání – pak dialogičnost je především speciálním případem dialektiky. Komunikující tu vystupují jako soupeřící protiklady vymezující se jeden vůči druhému, zároveň však jeden od druhého neoddelitelní, vzájemně se konstituující. Syntézy zde dosahované jistě nejsou žádnou „šťastnou komunikací“, ale daleko spíše dočasným ustavením sdíleného prostoru nebo dosažením změny v jednom či obou účastnících dialogu v rámci onoho neustálého „sjednocování a rozdělávání, odcizování a sbližování“.

### **2. 3. 1. 4. Vygotskij a dialektika**

Jak bylo naznačeno, dialektika je jeden z klíčových pojmů Vygotského metody i teorie, bez něhož jej prakticky nelze pochopit. Jako základní požadavek dialektické metody chápe vývojový přístup ke studovaným fenoménům, jejichž skutečnou podstatu můžeme pochopit, jen v případě, známe-li jejich původ a vývoj. Z povahy dialektiky plyne také Vygotského zaměření na kvalitativní, skokové změny revolučního charakteru (Vygotskij, 1976b). V jeho teoretickém systému zaujímají dialektické principy zcela přední místo. Odvolává se na ně prakticky vždy, když hovoří o vývoji nebo vztahu různých fenoménů, často však bez bližšího vysvětlování. Jako dialektický tak charakterizuje např. psychický vývoj, vztah zvířete a člověka, přírodního a kulturního, myšlení a řeči, vnější a vnitřní řeči ad.

## 2. 3. 2. Spinoza

Spinoza pocházel ze vzdělané židovské rodiny a jako nadané dítě byl předurčen k dráze rabína, nicméně náboženství mu nedávalo odpovědi, které hledal. Rozsáhlá studia filozofie ho brzo přivedla k rozkolu s obcí a jako čtyřiatvacetiletý byl exkomunikován a proklet. Svoboda pro něj zůstala prioritou po zbytek života. Odmítl řadu nabídek a žil skromně jako brusič optických čoček, což se mu stalo osudným a ve 44 letech zemřel na tuberkulózu (Tretera, 2002).

Spinozova *ontologie* je z velké části je postavena na polemice s karteziánským dualismem a rozlišením dvou protikladných substancí konečných – ducha a hmoty, a substance nekonečné – boha. Substanci definuje v karteziánském duchu jako „... to, co je samo v sobě a co je chápáno ze sebe sama“ (Spinoza, 2004. s. 9). Z toho pak ale vyvozuje, že substance je nezbytně nekonečná, neomezená, dokonalá a jediná - „absolutně nekonečné jsoucno“ - „Bůh neboli příroda“ (tamtéž, s. 9). Duch a hmota jsou pak pouhými dvěma z nekonečného počtu atributů vyjadřujících určitou věčnou a nekonečnou esenci substance. Individuální, proměnlivé a konečné stavy substance, jako např. trojúhelník nebo člověk, pak Spinoza označuje jako *mody*.

Základní vlastností každé věci je *snaha* (*conatus*) - snaha setrvat ve svém bytí a zdokonalovat jej. Jedním z jejích nástrojů jsou afekty, které Spinoza chápe jako stavy těla zmenšující nebo zvětšující jeho schopnost něco dělat. Pro člověka se však stávají hlavní překážkou svobody, pokud jim slepě podléhá – „... lidé se pokládají za svobodné jen proto, že jsou si vědomi svého jednání, ale o příčinách, které je determinují, nevědí vůbec nic“ (tamtéž, s. 111). Neuvědomují si, že tzv. rozhodnutí nejsou než afekty vznikající podle momentální tělesné dispozice a přítomnosti či nepřítomnosti afektivně významných podnětů. Člověk podléhající afektům je řízen nikoli zevnitř, na základě své přirozenosti, ale zvenčí, na základě náhody. Z nesvobody afektů nás může vyvést jen rozum, který nám pomáhá afekty chápat a ovládat. Nicméně afekt může být podle Spinozy skutečně omezen či odstraněn pouze opačným a silnějším afektem, a tak až teprve když se poznání samo stane afektem, získá dostatečnou hybnou sílu - dojde k nahrazení pasivních afektů, které neplynou z naší přirozenosti nebo jen částečně, afekty aktivními, které plynou z naší přirozenosti, k nahrazení vášní, jimiž trpně podléháme konáním, jež vyjadřuje naši nejvnitřnější přirozenost. Člověku se otevře cesta ke štěstí a svobodě spočívající v poznání nevyhnutelnosti, jednoty se světem a lásce k bohu.

Spinozův přístup dnes označujeme jako pantheistický monismus. V mnoha ohledech připomíná východní myšlení, v evropské tradici je však poměrně ojedinělý a ve své době vyvolal značné pobouření - popření boha jako osobní bytosti mimo tento svět útočilo na samotné základy židovské i křesťanské tradice (Tretera, 2002). Oproti tomu ve 20. století nachází Spinoza

velký ohlas, mimo jiné mezi vědci, odvolá se na něj např. Einstein (Damasio, 2004) nebo právě Vygotskij. Pro Vygotského byl zdrojem jak jeho vlastní životní filozofie, tak jeho práce. Zejména pak Spinozův racionalistický ideál člověka překonávajícího svá omezení a určenost slepou afektivitou pomocí rozumu a rozšiřování a prohlubování vědomí.

### 2. 3. 3. Vygotského osobní filosofie

Dnes již můžeme o Vygotského osobní životní filozofii samozřejmě pouze spekulovat. Nicméně se domnívám, že mnoho se o ní dovídáme z jejích zdrojů, tak jak byly nastíněny výše a mnoho z jeho vlastní práce, tak jak bude nastíněna níže. Cenným zdrojem v této oblasti je také Vygotského korespondence, z níž pro ilustraci uvedu krátký, ale velmi výstižný úryvek.

V dopise datovaném 16. června 1931 píše Vygotskij své studentce a kolegyni Levinové: „Právě jsem dočetl Čechovovy Tři roky. Možná by sis je také měla přečíst. To je život. Je hlubší, širší než jeho vnější projev. Vše se proměňuje. Vše se mění ve svůj opak. Ta hlavní věc – vždy i nyní, jak se zdá mně – je neztotožňovat život s jeho vnějším projevem, to je vše. Pak, když přiložíš k životu ucho (to je to nejdůležitější, být na začátku poněkud pasivní), objevíš v sobě, vně sebe, ve všem tolik, že nikdo z nás není schopen to pojmout. Nelze žít bez spirituality, která dává životu smysl. Bez filozofie (své vlastní, osobní, životní filozofie) je možný nihilismus, cynismus, sebevražda, ale ne život. Ale jistěže každý má svou vlastní filozofii. Musíš to v sobě rozvíjet, dát tomu uvnitř sebe prostor, protože to je to, co v nás udržuje život. Pak je tu umění, pro mě - poezie, pro jiného - hudba. Pak je tu práce. Co může otrást člověkem hledajícím pravdu? Kolik světla, tepla a podpory je v té cestě samé! A pak je tu to nejdůležitější – život sám – nebe, slunce, láska, lidé, utrpení. To je nejsou jen slova, existuje to. Je to skutečné. Život je tím protkán. Krize není přechodný fenomén, ale vlastní cesta života. ... každý z nás, když se díváme na svou minulost, se vidí jak vysycháme. To je přesné. To je pravda. Vyvíjet se znamená umírat. ... Dostojevskij psal s hrůzou o vysychání srdce. Gogol ještě hrůzněji. Vskutku je to 'malá smrt' uvnitř nás. A my to musíme přijmout. Ale za tím vším je život, tedy pohyb, cesta, tvůj vlastní osud (Nietzsche mluví o *amor fati* – lásce k osudu). Ale začal jsem filozofovat... (cit. dle van der Veer, Valsiner, 1993, s. 16).

## 3. GOMEL

### 3. 1. BOUŘLIVÉ ROKY

#### 3. 1. 1. Revoluce

Na počátku roku 1917 byla v Rusku i neobyčejně krutá zima, zásobování vázlo a lidé hladověli. Začaly se množit demonstrace čítající v Petrohradě až 200 000 lidí. K demonstrantům se nakonec přidala i petrohradská vojenská posádka, která davu dodala nejen ozbrojenou sílu, ale i organizovanost, a lid ve spojení s vojáky začal postupně obsazovat městské dominanty. Tato tzv. březnová revoluce proběhla živelně a bez jednoznačných vůdců. Až jaksí dodatečně se zformoval lidový výkonný výbor tvořený zejména socialistickými intelektuály a prozatímní výbor Dumy tvořený především jejími liberálními zástupci. Ten pak jednal s carem, který 15. března abdikoval a ukončil tak 300 let vlády romanovské dynastie. Konec monarchie byl nadšeně oslavován po celém Rusku, pokračovaly ale i revoluční násilnosti. Z výkonného výboru vznikl Sovět dělnických a vojenských poslanců a z prozatímního výboru Prozatímní vláda, která se snažila situaci konsolidovat, chyběly jí však prostředky i odhodlání. Tápala ohledně přípravy voleb, váhala s demokratizačními změnami včetně agrární reformy a chtěla pokračovat ve válce.

Situace se chopili bolševici v čele s Leninem, do té doby nepříliš známí a početní. Lenin se po březnové revoluci urychleně vrátil z emigrace, kde žil jako zajištěný rentiér a v rukávu si přivezl dvě esa - dostatek finančních prostředků a srozumitelný program slibující agrární reformu a ukončení války. Pomohl i nezdařený pokus o vojenský puč, který přispěl k radikalizaci poměrů, a tak i k tomu, že v září získali bolševici v petrohradském sovětu majoritní postavení a nakonec i místo jeho předsedy, které obsadil stále populárnější Trockij, charismatická osobnost a strhující řečník. Převratu tak už prakticky nic nestálo v cestě. Počátkem listopadu zorganizovali bolševici ozbrojenou Rudou gardu a po známém výstřelu z Aurory nad ránem 9. listopadu obsadili Zimní palác, kde zatkli členy Prozatímní vlády. V rozporu s bolševickou mytologií nebyly listopadové události lidovou revolucí, ale čistě politickým převratem. Na straně bolševiků se jej účastnilo maximálně 30 000 lidí, na Zimní palác jich útočilo zhruba 10 000 a na straně jeho obránců se jednalo dokonce o pouhé stovky lidí. Přebírat proběhl bleskovým tempem a vlastně ani nijak výrazněji nenarušil běžný chod města – v ulicích byl klid, doprava, restaurace i divadla běžně fungovaly, lidé si ani neuvědomovali, že se něco děje, o událostech se většina z nich dozvěděla až druhý den z novin. Na probíhajícím 2. sjezdu Sovětů pak bolševici vyprovokovali

své odpůrce k demonstrativnímu odchodu a sestavili novou, čistě bolševickou vládu. Na konci listopadu proběhly volby do Ústavodárného shromáždění. Bolševici získali pouhých 25 % hlasů, což jim bylo záminkou k zatýkání a odkládání zahájení činnosti shromáždění, které se nakonec sešlo jedinkrát v lednu 1918 a bylo okamžitě rozpuštěno. Veškerá moc byla nyní formálně v rukou Sovětů, reálně ji však měla bolševická strana a její výkonné orgány (Figes, 2000).

### 3. 1. 2. Občanská válka

V březnu roku 1918 byl uzavřen separátní, tzv. brestlitevský mír s Německem. Zemi však zachvátila občanská válka. Na straně bílých stáli hlavně bývalí carští důstojníci a šlechta, zoufale jim však chyběli řadoví vojáci. Rudí reprezentovaní bolševiky na tom zpočátku nebyli o mnoho lépe, k dispozici měli jen Rudé gardy, kterým chyběla výstroj i disciplína. Skutečnou armádu vybudoval až Trockij díky branné povinnosti a tvrdým represím (Figes, 2000).

V průběhu války rozběhli bolševici první pokus o hospodářskou reformu, tzv. válečný komunismus. Jeho základem bylo masivní znárodňování a centralizace hospodářství, přičemž otázkou zůstává zdroj myšlenky centralizace (Lenin však nejspíš mnohé čerpal z německého válečného hospodářství i z tradice ruského patrimoniálního státu). Nejtěžší dopady měly reformy na venkov a ne nadarmo se mluví o Leninově válce proti venkovu nebo válce o zrna. Byly zavedeny neustále se zvyšující kvóty produktů, které musí venkov vyrobit a prodat státu. Rolníci bojující o holé živobytí se marně bránili rekvírovacím oddílům, které neváhaly používat těch nejhorších metod. Masivní zábory vyvrcholily hladomorem. Lenin se také pokoušel na venkově zažehnout třídní boj, nicméně dogma se zde prudce střetlo s realitou. Rolníci se chápali jako společenství materiálně i společensky sobě rovných, čemuž odpovídají i dostupné statistiky. Nepomohlo ani zneužití vesnického pojmu „kulak“, označujícího původně reálné vykořisťovatelské elementy jako různé lichváře a spekulanty zadlužující mnohdy celé vesnice, který byl rozšířen na jakéhokoli bohatšího rolníka. Venkov jako hlavního vykořisťovatele zřetelně chápal město (Veber, 2003a). V září 1918 byl po údajně fingovaném atentátu na Lenina oficiálně vyhlášen tzv. rudý teror, jenž byl cílen značně nespécificky na všechny „kontrarevolucionáře“. Jeho hlavním nástrojem byla tajná policie, v mnohém těžící ze staré carské tradice a dopouštějící se nepředstavitelných krutostí. Přesná čísla jsou nezjistitelná, ale až několik set tisíc lidí bylo zatčeno, mučeno, odvedeno do pracovních táborů nebo popraveno. Neuvěřitelná nelítostnost však vládla i na straně bílých. Ti na dobytých územích často zaváděli předrevoluční pořádky, na venkově vraceli půdu, rolníky násilně odváděli, zabíjeli a mučili, často vypalovali celé vesnice, ve městech vraceli továrny a vraždili dělníky. Speciální kapitolou bílého



teroru bylo násilí protižidovské, neboť bílá propaganda líčila bolševický režim jako židovskou konspiraci. Pogromy byly běžnou součástí boje, doprovázelo je sadistické mučení, znásilňování a vraždění, soustředěné často na ženy a děti, byla vypalována celá židovská města.

Válka byla na obou stranách vedena nesmírně barbarsky. Lidé po celé zemi umírali na následky válečného běsnění, hladu a epidemií a celkové oběti jsou odhadovány až na 10 miliónů. I přes zhruba stejný poměr sil zvítězili roku 1920 rudí. Bílým chyběla jednotnota i program, který by oslovil většinu, pro kterou reprezentovali carské Rusko se všemi jeho neduhy (Figes, 2000).

### 3. 1. 3. Nový ekonomický plán

Po válce bylo Rusko zcela zdecimované. Lenin jako řešení přinesl tzv. Nový ekonomický plán, dočasný ústupek trhu zahrnující zejména finanční reformu a znovuoživení maloobchodu. Prakticky poměrně fungoval a s polovinou 20. let se produkce pozvolna vracela na předrevoluční úroveň. Stále ale nebyly dořešeny problémy zásobování, rostla korupce a na výsluní se dostávali tzv. nepmani, rychle se vzdmáhající obchodníci dávající okázale najevo své bohatství v kontrastu se stále trvajícím hladem většiny. Znovu se tak vyostřily sociální nerovnosti, které měly být odstraněny revolucí a které později sytily Stalinovy výzvy k nové vlně třídního boje a teroru.

Porevoluční období a začátek 20. let byla však charakterizován i pozoruhodným rozmachem tvůrčích sil. Revoluce přišla uprostřed tzv. stříbrného věku ruské kultury, kdy se dařilo avantgardě ve všech uměních. Přitahována pak k ní byla zejména její nihilistická křídla, toužící destruovat staré umění. Vznikaly tak nejrůznější experimentální školy a směry jako např. futurismus, tvořili básníci jako Majakovskij nebo legendární filmaři Sergej Ejzenštejn a Dziga Věrtov. Mnozí umělci se cítili jako pionýři „psychické revoluce“, toužili po přiblížení člověka k umění a umění k člověku, povznesení lidského ducha. U revolučního davu se však často nasetkali zrovna s pochopením. Ruské publikum bylo velmi konzervativní, vnitřně toužilo především dosáhnout úrovně buržoazie a experimentální formy jej nezdědka jen šokovaly. Po občanské válce se také vyostřila cenzura a stále jasněji se ukazoval prudký rozchod mezi utopií uměleckou a bolševickou. Nadto Leninova představa kulturní revoluce nespočívala v rozvoji umění a realizaci vnitřního osobního potenciálu, ale v rozvoji vědy a techniky, růstu výkonnosti, oborové specializaci, industrializaci, automatizaci a kolektivním způsobu života (Figes, 2000).

Pro riziko svobodného myšlení Lenin nedůvěřoval umělcům ani inteligenci. Již v roce 1921 se v Petrohradě konal inscenovaný proces s více než 200 představiteli uměleckého a vědeckého světa, z nichž nakonec 61 bylo popraveno a přes 100 odesláno do pracovních táborů. Proběhla čistka knihoven a na černou listinu se dostal např. Platón, Kant nebo Tolstoj.

Roku 1922 byl vypracován plán na vystěhování hlavních představitelů vědy a umění, kteří se odmítnou přizpůsobit a do nucené emigrace odešlo asi 200 až 300 tisíc představitelů ruské inteligence. Celkový počet porevolučních emigrantů se odhaduje na téměř 2 milióny (Veber, 2003a).

### **3. 1. 4. Změny a židovská komunita**

Revoluce přinesla zásadní změny i do života židovské komunity. Vyhrazené oblasti zanikly již za první světové války, kdy byli desítky tisíc Židů vytlačeni do vnitrozemí, kde byli však nezdůvodněně podezříváni s kolaborací s Němci a dále perzekuováni. Protižidovské zákony a veškerá další omezení zrušila až Prozatímní vláda a od roku 1917 začali Židé v Rusku poprvé zastávat nejrůznější pozice ve státní správě. Mezi revolucionáři byli Židé zastoupeni poměrně hojně již v předrevolučním období díky antisemitismu carského Ruska, nicméně jejich nejvýznamnější příliv nastal až po teroru bílé armády. Ačkoli tato úměra neplatí naopak, stala se později důvodem pro ztotožňování židovství a hrůz revoluce a nového režimu, ať už v očích ruské masy nebo německých nacionalistů (Pipes, 1998).

## **3. 2. VYGOTSKÉHO ŽIVOT V GOMELU**

### **3. 2. 1. Pracovní a kulturní aktivity**

Po ukončení studií se Vygotskij vrátil do Gomelu, který nebyl nijak ušetřen hrůzami války a jejích následků, což se jeví jako hlavní důvod proč i přes své nadání a košaté zájmy zůstal s rodinou a neodjel do Moskvy, prudce se rozvíjejícího kulturního centra (Levitin, 1982, in van der Veer, Valsiner, 1993, s. 11). I přes skutečně nelehkou situaci se však zdá, že i v tomto období žil bohatým intelektuálním a kulturním životem. Bohužel se z něj nedochovaly téměř žádné jeho písemnosti, nejspíše díky ztrátám v archivech spojeným s občanskou válkou. Lze si však udělat obrázek o jeho životě z mnoha aktivit, jimž se věnoval (van der Veer, Valsiner, 1993).

Vygotskij v první řadě vyučoval. Přednášel ruský jazyk a literaturu, logiku, pedagogiku a psychologii a také na řadu dalších témat, např. z estetiky nebo dějin umění. Mimo jiné na Sovětské škole práce, Pedagogické škole, ve Večerní škole pro pracující a v „Rafbaku“ (přípravné kurzy na univerzitu pro pracující), ale i v řadě jiných institucí. Zvláště významné je jeho působení na Pedagogické škole, kde otevřel malou psychologickou laboratoř pro své studenty, v níž

prováděl své první experimenty (Fejgina, 1988, in van der Veer, Valsiner, 1993, s. 9-10). Z větší části v Gomelu také nejspíš napsal knihu Pedagogická psychologie zamýšlenou jako učebnice pro studenty středních pedagogických škol a podstatnou část své dizertace Psychologie a umění (van der Veer, Valsiner, 1993). Z řady dalších jeho aktivit lze jmenovat např. podíl na organizaci pravidelných „literárních pondělků“, kde se přednášelo a diskutovalo nejen nad pracemi Shakespeara, Goetheho, Puškina, Majakovského či Čechova, ale i nad žhavými tématy dne jako např. o Einsteinově teorii relativity (Kolbanovsky, 1934, in van der Veer, Valsiner, 1993, s. 10). Vygotskij také vedl divadelní sekci gomelské pobočky Lidového vzdělávacího institutu, kde se aktivně podílel na výběru repertoáru, přípravě představení i režírování, hojně také publikoval divadelní kritiky. S přítelem dokonce otevřel nakladatelství Věky a dny, které stihlo vydat dvě knihy a začít vydávat literární magazín. Oboje bohužel nemělo dlouhé trvání, zřejmě pro všeobecný nedostatek papíru (Fejgina, 1988, in van der Veer, Valsiner, 1993, s. 10).

### **3. 2. 2. Tuberkulóza**

Odvrácenou stránkou gomelského období Vygotského života je vedle dramatických společenských událostí tuberkulóza, která zasáhla jeho rodinu. V roce 1920 nejprve zemřel Vygotského mladší bratr a poté onemocněl i Vygotskij, který se o něj staral. Nějaký čas byl nucen strávit v sanatoriu a jeho stav byl natolik vážný, že dokonce požádal jednoho ze svých bývalých profesorů, aby posmrtně vydal jeho dílo. Nakonec se zotavil, ale nemoc ho již neopustila a ve stále vážnějších záchvatech se vracela až do konce jeho života, kdy se mu stala osudnou (Levitin, 1982, in van der Veer, Valsiner, 1993s, 11).

## **3. 3. RANÉ PSYCHOLOGICKÉ PRÁCE**

### **3. 3. 1. Psychologie umění**

#### **3. 3. 1. 1. Hamlet**

Dávám Vygotského interpretaci Hamleta větší prostor, neboť nabízí zajímavý pohled na Shakespearovu tragédii i jeho samého. Ze stejných důvodů se opírám především o jeho vlastní slova, umožňující čtenáři okusit na Vygotského jinak poměrně nezvyklý poetický a barvitý styl.

Vygotskij se odpichuje od toho, že oproti původní jasně srozumitelné pověsti se Shakespearova hra mění v neproniknutelnou hádanku. Snahy o její rozluštění však považuje za bezzubé – „Tajemnost a nesrozumitelnost není příkrov, který tragédii zahaluje zvenčí. K tragédii nelze proniknout *skrze* ni, jejím odhozením, překonáním ... Není zde něco *prostého* (srozumitelného) zahaleno v temnotu, nýbrž *tajemství* je obklopeno postavami, dialogy, činy, událostmi, jež jsou samy o sobě téměř srozumitelné, ale nalézají se v takovém nesrozumitelném *rozeřstavení*, v takovém vzájemném sepětí, jaké vyžadovalo toto tajemství“ (Vygotskij, 1981, s 280). Tragédie se pro něj realizuje jako rozdvojené bytí podobné momentu, ve kterém začíná (ráno již přišlo, ale ještě je noc). Vše v ní má dvojí smysl, viditelný a prostý na jedné straně, skrytý a hluboký na straně druhé, příběh vyjádřený slovy (slova, slova, slova) a tajemství slovy nevyjádřitelné (ostatní jest mlčení). Ne však zcela neuchopitelné – „Je ovšem možno mluvit o tomto 'druhém smyslu' i *přímo*, ale to je již jiné téma, které by vyžadovalo specifický přístup, téma dalo by se říci mystické, nikoli z tohoto světa, téma metafyzické (stejně jako sám 'mysl'). Je k němu možno zaujmout pouze náboženský vztah, překračuje hranice uměleckého vnímání tragédie“ (tamtéž, s. 294). Jde o prožitek „... mystické skutečnosti, jako pravdy (skutečnosti konečné, nedokazatelné, pocíťované jako skutečnost, pravda vítězná)“ (tamtéž, s. 281). Vygotskij se tedy snaží Hamleta uchopit jako tragické mystérium, zkušenost přesahující meze běžného diskurzu, kterou nelze vyložit, jen se jí nechat proniknout, čemuž se snaží napomoci svou interpretací.

Do tragédie vstupuje Hamlet již hluboce poznamenaný žalem ze smrti otce, vnitřním zmatkem a nesrozumitelnými tušeními. Již započalo jeho odtržení od světa lidí a bloudění ve světě stínů, jeho nevědomí se však ještě nepropojilo s vědomím. K tomu dochází při setkání s duchem, který ztělesňuje vlastní podstatu tragédie, „její záhrobní kořen“ (tamtéž, s. 310), ale i přízračnost veškeré zdánlivě pevné reality – „... vše, co víme o lidech, o předmětech vnějšího světa, jejich vnější podoba, to, co z nich vidíme a co o nich slyšíme, není nic jiného než určitý komplex zrakových a sluchových vjemů, které pro nás existují potud, pokud existují orgány, jež je vnímají. ... vše, co vidíme a slyšíme, je přízrak“ (tamtéž, s. 462-3). Ve chvíli setkání se oba proudy v Hamletovi spojují – „Hamlet se dotkl jiných světů, dověděl se *odtamtud* pozemské tajemství, došel na hranici tohoto světa, překročil ji, nahlédl za ni a navěky si odnesl v duši žhnoucí světlo záhrobního tajemství, které ozařuje celou tragédii“ (tamtéž, s. 335). Prochází mystickým druhým zrozením, prozírá, ale zůstává zde, rozštěpený mezi světy – „na samé hranici tohoto života, na jeho mezi, na prahu, u poslední čáry. ... pohroužený do pozemské každodennosti, všednosti, stojí mimo ni, je vyňat z jejího kruhu, dívá se na ni *odtamtud*“ (tamtéž, s. 348-9). Druhým i sobě se jeví jako šílený, je mučen zmatkem, touží po pomstě, ale není jí

schopen realizovat – „Zdá se mu, že se pohybuje svobodně, sám sebe odsuzuje, hledá kolem sebe pouta, která ho vážou a ovíjejí, brání mu učinit to, k čemu spěje, *dřív než v určený čas*, a naopak ho zase sama vlečou k něčemu jinému, čemu se brání. Spáchá vraždu, cítí to, zpije se horkou krví, ale nezávisle na své vůli“ (tamtéž, s. 368). Cítí svou vůli jako paralyzovanou, neboť se nachází v mystickém stavu – „... v mystických stavech chybí prvek vůle - vylučují ... možnost aktivního jednání ... ale na druhé straně to není nedostatek vůle, nýbrž její podřízenost, spoutanost jednání. Mystik pocítuje svoji vůli podřízenou nějaké jiné síle, která jím vládne“ (tamtéž, s. 358-9).

I pohyb ostatních je plně určen „tragickým automatismem“ - silou tragédie, „... kterou již nelze ničím zastavit, která si podřizuje všechny činy hrdinů a vede k důsledkům opačným než jejich úmysly, k důsledkům, jaké si žádá tragédie“ (tamtéž, s. 316). „Celou hru naplňuje *nečinnost*, prosycená mystickým rytmem vnitřního pohybu tragédie k zániku, ke katastrofě“ (tamtéž, s. 416). Zatímco Hamlet alespoň částečně vidí, ostatní postavy jsou koly tragédie jen slepě drceny. Zavržená Ofélie umírající, nevinná jako vykupující oběť, napůl páchající sebevraždu, napůl utopená – „Tato smrt na hranici mezi obojím, kdy *obojí splývá* ... je nejzazší hlubinou nepostižitelnosti, nejhlubším tajemstvím vůle a smrti“ (tamtéž, s. 398). Slabá královna, o níž se nikdy nedovíme, zda věděla o králově zločinu – „V její postavě, nečinné, pasivní, je cosi strašného - ta slabost přírody, hříšnost samotné přirozenosti (rodící, mateřské, dávající život). Pro její hřích není vysvětlení. ... je to hřích sám o sobě, bez jakéhokoliv účelu, ve své přirozené slabosti a nevinnosti. Proto je v její neodvratné smrti něco hrůzného“ (tamtéž, s. 402). Král bratrovrah zdánlivě určující směr děje, ale ve skutečnosti jen další z obětí – „Ani modlitba nemůže králi pomoci - v náboženství tragédie není odpuštění, není vykoupení, není modlitby, není návratu; je tam jediný obřad - oběť života, smrt, neodvratnost zániku. V tom je smysl tragédie“ (tamtéž, s. 407). Doslova přes mrtvolu spěje tragédie k neodvratnému vyvrcholení - „Tragédie se dovršuje smrtí, 'všeobecným umíráním', jsou to vskutku 'body smrti'. ... Zemřeli všichni ... celá tragédie překročila mez, utonula ve smrti, přestoupila osudový předěl, poslední čáru. Proto zde nahoře zůstalo jen vyprávění o tragédii ... sama tragédie vešla ve smrt a mlčení (tamtéž, s. 423-4).“

Hamlet je pro Vygotského tragédie o tragédii postihující samotný princip tragična - „Tragédie je určité náboženství života, náboženství života 'sub specie mortis', nebo správněji náboženství smrti“ (tamtéž, s. 427). „... náboženství tragédie, která zná jen jediný obřad - smrt, jen jedinou ctnost - být připraven, jen jedinou modlitbu – smutek“ (tamtéž, s. 428). „Tragično jako takové vyrůstá ze samotných základů lidského bytí, je v nich obsaženo, vyrůstá z kořenů našich dní. Sám fakt člověka bytí - jeho zrození, život, který je mu dán, jeho samotná

existence, odtrženost od všeho, odloučenost a osamění ve vesmíru, vyvrženost ze světa nevědomí do světa vědomého a odtud plynoucí neustálá jeho odevzdanost dvěma světům je tragické povahy“ (tamtéž, s. 289). Tragédie o Hamletovi je vystavěna na „... odvěké bídě existence, na smutku bytí. ... Jsme vyrváni z kruhu, tak jako se z něho kdysi vyrvala Země. Smutek má svou příčinu v této věčné odloučenosti, v samotném 'já', v tom, že 'já' není 'ty', že není vším kolem mne, že všechno - člověk i kámen, i planety - je osamocené ve velikém mlčení věčné noci“ (tamtéž, s. 425). Přesto „... jakoby se v ní Hamletovou tragédií uskutečňovalo spojení obou světů ... obnovuje se roztržená jednota, překonává se odloučenost - tak se tragédie stupňuje v modlitbu. Protože tam, kde je modlitba (splynutí), není tragiky, tam tragédie končí“ (tamtéž, s. 425-6).

Ve Vygotského pojetí Hamleta se odráží vypjatý dobový zájem o mysticismus a okultismus v Rusku (van der Veer, Valsiner, 1993). Silně je také ovlivněn jeho dobovým symbolickým výkladem a Stanislavského adaptací v Uměleckém divadle (Ivanov, Vygotskij, 1981). V mnohém se však v něm odráží i on sám, jeho hluboká touha pochopit a prožít svět v jeho nejhlubší podstatě a mladého Vygotského samotného zde můžeme rozpoznat jako mystika toužícího dojít až na nejzazší mez. Niterně jím nejspíš zůstal až do konce života, jak patrné např. z dopisu Levinové z roku 1931. Vnějšíkově se však stále více profiluje jako strážlivý a racionální vědec a ve své vlastní práci se stále více zaměřuje na ona „slova, slova, slova“. Co však pro jeho práci zůstává charakteristické i nadále, je jednak dialektický přístup (zde zastoupený zaměřením na protikladné motivy v ději i postavách a na nevyhnutelné směřování tragédie ke katastrofě jako náhlé, skokové emergenci nové kvality). A jednak snaha o interpretaci uměleckého díla o sobě (jeho struktury a z ní vyplývajícího efektu na recipienta) a pojetí účinku umění jako očistné a transformativní katarze, které se stávají jádrem jeho psychologie umění.

### **3. 3. 1. 2. Psychologie umění**

#### **Metoda**

V Psychologii umění Vygotskij (1981) usiluje o funkční analýzu struktury samotného uměleckého díla s cílem odhalit obecný psychologický zákon účinku umění na člověka - mechanismus vzniku a průběhu estetické reakce. Na dílo pohlíží jako na „... systém podnětů, vědomě či záměrně organizovaných tak, aby vyvolaly estetickou reakci. Analýzou struktury podnětů tak rekonstruujeme strukturu reakcí“ (tamtéž, s. 29). V mnohém zde vychází z ruského formalismu. Ten se konstituoval v období světové války a revoluce okolo tzv. Moskevského

lingvistického kroužku. Jeho teoretickým jádrem byla teze o umění jako autonomizovaném znaku nezávislém na označovaném předmětu a rozlišení mezi materiálem umění (vše, co umělec nalézá již hotové - slova, postavy, příběh) a jeho formou (specifická výstavba daného materiálu s cílem dosáhnout estetického účinku). Zaměřoval se hlavně na studium poezie, zejména těch jejích prvků, které jsou nejvzdálenější předmětu a nových směrů kladoucích zvuk nad smysl. Později se snažil jednostrannost zaměření na znak překonat a rozšířil svůj zájem i na otázku významu (Jakobson, 2005). Vygotskij čerpá zejména z prvních fází vývoje formalismu, přebírá jeho rozlišení materiálu a formy a zaměření na formu a její analýzu. Kritizoval jej však právě za přehnanou jednostrannost zaměření, antipsychologický postoj a především kladl daleko větší důraz na to, jak forma funguje, jak struktura sdělení vyvolává estetický cit (Vygotskij, 1981).

### **Analýza estetické reakce**

Jádro Psychologie umění tvoří analýza ukázek tří základních literárních žánrů, poezie, prózy a dramatu, v níž se Vygotskij snaží osvětlit ústřední ideu své psychologie umění, tezi o „překonávání odporu materiálu uměleckou formou“ (Vygotskij, 1981, s. 10) aneb dialektické pojetí umění jako dynamiky teze a antiteze ústící v novou syntézu.

Pro analýzu poezie si vybírá Krylovovy bajky. Oponuje tradičnímu názoru, že hlavní složkou bajky je morální ponaučení a domnívá se, že v průběhu vývoje se bajka stává stále komplikovanější - původně nezáměrná rozpornost vznikající až ve výkladu se nakonec stává jejím vlastním jádrem. V bajce jsou tak se stejnou intenzitou stupňovány dva protichůdné afektivní proudy střetávající se v momentě pointy, katastrofy, kdy „... obě roviny splývají v jediné akci, ději nebo větě a obnažují přitom do krajnosti svou protichůdnost, takže rozpory mezi nimi dosahují kulminačního bodu, což současně vede k vybití v průběhu bajky neustále narůstajícího napětí, vyvolaného protichůdnými city“ (tamtéž, s. 143). Jako např. v bajce Vážka a mravenec – „... obrazy dřívějšího veselí a bezstarostnosti vážky se konfrontují s jejím současným neštěstím. ... bajka neobyčejně snadno přechází od sžíravého smutku k lehké dovádivosti ... vrcholí slůvkem ‘protancuj’, které se současně vztahuje ke dvěma představám a které soustřeďuje všechnu tuto dvojznačnost i obě roviny, v nichž se bajka dosud rozvíjela, v jediném slově. ... na konci bajky vnímáme slovo ‘protancuj’ zároveň ve významech ‘zemří’ a ‘zadováděj si’“ (tamtéž, s. 123-4).

Pro analýzu prózy si Vygotskij vybírá Buninovu povídku Lehký dech. Vychází v ní z formalistického rozlišení fabule a syžetu. Fabuli tvoří přirozený sled událostí ve dvou přímkách - příběh maloměstské gymnazistky a její profesorky. Syžet je jejím uměleckým přetvořením,

křivkou spojující jednotlivé body obou přímek, události obou příběhů, do nové struktury. Propojováním zdánlivě nepropojitelného, charakterem líčení, stavbou vět, volbou slov apod., vzniká napětí mezi obsahem povídky (lehkomyšlnost, krutost, vražda) a její formou, která obsah odlehčuje a dává mu nový smysl. Umělecký účinek tak opět spočívá v rozporu v afektech plynoucím tentokrát z rozporu fabule a syžetu – autor záměrně volí materiál, který se mu vzpírá, formou, kterou se mu snaží vtisknout se nesnaží odhalit vlastnosti v materiálu skryté, ale překonat je (tamtéž, s. 161). Prostřednictvím této analýzy se také něco málo dovídáme o jedněch z prvních Vygotského psychologických experimentů, během nichž pořizoval pneumografický záznam při četbě úryvků různých básnických i prozaických děl, a o kterém se jinak nedochovalo mnoho informací (van de Veer, Valsiner, 1993) - „... při četbě ... dýcháme lehkým dechem ... čteme o vraždě, smrti, kalu ... a zároveň dýcháme tak, jako bychom tu hrůzu ani nevnímali a jako by ji každá další věta prosvětlovala a zbavovala vši děsivosti. A místo trýznivého napětí pocít'ujeme téměř nepřírozenou lehkost (Vygotskij, 1981, s. 160-1).“

V analýze dramatu se Vygotskij vrací k Hamletovi. Od původní verze se tato v řadě ohledů odlišuje, je formálnější a strážlivější, Hamlet již není explicitně interpretován jako mystik, nicméně mnohé z duha původního pojetí je zachováno i zde, byť jinak a méně otevřeněji formulováno. Možná se nakonec ani tolik nezměnilo Vygotského pojetí Hamleta, jako spíše způsob jakým se jej snaží předat. V neustálém kontrastování možnosti krále zabít a jeho nezabitím identifikuje dialekticky soupeřící linii fabule (Hamlet zabije krále) a syžetu (Hamlet nezabíjí krále) – „... neustále nás nutí uvědomovat si naprosto jasně přímku, po které by děj mohl jít, abychom mohli tím ostřeji pocít'ovat okliky a zákruty, které děj opisuje ve skutečnosti“ (tamtéž, s. 183). V katastrofě se obě linie protínají – „Divák je oklamán. Vše, co považoval za odchylování od cesty, ho přivedlo právě tam, kam po celou dobu směřoval. A když se dostal ke konečnému bodu, pojednou ho nechápe jako cíl svého putování“ (tamtéž, s. 193-4). Opět tak narážíme na onen „tragický automatismus“ podřizující si každý aspekt dramatu a směřující vše k neodvratnému konci nezávisle na individuální vůli zúčastněných. Vedle vztahu fabule a syžetu přináší podle Vygotského drama novou dynamiku v postavách a jejich vztazích, což vede k rozporům trojího druhu: mezi postavou a dějem (Hamletovi se nedaří pomstít), uvnitř postavy (Hamlet se napůl slepý, napůl vidoucí zmítá roztržený mezi světy), a konečně mezi postavou a divákem (divák vidí tragédii očima hrdiny a zároveň hrdinu svýma očima).

Vygotskij tak nakonec uzavírá, že základní charakteristikou uměleckého díla, to co jej činí uměním, je dialektická dynamika prvků materiálu (teze) a formy (antiteze) ústící v estetickou reakci jako transformativní katarzi (syntéza) a formuluje zákon estetické reakce: *„je v ní vždy obsažen afekt, který se rozvíjí dvěma protichůdnými směry a v kulminačním bodě se ve svého druhu krátkém*



*spojení ruší*. Tento proces bychom chtěli označit slovem *katarzē*“ (tamtéž, s. 213). Struktura uměleckého díla (dynamika materiálu a formy) se tak odráží ve struktuře estetického prožitku (dynamika protichůdných afektů). Účinek umění ovšem není jednoduše dán, jeho prožitek sám musí být tvůrčím aktem – „... nestačí pouze upřímně prožít cit, který zakoušel autor, ani jen pochopit strukturu díla. Účinek umění se může plně projevit, teprve až vnímající tvůrčím způsobem překoná vlastní city a dospěje k jejich katarzi“ (tamtéž, s. 249).

### Význam umění

Z biologického hlediska Vygotskij chápe umění jako složitý prostředek nastolování rovnováhy mezi organismem a prostředím. Z krátkodobého pohledu nás umění energie zbavuje, z dlouhodobého ji však spoří tím, že přispívá k rozvoji naší osobnosti. Ze sociálního hlediska je pro Vygotského umění „společenskou technikou citu“ (Vygotskij, 1981, s. 250) – „... individuální cit se v uměleckém díle *stává* citem společenským, anebo jinými slovy – nabývá obecné platnosti“ (tamtéž, s. 243-4). Umění tak umožňuje jednak kontrolu a jednak transformaci našich nejintimnějších stránek. Klade na nás ultimátní požadavek „... přesáhnout svůj život, povznést se k tomu, co leží za ním“ (tamtéž, s. 254). Umění je tak pro Vygotského především mocným nástrojem rozvoje člověka v nejširším slova smyslu. To velmi akcentuje Puzyrei (2007), když o umění ve Vygotského pojetí mluví doslova jako o alchymistické laboratoři, v níž můžeme radikálně transformovat sebe sama a nastoupit cestu za duševní a duchovní integritou. Z hlediska dalšího vývoje Vygotského myšlenek a formování KHT je zvláště důležité právě pojetí umění jako „společenské techniky“ – transformativního nástroje, povznášejícího psychiku na vyšší úroveň fungování, které se stává příznačným pro Vygotského pojetí kulturních nástrojů jako takových.

#### 3. 3. 1. 3. Psychologie herectví

Jako zajímavost připojuji letmý nástin Vygotského pojetí psychologie herectví zpracovaný podle článku, který Vygotskij napsal na sklonku svého života v roce 1934 a který dokládá jeho neutuchající celoživotní zájem o umění i důsledně sociokulturní přístup. Stávajícím teoriím vyčítá obecně přehnaný empirismus, specificky pak nadměrnou generalizaci osobní zkušenosti nebo ztrátu veškeré specifity herectví jeho redukcí na kombinaci základních psychických kvalit. Sám se snaží se nabídnout přístup, který by umožnil postihnout psychologii herce a herectví jak v její jedinečnosti, tak v obecně psychologických zákonitostech. Za ústřední

považuje to, že herectví není univerzální biologickou, ale historickou a sociální kategorií vyjadřující ideologii doby, a to jak ideologii zobrazovaného aktu, tak ideologii herectví. Jako příklad uvádí rozdíl mezi pojetím herectví u Sofokla a Stanislavského. Z toho vyvozuje, že psychologii herce a herectví lze pochopit a je nezbytné studovat v rámci kulturněhistorických podmínek, v nichž je zavzatá, nikoli jako abstrahovanou, idealizovanou a ahistorickou kvalitu (Vygotzky, 2009d).

### **3. 3. 2. Pedagogická psychologie**

Kniha byla vydána roku 1926, ale jsou důvody domnívat se, že z větší části byla napsaná o několik let dříve v Gomelu, i když je v ní již patrný také vliv profesora Kornilova, v jehož institutu Vygotzskij pracoval po svém příchodu do Moskvy. Sepsána byla jako učebnice pro studenty středních pedagogických škol s cílem seznámit je s relevantními poznatky současné psychologie a Vygotzskij se v ní dotýká řady nejrozmanitějších témat od teorie evoluce přes problematiku testování inteligence až po otázku sexuální výchovy (van der Veer, Valsiner, 1993).

#### **3. 3. 2. 1. Podstata chování**

Jako nejobecnější princip chování Vygotzskij uvádí reakci, právě Kornilovův termín snažící se překonat omezení klasického reflexologického SR schématu poněkud dynamičtějším pojetím. Je si již nicméně vědom redukcionismu celého tohoto modelu a tvrdí, že sice postačí na vysvětlení toho, co je v psychice člověka společné se zvířetem, ale ani v nejmenším nevysvětluje to, co je pro ni specifické a vznáší tak otázku, na kterou se bude soustředit po zbytek života. V tuto chvíli ještě nenabízí vlastní odpověď a odkazuje především na Marxe a Engelse a jejich teorii aktivního přizpůsobení pomocí nástrojů a práce a důraz na roli kolektivní sociální historie.

Vygotzského stanovisko ke vztahu přirozeného a kulturního lze už v tomto období označit jako interakcionistické, nicméně vlastní způsob jakým interakce probíhá si ještě představuje jinak. Domnívá se, že dítě se především nějakým fundamentálním způsobem učí samo v tom smyslu, že je to osobní zkušenost, která vede k vytváření nových reakcí. Role rodičů a dalších vychovatelů spočívá hlavně ve formování prostředí dítěte, a tak větší nebo menší stimulaci jeho vývoje. Učení definuje jako sociální přestavbu biologických forem chování. Řeči přiznává dvě základní funkce – funkci v sociální koordinaci činnosti a funkci nástroje myšlení, na

rozdíl od pozdějšího období však řeč a myšlení ještě daleko víc ztotožňuje (Vygotskij, 1926, in van der Veer, Valsiner, 1993, s. 48-59<sup>4</sup>).

### 3. 3. 2. 2. Konstrukce nového člověka

V Pedagogické psychologii Vygotskij také již klade důraz na plasticitu člověka a nesmírný potenciál jeho rozvoje a vyjadřuje nezlomnou víru, že jednoho dne člověk překoná svá omezení, ovládne sám sebe a dosáhne harmonie (Vygotskij, 1926, in van der Veer, Valsiner, 1993s. 58-59), která je pro něj velmi charakteristická i nadále. Tato Vygotského vize byla součástí celkového klimatu budování nové společnosti, v němž se zdálo, že vše je možné. Kořeny bolševického programu konstrukce nového člověka sahají hluboko k osvícenství a jeho touze vytvořit nového člověka prostřednictvím vzdělání, která se stala nedílnou součástí mesianismu ruské inteligence (Figes, 2000). Touha povznést se a překonat omezení člověka byla významnou součástí také před- i porevoluční umělecké avantgardy (Baberowski, 2004). Manifestně pak tento program čerpal především z Marxe a jeho teze, že lidská povaha je produktem historického vývoje a jako takovou ji lze a je nezbytné transformovat sociální revolucí (Figes, 2000). Cíle měl opravdu neskromné. Stávající proletář byl chápán jako pouhý mezičlánek mezi barbarským Rusem a novým člověkem, kterého propaganda zobrazovala jako civilizovaného Evropana, atletického i oduševnělého, sálajícího erotickou krásou a touhou aktivně budovat novou společnost (Baberowski, 2004). Měl to být „...Prométheus strojového věku. Racionální, disciplinovaná, kolektivní osoba žijící pouze v zájmu nejvyššího dobra a jako buňka živého organismu“ (Figes, 2000, s. 683). A nebo ještě úderněji slovy Trockého: „Člověk konečně přistoupí na to, že bude sám sebe harmonizovat. Uloží si, že propůjčí hnutí svých vnitřních orgánů – při práci, chůzi nebo hře – nejvyšší průzračnost, účelnost, hospodárnost a tím krásu. Pocítí vůli ovládnout polovědomé a později i podvědomé procesy ve vlastním organismu: dýchání, krevní oběh, zažívání a plazení, a stanoví jim potřebné hranice rozumovou a volní kontrolou. Život, dokonce i ten čistě fyziologický, se promění v kolektivně experimentální. Lidský rod, ustrnulý homo sapiens, bude opět radikálně přebudován vlastníma rukama na objekt nejkomplicovanějších metod umělého výběru a psychologického tréninku. ... na nadčlověka ... Průměrný člověk se pozvedne na úroveň Aristotela, Goetha nebo Marxe. A nad tímto pohořím se budou tyčit nové vrcholy“ (cit. dle Baberowski, 2004, s. 71-72). Tyto vize se však brzo staly pouhou propagandou zastírající realitu přetavování člověka v otroka (Veber, 2003b).

---

<sup>4</sup> Toto je jedno ze dvou míst, kde Vygotského cituji i přes nevhodnost tohoto postupu sekundárně přes Van der Veer, Valsiner (1993). Nepodařilo se mi však najít původní zdroj a zároveň jej považuji za důležitý v celkovém vývoji Vygotského myšlenek. Druhé je Vygotského pojednání o emocích zmiňované v šesté kapitole.

Vygotskij měl k dobové lokální představě nového člověka blízko hlavně ve stanovení vskutku neskromných cílů a v tom, že cestu k jejich naplnění spatřoval v sociální změně, ale vskutku na hony vzdálen jí byl v otázce skutečné, konkrétní realizace tohoto plánu.

Odpichuje se od Nietzscheho myšlenky, že současný člověk není definitivní, ale pouhý přechodný most k nadčlověku. Na rozdíl od něj a v souladu s Marxem se však domnívá, že nový člověk nepovstane cestou biologické, ale sociokulturní evoluce a jako klíčové vidí tři zdroje změny: rozbití stávajících forem organizace práce a na nich založeného kořistnického řádu, realizaci pozitivního rozvojového a emancipačního potenciálu tkvícího v moderním průmyslu a technice, a konečně změnu sociálních vztahů, ideálů, hodnot apod., směrem k zrovnoprávnění pohlaví a sociální solidaritě. V tomto ohledu pak za zcela zásadní považuje roli vzdělávání a umění (Vygotsky, 1994d). Vzdělání je Vygotského celoživotním tématem. Opakovaně akcentuje zejména jeho vliv na rozvoj osobnosti, zvyšování úrovně vědomí a sebeuvědomění (ve smyslu zvědomování a ovládnání našich vnitřních psychických procesů), a tak celkové pozvednutí našeho psychického fungování (Vygotskij, 1976a, b). Konkrétně je podle něj klíčový zejména rozvoj nových vzdělávacích forem, zvláště pak v oblasti vzdělávání polytechnického (znovupropojení fyzické a intelektuální práce a široká životní příprava místo úzce specializovaného učení se konkrétním dovednostem) a sociálního (rozvoj psychosociálních a komunikačních kompetencí) (Vygotsky, 1994d). Úlohu umění spatřuje především v jeho transformativním potenciálu (Vygotskij, 1981). V cílové představě nového člověka nebyl nijak skromný. Ideálem je mu stoický a spinozovský mudrc osvobozený ze jha slepých vášní, člověk vědomý, rozhodující se svobodně na základě rostoucího pochopení sebe sama i světa. Věří v možnost rozvoje člověka ke skutečnému vědomí, svobodě, zodpovědnosti, integritě a harmonii a zároveň také, že tento proces je vlastním jádrem sociokulturní evoluce, přičemž její možnosti považuje za téměř neomezené díky plasticitě lidské psychiky na straně jedné a potenciale variabilitě aplikovatelných kulturních nástrojů na straně druhé (Vygotskij, 1976a, b). Nakonec se domnívá, že sociokulturní vývoj potenciale povede i k ovládnutí biologických procesů, jako je nemoc či stárání, a tak v posledku i k ovládnutí samotné biologické evoluce a řízené změně našeho biologického typu. Vznik nového biologického typu člověka tedy nevyklučuje, chápe jej však nikoli jako předpoklad, ale jeden z možných výsledků sociokulturního vývoje (Vygotsky, 1994d).

# 4. PŘÍCHOD DO MOSKVY

## 4. 1. STALINŮV VZESTUP

### 4. 1. 1. Počátky

Na první pohled se může zdát, že Stalin se na ruské politické scéně objevuje téměř z ničeho nic, ve skutečnosti však byl s nejužším vedením strany a státu spojen od samotné revoluce. V prvních letech však zaujal jakousi vyčkávací taktiku. Těsně se přimkl k Leninovi a postavil se do role tichého pozorovatele a oddaného, nenápadného pracovníka strany. Od roku 1917 byl členem ústředního výboru, v němž setrval až do své smrti. V první vládě byl lidovým komisařem pro národnostní otázky a proklamoval národní revoluce a svébytnost v takové míře, že mu to dokonce sami bolševici vyčítali, nicméně již zde se projevil jeden z nejpodstatnějších rysů jeho vlády - totální rozchod slov a reality. Za války působil jako lidový komisař dělnicko-rolnické inspekce, orgánu státní kontroly, z níž vybudoval jakousi neoficiální a velmi nepopulární policii a svou budoucí kádrovou základnu. Byl to počátek jeho usilovné práce na byrokratizaci strany, z níž se mu nakonec podařilo vytvořit centralizovaný, pevně sevřený útvar státní moci. Působil také jako příležitostný zmocněnec pro konkrétní zadání a podařilo se mu tak proniknout do povědomí bolševiků jako specialista na mimořádná opatření a nepopulární úkoly a člověk věřící v nelítostné násilí a opodstatněnost jeho užití vůči „nepřítelům revoluce“ (Veber, 1996).

### 4. 1. 2. Boje o moc

S počátkem 20. let byl Lenin stále nemocnější, od roku 1921 se státnické činnosti věnoval jen sporadicky, po roce 1922 vůbec. V témže roce se Stalin stal odpovědným tajemníkem strany a jeho sny o moci začaly nabývat konkrétních obrysů. Intenzivně studoval historickou literaturu a čerpal praktickou inspiraci pro svůj vzestup. Je známo, že Lenin před svou smrtí před Stalinem varoval, vadil mu zejména nárůst jeho moci a fungování dělnicko-rolnické inspekce. Nicméně spokojen nebyl ani s Trockým a jako státníka jeho stylu by jej nejspíš neuspokojil nikdo.

Pro veřejnost byl jasným nástupce právě populární Trockij, požadující demokratizaci strany, rychlý konec Nového ekonomického plánu, masivní industrializaci a kolektivizaci, rozhodný útok na buržoazii a podporu revoluce ve světovém měřítku. Ač později mnohé z toho

Stalin sám realizoval, nyní se potřeboval zbavit silného rivala. Vzhledem k tomu, že přímo ve straně nebyl Trockij příliš populární (bolševici jej považovali za pouhého schopného mluvku, který si přivlastnil jejich vítězství), nebylo těžké najít spojence a v tajnosti vznikl tzv. triumvirát Zinověv, Kameněv a Stalin podporovaný Bucharinem, který proti Trockému zahájil úspěšné tažení. Počátkem roku 1925 se Trockij vzdal svých postů a zůstal v politice jako sólista, později emigroval a nakonec byl v zahraničí zavražděn. Po vítězství nad Trockým začal Stalin rozněcovat rozepře uvnitř triumvirátu, který se rychle rozpadl na dvě křídla. Zinověv a Kameněv začali hájit rychlý přechod, Stalin s Bucharinem jako představitelé oficiálního vedení dále trvali na přechodu pozvolném. Zároveň tvrdě bojovali proti opozici ve straně a koncem roku 1927 oslavili na jednoznačný úspěch. Stalin se okamžitě obrátil i proti Bucharinovi, začal prosazovat okamžitý přechod k socialismu a opět uspěl. Stalinova pozice se začala stávat neotřesitelnou a 21. prosince 1929 byl u příležitosti svých údajných 50. narozenin pompézně oslavován jako jediný vůdce země, zatímco sám se prohlašoval za pouhého skromného pokračovatele velkého Leninova díla.

Ptáme-li se proč zvítězil, pak nejspíš díky obratnému intrikaření a síle své byrokracie, ale i proto, že dokázal oslovit mladé lidi toužící po pokroku. I když se to může zdát neuvěřitelné, na čas skutečně získal reálnou důvěru významné části ruské, a dokonce i mezinárodní veřejnosti, která jeho nástup hodnotila víceméně příznivě vítězství zdravého rozumu, zejména ve srovnání s Trockým, který ji děsil touhou po světové revoluci (Veber, 1996).

## **4. 2. VYGOTSKÉHO PRVNÍ ROKY V MOSKVĚ**

### **4. 2. 1. Presentace na kongresu**

Klasická verze Vygotského příchodu do Moskvy má až hrdinské rysy. Vypráví o neznámém učiteli z provinčního města, který se roku 1924 z ničeho nic objevil na Druhém psychoneurologickém kongresu v Leningradě, kde ohromil přednáškou Metody reflexologického a psychologického výzkumu o vědomí jako nezbytném předmětu psychologie, načež byl pozván do Moskvy, kde v krátkém čase opanoval konstituující se sovětskou psychologii. Skutečnost však byla poněkud jiná. Vygotskij předně nebyl pouhý učitel, ale jedna z významných postav kulturního a intelektuálního života Gomelu a řadu let se intenzivně zajímal o psychologii. Roli nadto sehrálo i to, že jeho myšlenky byly blízké stávajícímu řediteli Moskevského institutu experimentální psychologie, profesoru Kornilovovi (van der Veer, Valsiner, 1993).

## 4. 2. 2. Moskevský institut experimentální psychologie

Kornilov působil na Institutu od jeho založení. Formuloval zde základy svého vlastního přístupu, reaktologie. Stavěl sice na SR schématu, ale proces reakce se snažil uchopit v jeho komplexitě, přičemž se zajímal zejména o jeho dynamické aspekty. V metodologii kladl důraz na důsledně objektivní a monistické studium, nicméně komplexních jevů. Když se na počátku 20. let rozhořel boj za pravou marxistickou psychologii, využil příležitosti a aktivně se pustil do útoků proti zakladateli Institutu „idealistovi“ Čelpanovovi, ale i „mechanickým materialistům“ Pavlovovi a Bechtěrevovi a neváhal ostře a se vši komunistickou rétorikou napadat nejen jejich teoretická stanoviska, ale i osobní postoje. Brzo mu bylo svěřeno vedení a reforma Institutu, který je konkrétním příkladem oné těžko uchopitelné dvojakosti Ruska počátku 20. let. Na jedné straně zde jako všude jinde probíhaly nevybíravé čistky, na straně druhé zde panovala tvůrčí pracovní atmosféra. Jako zdroje inspirace se aktivně vyhledávaly a studovaly nové směry včetně zahraničních (zájem se soustředil hlavně na psychoanalýzu a gestalt), výzkum byl veden sice explicitně reaktologicky, reálně byl však otevřen nejširší tematice a aktivně byli také vyhledáváni mladí nadějní lidé. To vše připravilo cestu Vygotskému, který ve své prezentaci na kongresu kritizoval stejné lidi a koncepce jako Kornilov (na rozdíl od něj však pouze zcela věcně, i když začasté velmi sžíravě až ironicky) a stejně důsledně požadoval objektivní a monistické studium vědomí (van der Veer, Valsiner, 1993).

Na jeho pozvání tedy přichází Vygotskij na podzim roku 1924 do Moskvy, kde nejprve díky všeobecnému nedostatku ubytování žije i se ženou, a později dítětem, v suterénu Institutu, přímo v archivu filozofické sekce (Levitin, 1982, in van der Veer, Valsiner, 1993, s.44). Institut měl pro další Vygotskéhoho profesní rozvoj nepochybně nesmírný význam. Měl zde možnost spolupracovat s nejprominentnějšími psychology své doby, k dispozici měl vynikající knihovnu i prostředky k výzkumu a do práce se vrhl s plným nasazením. Jeho snad nejvýznamnějším zájmem byla defektologie, která sehrála podstatnou roli ve formulaci KHT. V souvislosti s ní také Vygotskij podnikl na jaře roku 1925 svou jedinou cestu do zahraničí a postupně přednášel v Amsterdamu, Berlíně, Paříži a Londýně (van der Veer, Valsiner, 1993). Po návratu v létě 1925 se vážně zhoršil jeho zdravotní stav a tak byla plánovaná obhajoba jeho disertace Psychologie umění nejprve odložena a později zcela zrušena. Nakonec ji přijala speciální komise a Vygotskij se stal jedním z mála doktorů psychologie, který nemusel veřejně obhajovat svou práci (osobní komunikace s G. Vygotskou, in van der Veer, Valsiner, 1993, s. 46). Ačkoliv byla připravena pro tisk, k publikaci nedošlo. Existující kopie byly dokonce ztraceny a až o mnoho let později byl jeden z rukopisů nalezen v soukromém archivu režiséra Ejzenštejna. Zhruba tou dobou však

vyšla Pedagogická psychologie, jedna z mála knih, kterou měl Vygotskij možnost za svého života vidět v tisku. Trval i jeho zájem o obecné psychologické otázky a světovou psychologii. Jeho snažení v tomto směru vrcholí v rozsáhlé práci Historický význam krize v psychologii, kterou píše na jaře 1926 v sanatoriu během další vážné ataky tuberkulózy (van der Veer, Valsiner, 1993).

### 4. 2. 3. Nadšení a mesianismus

Vedle Institutu Vygotskij působil i na řadě dalších míst, hojně přednášel, studoval, psal. Stejně jako dříve i nyní je pro něj příznačná intenzivní a různorodá aktivita, nadšení a zápal pro tvůrčí intelektuální činnost přelévající se v poslední dekádě jeho života v naprosté oddání se práci a „společné věci“ hraničí až s mesianismem. Práci svou a svých kolegů zjevně chápal navýsost vážně jako součást budování nové vědy i společnosti, jako cosi, co vyžaduje celého člověka a je v jistém smyslu duchovní cestou. V korespondenci hovoří dokonce o tragickém rozměru poslání toho, kdo se vydává na nelehkou cestu budování nové vědy (van der Veer, Valsiner, 1993).

Svým nadšením dokázal nakazit i ostatní. Lurija vzpomíná, že již na kongresu zanechal ve svých posluchačích hluboký dojem (Lurija, 1979, in Wertsch, 1985, s. 8). Jeho moskevské přednášky pak přitahovaly doslova zástupy posluchačů a sál byl údajně často tak přeplněný, že studenti postávali i pod okny (Galperin, 1984, in Wertsch, 1985, s. 9). Jeden z nich vzpomíná, že byli přitahováni nejen neobyčejně poutavým obsahem přednášek, ale i samotným Vygotským, jeho autenticitou a ryzostí, nebývalými vyjadřovacími schopnostmi i hlasem. Mluví o doslova hypnotickém efektu, jaký na posluchače měl a neodbytném zklamání jaké se jich zmocňovalo vždy, když skončil (Kolbanovsky, 1934, in van der Veer, Valsiner, 1993, s. 14). Jedna z prvních Vygotského žaček v Moskvě, Levinová vzpomíná, že při svém prvním setkání s ním byla zcela ohromena. Ač nebyl mnoho let starší, zapůsobil na ní dojmem člověka, který je napřed o několik generací (osobní komunikace s R. E. Levinovou, in Wertsch, 1985, s. 9). Podobně Lurija (1978, in Wertsch, 1985, s. 9) se vyjádřil v tom smyslu, že veškerá jeho vlastní práce je pouhým rozpracováním Vygotského teorie a že jeho profesní život lze rozdělit na dvě období – krátké a nevýznamné před setkáním s Vygotským a klíčové a zásadní po setkání s ním.

V souvislosti s Vygotského zápallem pro budování nové vědy a společnosti je nutné si položit i otázku Vygotského vztahu jednak k marxismu, jednak k novým sovětským pořádkům.

Jedna věc je jeho vztah k vlastní marxistické teorii. Při formování své vlastní teorie z ní mnohé čerpal. A v jistém smyslu byl nejspíš marxistou i v rámci svého osobního světonázoru. Nicméně se domnívám, že v onom humanistickém rozměru marxismu, který vyzdvihuje i jeden



z jeho nejznámějších kritiků Popper (1994) a na který navazuje např. Fromm (2001) - zřejmě upřímně věřil v možnost vybudovat sociálně spravedlivou společnost všestranně podporující rozvoj nejvyššího potenciálu člověka a všemi silami se tuto vizi snažil naplnit.

Přesto, a nebo právě proto, je daleko komplikovanější otázka jeho vztahu k režimu. Stejně jako milióny dalších nejspíš i Vygotskij vítal pád monarchie. Těžko říci, jaký byl jeho vztah k listopadovému převratu a těžko také odhadnout, jaké informace o něm za panujících podmínek vůbec měl. Z jeho všestranné aktivity i dostupných prací lze však soudit, že i nadále věřil v reálnou možnost vybudovat nového člověka a společnost, opět stejně ještě značná část jeho spoluobčanů. Nejspíš to však nebyl žádný naivní snílek nebo člen zfanatizovaného, indoktrinovaného davu. Ani v rámci psychologie neměl tendenci bezhlavě podléhat dílčím trendům a teoriím, jeho kritické analýzy byly sice velmi ostré až sarkastické, ale vždy zcela věcné a diferencované – Pavlova např. příkře kritizuje za snahu učinit z reflexologie ultimátní vědu o člověku, ale zároveň vysoce oceňuje jeho práci s vědeckým jazykem. Neobával se ani střelby do vlastních řad, když šíravě kritizoval některé lopotné pokusy o budování tzv. marxistické psychologie hledáním hotových odpovědí přímo v Marxovi (Vygotsky, 2009c). Podle všeho si Vygotskij začínal být stále jasněji vědom, že to, co se kolem něj děje, je v příkrém rozporu s jeho vlastní vizí. Hovoří pro to i jeho pozvolný ústup z ideologií stále pevněji svírané psychologie do zatím ještě svobodné a prudce se rozvíjející pedologie na konci 20. let. Podobně i režim si nejspíš stále jasněji uvědomoval, že Vygotskij není žádoucí typ vědce a od počátku 30. let se začíná vyostřovat ideologická kritika jeho práce neustávající ani po jeho smrti a vrcholící jejím zákazem (van der Veer, Valsiner, 1993).

## **4. 3. PSYCHOLOGICKÉ PRÁCE**

### **4. 3. 1. Obecné otázky psychologie**

Počátkem století byl v psychologii érou nejrůznějších škol, z nichž každá prohlašovala, že právě na jejích základech lze vybudovat konzistentní psychologickou vědu. Časem v této rozmanitosti vykrytalizovaly dva hlavní proudy - psychologie tzv. přírodovědecká a tzv. duchovnědná. Přírodovědecká větev odmítala psychologii jako vědu o duši nebo vědomí, stavěla na dědictví pozitivismu a empirismu, psychické jevy se snažila vysvětlit a zaměřovala se na studium těch nejjednodušších z nich. Reprezentoval ji např. asocianismus, psychofyzika, americký behaviorismus či ruská reflexologie. Duchovnědná větev upozorňovala na svébytnost předmětu psychologie, odmítala jednoduchá kauzální vysvětlení, za nezbytný považovala

hermeneutický přístup s cílem psychickým jevům porozumět a usilovala o studium těch nejsložitějších jevů. Reprezentovali ji autoři jako např. Brentano, Dilthey, Spranger, Klages či Husserl. Období střetů, kdy se řešilo další směřování psychologie, je nazýváno také krizí v psychologii (Nakonečný, 1995).

Vygotskij se tématu věnuje zejména v práci *Historický význam krize v psychologii* (Vygotsky, 2009c), v níž identifikuje tři širší příčiny krize a jednu přímou, bezprostřední.

Jako první příčinu označuje absenci obecné psychologie, suplované zatím psychologíí teoretickou (psychologíí normálního dospělého) či ambicemi jednotlivých škol. Skutečnou obecnou psychologii chápe jako soubor fundamentálních metodologických a teoretických principů. Kolem ní pak bude možné vybudovat psychologii jako jednotnou vědu, neboť umožní zinterpretovat a propojit v jednotný systém dosud nekonzistentní data. Dále bude jejím úkolem pokračovat v práci speciálních disciplín, ve chvíli, kdy bude jejich materiál maximálně zobecněn, tak, že překročí hranice psychologie a zpracuje tento materiál ve vztahu k ostatním vědám.

S absencí obecné psychologie úzce souvisí druhá širší příčina krize - nedostatek vhodných metod. Ve snaze být vědou se psychologie dosud vymezovala převážně negativně a pozitivně pak ponejvíce ve snaze být vědou empirickou, opírající se o přímé poznání získané zejména pozorováním, experimentem a indukci. V tomto ohledu se však psychologie podle něj snaží být papežštější než papež a pojetí vědy jako sbírání faktů přímou zkušeností označuje za senzualistický předsudek kontaminující psychologii v obou jejích proudech (v jednom jako snaha opírat se jen o pozorovatelná fakta, v druhém jen o introspekci). Upozorňuje jednak na to, že ani přímé metody nejsou ubráněny překroucení fakt díky roli samotného výzkumníka, a jednak na to, že každá věda ve skutečnosti překračuje hranice viditelného. Řada věd nadto nemůže svůj předmět zkoumat přímo vůbec (částicová fyzika, geologie, historie) a nezbývá jim než spoléhat se pouze na nepřímé metody. Takové metody podle něj musí vyvinout i psychologie. Z konkrétních metod vypichuje experiment a teoretickou analýzu. U experimentu zdůrazňuje, že naše poznání nerozšiřuje, ale ověřuje, jeho umělost však nepovažuje za vadu, nýbrž za přednost umožňující sledovat fenomény běžně skryté či v procesu změny (Vygotsky, 2009c), způsobem podobným jako to později realizoval např. ve výzkumu pojmů (Vygotskij, 1976a). Za jednu z nejcennějších metod však považuje teoretickou analýzu jakožto analýzu typického zástupce, z níž jsou vyvozeny obecné závěry. Jako příklad uvádí Pavlova, který nestudoval slinění psů, ale reflex jako takový a obecné biologické zákony (Vygotsky, 2009c). Příkladem ale může být i jeho analýzy představitelů literárních žánrů, z níž vyvozuje obecné zákonitosti estetické reakce (Vygotskij, 1981).

Třetí širší příčinu krize vidí Vygotskij ve zmiňovaném boji mezi psychologickými školami, z nichž každá usiluje o dominanci nad psychologií jako takovou a rozlišuje 5 stadií, v nichž se vědecký objev mění v ideologický světonázor. V prvním je konkrétní faktický objev sám o sobě; v druhém je rozšířen jeho dosah a je formulován abstraktněji; ve třetím se odděluje od faktů, z nichž vzešel, začíná fungovat jako víceméně abstraktní princip, ovládá směřování celé školy a pouští se do boje s ostatními školami; ve čtvrtém překračuje hranice psychologie a je formulován jako univerzální princip; a konečně v pátém stadiu vstupuje do otevřené soutěže mezi světonázory, odhaluje, čím skutečně je, z jakých sociálních kořenů vyrůstá a jaké cíle sleduje, je demaskován jako ideologický agent a zpravidla splaskne jako bublina. Tento proces Vygotskij demonstruje na psychoanalýze, reflexologii, personalismus a gestaltu a dochází k závěru, že každá z původních myšlenek, na nichž tyto školy stojí, je sama o sobě nesmírně cenná a smysluplná, ale stává se prázdnou, nicneříkající deklamací, je-li prezentována jako vševysvětlující princip.

S rozmanitostí škol souvisí i nešvar povrchního eklekticismu, který podle Vygotského opomíjí zásadní dialektický vztah faktů a teorie - nikdy totiž nepřebíráme jen samotná fakta, ale vždy i teoretické představy, jež jsou s nimi spojeny a podkládají je. Varuje zejména před mechanickým importem a násilnými kombinacemi různých systémů popírajícími jejich vlastní jádra. Neodmítá ale vzájemnou inspiraci, domnívá se však, že primárně musí člověk pracovat ve svém vlastním systému a z cizích využívat jen jejich heuristickou hodnotu, pak dojde k protnutí tam, kde má. Jako příklad uvádí Pavlova provádějícího své vlastní experimenty inspirované psychoanalytickou teorií, ale příkladem může být i jeho vlastní styl práce se zdroji.

Jako většina autorů se však nakonec domnívá, že rozmanitost směrů může být redukována na dva základní proudy odpovídající dichotomii materialistického a idealistického světonázoru (Vygotsky, 2009c). První proud odmítá, protože zavrhuje studium vědomí, a tak rezignuje na studium toho nejpodstatnějšího, co nás určuje. Vědomí chápe nikoli jako specifickou kategorii bytí, ale jako velmi komplexní strukturu chování, jejímž hlavním rysem je zdvojení zkušenosti (vědomí jako schopnost být si vědom svých činů a mentálních stavů, jako zkušenost zkušenosti, která se nijak neliší od zkušenosti objektu, krom toho, že objektem zkušenosti je zde právě zkušenost sama) a sociální původ (vědomí jako speciální případ sociální zkušenosti, sociální kontakt se sebou samým, primárně sociální jev, kde individuální aspekt je konstruován až sekundárně, na základě sociálního) (Vygotsky, 1994a, 2009a). Později hovoří méně o vědomí a více o vyšších psychických funkcích, jakožto specificky lidské úrovni vědomí (Vygotskij, 1976a, b). Druhý proud odmítá, neboť se sice nezdráhá studovat vědomí, ale rezignuje pro změnu na vědeckou metodu a pomalu a jistě se tak stává jen spekulativní

metafyzikou (Vygotsky, 2009c). Třetí cestou je tak pro něj vědecké studium vědomí (Vygotsky, 1994a, 2009a).

Jako hlavní a zcela bezprostřední příčinu krize ale nakonec Vygotskij vidí požadavky praxe. Ta byly otci zakladateli ignorována jako něco, co k vědecké psychologii ani nepatří a bude se řešit až po jejím ustavení. Zásadní změna však přišla s 20. léty, kdy v souvislosti se společenským tlakem nastal prudký rozvoj nejrůznějších aplikovaných disciplín a odhalil jak na tom psychologie skutečně je - že stále nemá mnoho co nabídnout. Praxi tak Vygotskij považuje za nejpodstatnější test teorie, v tom smyslu jako lékařská praxe testuje anatomickou teorii. Nezastává však antiteoretický postoj, naopak, jak bylo naznačeno výše, za zcela nezbytné považuje vypracování precizní teoretické a metodologické báze v podobě obecné psychologie, nicméně za cíl bádání nepovažuje teorii pro teorii, ale teorii pro praxi - skutečnou psychotechniku jako vědeckou metodu jak ovládnout a dále rozvíjet lidskou mysl, jak realizovat její nejzazší potenciál. Psychologie pro něj tedy není pouze prostředkem popisu stávajícího, ale především prostředkem aktualizace potenciaálního, klíčem k umělému rozvoji člověka (Vygotsky, 2009c). V protikladu k hlubinné psychologii chce konstituovat psychologii „vrcholovou“ (peak psychology) směřující nikoli do hlubin, ale k možným vrcholům osobnosti (Vygotsky, 2009h).

Podle Puzyreie (2007) si tak Vygotskij psychologii představuje jako psychologii vědomí (narozdíl od přírodovědecké), která bude objektivní (ve smyslu precizní vědecké metodologie narozdíl od duchovnědné, ale odpovídající studovanému předmětu, na rozdíl od přírodovědecké) a zároveň konkrétní (narozdíl od abstraktní akademické psychologie odtržené od života).

### 4. 3. 2. Defektologie

Defektologie byla vědou zabývající se dětmi s nejrůznějšími problémy od hluchoty a slepoty přes mentální retardaci až po poruchy řeči. Nezahrnovala však psychopatologii, emoční problémy či poruchy učení jako v obdobných západních systémech (Kozulin, Gindis, 2007). To byly ovšem ještě tak jako tak příliš „jemné“ problémy, vzhledem k panující situaci v Rusku, kde rozvoj defektologie sytily tak strašlivé problémy jako např. tzv. bezprizorníci (bezprizorní děti), zhruba 9 miliónů sirotků, které po sobě zanechaly roky válek a bojů o moc. Po celé zemi se pohybovaly v jakýchsi smečkách, žebaly, ale i prostituovaly, loupily a dokonce vraždily. Jejich zdravotní stav byl katastrofický, psychicky byly zcela zlomené, neschopné se sociálně asimilovat, často stěží mluvily. Prakticky také chyběl jakýkoliv servis pro zdravotně postižené

a handicapované. Vskutku masivní byla negramotnost, i přesto, že již roku 1918 byla zavedena povinná školní docházka pro obě pohlaví, na její realizaci však chyběly prostředky (Pipes, 1998).

#### **4. 3. 2. 1. Praxe**

Zájem Vygotského o problémy defektologie lze vystopovat až do gomelského období, ale významně se jí začal věnovat až v Moskvě. Jednak v souvislosti s působením na Institutu, ale brzo i v řadě dalších institucí. Postupně začal působit jako odborný konzultant pro nejruznější specialisty pracující s handicapovanými dětmi. Později organizoval pravidelná setkání psychiatrů, psychologů, pedagogů a studentů, otevřená i pro veřejnost, na kterých se diagnostikovaly a diskutovaly nejzajímavější případy. Vygotskij vyšetřoval děti i dospělé s problémy zahrnujícími hluchotu, retardaci, zanedbání, afázie nebo schizofrenii. Přestože byl dle dochovaných zpráv velmi zručný klinik, jeho vlastní práce jsou na klinické detaily neobyčejně chudé. Je tak již možné udělat si představu jen o vývoji jeho teoretického přístupu (van der Veer, Valsiner, 1993).

#### **4. 3. 2. 2. Teorie**

##### **Rané práce**

Již v prvních Vygotského defektologických pracích se objevuje myšlenka, která je jim vlastní jako celku, a to maximální důraz na sociální rozměr handicapu. Vygotskij jej nepopírá jako fyzický a biologický fakt, ale tvrdí, že z hlediska výchovy, vzdělávání a celkové životní úspěšnosti není klíčový tento fakt o sobě, ale jeho dopady na sociální život dítěte. Primárně totiž narušuje vztahy dítěte k jeho sociálnímu prostředí a až sekundárně skrze něj jeho interakci s fyzickým světem, neboť člověk se ke světu nevztahuje přímo, ale zprostředkovaně. Handicap tak chápe především jako sociální konstrukt vznikající až hodnocením určité fyzické variace. Z hlediska kompenzace je proto optimistou, věří v možnost prakticky každého dosáhnout plně funkčního stavu a důraz klade na sociální vzdělávání, integraci a rozvoj potenciálu pro normální život.

Za palčivý problém považuje hluchotu, neboť komplikuje přístup dítěte k mluvené řeči, kterou považuje nejen za nástroj komunikace, ale i specificky lidských forem myšlení. Ostře kritizuje stávající přístup kladoucí důraz hlavně na tvrdý školní drill, správnou výslovnost a postup od hlásek ke slovům a větám. Za klíčové považuje naopak začít s výukou řeči co nejdříve, v návaznosti na živou potřebu dítěte komunikovat, a to jak doma, kde je řeč přirozenou

součástí života dítěte, tak ve speciálních školách, kde by dítě bylo opět v přirozeném kontextu hry a práce nenásilně vedeno k užívání řeči. Rozhodně podporuje postup od smysluplných promluv přes slova k hláskám kopírující přirozený vývoj dětské řeči (Vygotsky, 1994b).

### **Adlerovské období**

Zhruba od roku 1927 začíná být pro Vygotského defektologické texty příznačné nadšení z Adlerovy individuální psychologie (van der Veer, Valsiner, 1993). Vygotskému byla blízká zejména svým sociálním zakotvením a orientací na budoucnost a potencionální možnosti vývoje - role handicapu ve vývojovém procesu je dvojí, na jedné straně přináší omezení, konflikt se sociálním prostředím a zvýšené riziko nemoci a smrti, na straně druhé však stimuluje kompenzační procesy, které mohou vyústit až v superkompenzaci. Tedy obrácení nevýhody ve výhodu ve smyslu známého úsloví „co mě nezabije, to mě posílí“, což Vygotskij považuje za obecnou vlastnost živé hmoty projevující se např. při vakcinaci. Za klíčový pak tento moment považuje v praktických otázkách výchovy a vzdělávání handicapovaných dětí, neboť vychovatele vede k tomu soustředit se nejen na handicap sám jako odchýlení se od normy, ale především na jeho motivační sílu umožňující její dosažení (Vygotsky, 2009b). S koncem 20. let jeho zápal pro individuální psychologii pohasíná jak stále jasněji formuluje KHT. Definitivně se s ní rozchází v roce 1931, kdy uzavírá, že důležitější než pocit méněcennosti kompenzační snahy jsou objektivní nabídky přítomné v prostředí dítěte (van der Veer, Valsiner, 1993).

### **Formulace kulturněhistorické teorie**

Koncem 20. let začíná být ve Vygotského defektologických pracích celkově stále zřetelnější KHT, reprezentovaná zde zejména rozlišením dvou linií vývoje, přirozené a kulturní.

Jedním z klíčových zdrojů vymezení přirozené a kulturní linie vývoje bylo rozlišení a srovnání mentální retardace a tzv. dětského primitivismu, s nímž jakožto doprovodným jevem řady fyzických handicapů, se Vygotskij musel během své defektologické praxe za daných podmínek setkávat jistě v míře vrchovaté. Vychází z toho, že kvantitativně a vnějšími projevy je prakticky nelze odlišit, nicméně kvalitativně a z hlediska jejich vnitřní podstaty je mezi nimi zcela zásadní rozdíl. Mentální retardace je deviace od normy daná organickým defektem omezujícím primárně možnosti přirozeného, biologicky podmíněného vývoje dítěte, a sekundárně tak i možnosti jeho kulturního, sociokulturně podmíněného vývoje, probíhajícího jako předání kulturních nástrojů v sociální interakci. Naopak v případě primitivismu jsou možnosti

přirozeného vývoje dítěte zcela v normě nebo dokonce nad ní, nicméně z nějakého důvodu, jako např. absence rodičů či vhodných nástrojů, u něj nedošlo ke kulturnímu vývoji, i když je možný.

Lze tedy hovořit o dvou liniích vývoje, přirozené a kulturní. Zatímco u normálního dítěte se obě linie proplétají a slévají v jeden, byť složitý celek, u handicapovaného dochází k nesouladu mezi oběma liniemi, zejména díky inkongruenci mezi jeho stavem a dostupnými kulturními nástroji. Klíč ke kompenzaci handicapu pak Vygotskij vidí ve speciálním vzdělávání jako přípravě na samostatný život v běžném společenském kontextu spočívající především ve vytvoření a nabídnutí speciálních kulturních nástrojů, které handicapovanému dítěti pomohou dosáhnout stejných cílů, jaké jsou vytyčeny pro dítě normální, jen jinými cestami (Vygotsky, 2009b).

# 5. VRCHOLNÉ OBDOBÍ

## 5. 1. HRŮZY PRVNÍ PĚTILETKY

### 5. 1. 1. Stalinismus

Poté, co Stalin získal moc nad stranou obrací se jeho zájem k uchvácení moci nad zemí. Jako ucelená koncepce státní politiky Sovětského svazu rodí tzv. stalinismus. V hospodářské oblasti znamenal návrat k válečnému komunismu v jeho dvou hlavních momentech – vyvlastnění veškerých soukromých výrobních prostředků a centralizovanému řízení. V oblasti mocenské se jednalo hlavně o další legitimizaci teroru. Novinkou byl vztah ke světové revoluci, která byla dosud chápána jako nezbytná, zatímco nyní bylo Rusko postaveno do role základny pro její budoucí realizaci. Stalin také předkládá svůj grandiózní plán vybudování nové společnosti – ve třech pětiletkách se Rusko mělo stát nejvyspělejším státem světa (Veber, 1996).

### 5. 1. 2. Industrializace

V industriální sféře byla cílem první pětiletky hrubá výstavba velkých průmyslových staveb, během druhé se měly zdokonalovat a třetí pak měla být zaměřena na nadstavbový spotřební průmysl. Plán samozřejmě nebyl naplněn. Vedle nerealistických cílů byly příčinou zejména masivní problémy spojené s celkovou zaostalostí a rozvráceností Ruska. Nedostávalo se peněz, stravy, ubytování, moderní techniky, ale i základních pracovních pomůcek.

Kritický byl i nedostatek pracovních sil. Ten byl řešen především propracovaným systémem pracovních táborů. Uvádí se, že až 70 % velkých staveb stalinismu postavili vězni, kteří byli jako nejlevnější pracovní síla využíváni k nejtěžším pracím v otřesných podmínkách. Jejich životnost byla kalkulována na půl roku až dva roky a jejich úmrtnost byla skutečně nesmírná (např. při stavbě bělomořského kanálu zemřelo odhadem na 300 000 vězňů). Tábory tak musely být neustále doplňovány. Apelovalo se i na vlastní nasazení lidu. Neuvěřitelných rozměrů nabyla všudypřítomná propaganda informující o zpravidla zcela vylhaných velkolepých úspěších v budování socialismu, apelující na vlastenecké city lidu a vyzývající k obětem v zájmu národa a jeho světlých zítřků, ale také živící strachu z nepřítele vnějšího i vnitřního.



V posledních letech plánu byla pracovní kázeň stále více utužována také přísnou legislativou a represemi blížící se svou podstatou novodobému nevolnictví.

Zejména ve srovnání s tristními výchozími podmínkami však industrializace přinesla i jisté výsledky. Na počátku 40. let bylo dokončeno přes 9 000 nových průmyslových podniků a staveb, prakticky na zelené louce byla zakládána celá průmyslová odvětví i města. Počet lidí pracujících v průmyslu se zvýšil oproti roku 1928 z 9 miliónů na 23 miliónů, počet lidí žijících ve městech z 28 miliónů na 63 miliónů. Zlepšoval se stav infrastruktury, rozvíjelo se využití moderních technologií. Jedno z nejrozvinutějších odvětví byl průmysl vojenský. Nicméně cena byla strašlivá a mnoho z vytyčeného nebylo dosaženo vůbec, o dohnání vyspělých států nemluvě. Např. na spotřební průmysl se prakticky nedostalo, trvaly katastrofální ubytovací podmínky a alarmující byl i celkový zdravotní stav populace, např. úroveň dětské úmrtnosti (Veber, 2003b).

### 5. 1. 3. Kolektivizace

Jak již bylo řečeno, poměry na ruském venkově byly dlouhodobě velmi neutěšené. I přesto, že koncem 20. let se výkonnost zemědělství pomalu vracela na předválečnou úroveň, vesnice byla i nadále neobyčejně zaostalá. Světlo pokroku jí slovy propagandy měla přinést kolektivizace. Jejím skutečným cílem však bylo získání moci nad stále nepoddajným venkovem.

Probíhala zcela katastrofickým způsobem (Veber, 2003b). Ne nadarmo ji tak Veber označuje za druhou občanskou válku. Předobraz kolektivizace je možné rozeznat již v Leninově „válce o zrno“ a proti tzv. kulakům jako bohatším rolníkům. Strašlivou ironií osudu to však nyní byli především lidé, kteří s vírou v novou společnost začali energicky a zdatně hospodařit (Veber, 1996). Politika tzv. rozkulačování je měla zlikvidovat jako třídu s třemi hlavními cíli - osířelá hospodářství se měla stát základem státního majetku, z venkovských komunit měly zmizet osobnosti s přirozenou autoritou a vydatně měla dotovat pracovní tábory. Menší část kulaků byla určena k likvidaci, větší k masovému přesídlování. I zbylí rolníci byli vystaveni nesmírnému tlaku, byly zavedeny pracovní knížky, omezen volný pohyb, za tzv. rozkrádání se trestalo smrtí, nemluvě o dalších krutostech. Trvaly i násilné výkupy a celou zemi se tak podařilo osadit vojenskými a policejními oddíly, které se staly základnou stranické kontroly (Veber, 2003b).

Venkov se od první chvíle kolektivizačním zásahům urputně bránil. Docházelo k řadě povstání, i přesto, že jedině, co rolníci měli bylo zemědělské náčiní a jakýkoli násilný odpor byl nelítostně trestán, např. za každého zabitého straníka bylo popraveno 100 rolníků. Mohutně se rozmáhaly pasivní formy odporu, bohatší rolníci rozprodávali majetek a likvidovali se sami, chudší se báli efektivně hospodařit, aby příliš nezbohatli (Veber, 1996). Jak rostla reálná

bezmocnost venkova, docházelo ve stále větší míře k ničení kolektivizovaného majetku, běžné bylo žhářství, masových rozměrů nabylo vybití vlastních hospodářských zvířat.

Jedním z nejhorších následků kolektivizace byl hladomor v letech 1931 až 1933, údajně záměrně vyvolaný jako poslední rána, která měla venkov zlomit. Svými rozměry se skutečně rovnal genocidě miliónů obyvatel Ruska. Lidé se marně snažili před hladem utéct, ale umírali doslova po statisících, vymíraly celé vesnice i oblasti, bujel kanibalismus. Je nemožné dnes přesně spočítat oběti hladu i kolektivizace jako takové, odhady se pohybují mezi 3 až 10 milióny, ale některé hovoří až o 22 miliónech obětí. Mezi jedny z nejhůře postižených oblastí patřila Ukrajina a Kazachstán, který ztratil téměř polovinu obyvatel. Celkově došlo také k nesmírnému poklesu výkonnosti hospodářství. Přesto byla kolektivizace roku 1935, kdy bylo oznámeno, že kolektivních je 93 % hospodářství a 99 % půdy, uzavřena jako mimořádně úspěšná. A v jistém smyslu také byla – Stalinovy se podařilo dosáhnout svého cíle a venkov zlomit (Veber, 2003b).

## 5. 2. VYGOTSKÉHO VRCHOLNÉ OBDOBÍ

### 5. 2. 1. Vrcholné období?

Za vrcholné období Vygotského kariéry bývá považován přelom 20. a 30. let. Především proto, že již jasně zformuloval KHT, ale i proto, že v tomto období vrcholila jeho pracovní aktivita, aniž ještě byla zastíněna ideologickou kritikou. Vygotskij stále více přednášel, psal, pracoval jako editor a redaktor, intenzivně se věnoval studiu v mnoha rozmanitých oblastech, vlastnímu výzkumu a tvůrčí práci (Kolbanovsky, 1934, in van der Veer, Valsiner, 1993, s. 183).

Nebyl to však zdaleka jen jeho zápal pro budování nové vědy a společnosti, ale i nezbytnost uživit v panujících náročných podmínkách sebe a rodinu, díky které na sebe nakládal stále více povinností (van der Veer, Valsiner, 1993). Ani další jeho životní okolnosti nebyly příliš příznivé. V Moskvě stále vládly příšerné ubytovací podmínky prezentované optimisticky jako komunální bydlení, což v praxi znamenalo nárok jedné osoby maximálně na 8m<sup>2</sup> a soužití více rodin v jednom bytě (Baberowski, 2004). Vygotskij tak i se ženou a dvěma dcerami žil v jediném pokoji přeplněného bytu, kde napsal většinu svých nejvýznamnějších děl (van der Veer, Valsiner, 1993). Jeho povinnosti obnášely také množství cestování, což vzhledem k místním vzdálenostem a jeho zdravotnímu stavu znamenalo jistě nesmírnou zátěž (Wertsch, 1985). A v neposlední řadě to byl právě jeho zdravotní stav a stále vážnější ataky tuberkulózy (van der Veer, Valsiner, 1993).

Tyto roky nelze považovat za vrcholné ani v tom smyslu, že by je následoval úpadek. Ba právě naopak, Vygotského životní tempo a pracovní nasazení je stále hektičtější, jeho vědecké zájmy neustále rostou a košatí a celou poslední dekádu jeho života je tak možné nahlížet jako nepřetržitou kulminaci. Bohužel nekulminuje jen jeho práce, ale i náročné životní podmínky.

## 5. 2. 2. Formulace kulturněhistorické teorie

### 5. 2. 2. 1. Zdroje

#### Evoluční a vývojová myšlenka

Jeden nejoceňovanějších momentů na Vygotském je jeho důsledně vývojový přístup. Z dobového hlediska však v tomto ohledu nebyl tak originální, jak to může působit dnes. Myšlenka, že fenomén lze pochopit jen ve vývoji patřila k vůdčím ideám počátku 20. století. Kořenila v Darwinově teorii biologické evoluce, která se po prvotním šoku stala nejen obecně přijímanou, ale její dosah brzo překročil hranice biologie a stala se velmi populární v antropologii, sociologii i psychologii (van der Veer, Valsiner, 1993). Vygotského přístup je však originální v dialektickém pojetí vývoje a důrazu kvalitativní skokové proměny, jak bylo naznačeno výše (Vygotskij, 1976b).

#### Zoopsychologie

Jedním z nejdůležitějších zdrojů KHT byl bohatý materiál výzkumů *Wolfganga Köhlera* se šimpanzi, které stavěl do nejrůznějších problémových situací, jejichž společným jmenovatelem byly zpravidla nedosažitelné banány a předměty, které se mohly stát nástroji jejich dosažení. Celkově si vedli velice dobře a Köhler tak uzavírá, že jsou jednak schopni používat nástroje a jednak vykazují intelektuální operace, které nelze redukovat na pouhou metodu pokus-omyl (Hunt, 2000) Zavádí pro ně termín „vhled“, který definuje jako „objev kompletního řešení s odkazem na celkové rozvržení problému“ (Köhler cit. dle Hunt, 2000, s. 282). Dalším významným zdrojem materiálu pro Vygotského byly experimenty Köhlera, a také *Karla Büblera*, srovnávající chování šimpanzů a dětí v obdobných problémových situacích, přičemž oba autoři konstatují, že v předřečovém období je činnost dítěte podobná činnosti šimpanze, neboť se opírá o čistě praktickou manipulační a instrumentální inteligenci ještě nezávislou na řeči (Vygotskij, 1976b).

## Antropologie

Horkým tématem antropologie Vygotského doby byla otázka rozmanitosti kultur, na kterou dávala tři základní odpovědi. První chápala kulturu jako soubor vnějších návyků, pod nimiž jsme všichni stejní (Štech, 1998). Představoval ji zejména evolucionismus, který propojil biologickou evoluci s osvícenskou ideou pokroku v teorii všelidského vývoje kvantitativně kumulativního charakteru a předpokládal, že základní principy psychického fungování jsou všude stejné a odlišnosti plynou jen z obsahu zkušenosti a dosažené úrovně vývoje (Soukup, 2004). Tu Vygotskij odmítal, stejně jako druhou odpověď, která sice připouštěla existenci podstatných rozdílů v psychickém fungování, ale vysvětlovala je biologicky, a přikláněl se k odpovědi třetí (Vygotsky, 2009f). Ta kulturu chápala jako interiorizovaný soubor významů podkládající zásadní rozdíly v psychickém fungování (Štech, 1998). Představovala ji etnopsychologie, psychologie národů, a zejména pak škola kulturního determinismu Franze Boase a jeho studentů (Soukup, 2004). Ta však nebyla přes svou popularitu součástí intelektuální tradice v Rusku (Cole, Gajdamaschko, 2007). Vygotskij se tak opíral zejména o Thurnwalda a Lévy-Bruhla.

*Richard Thurnwald* pro něj byl hlavně zdrojem bohatého faktografického materiálu o vývoji písma, početních systémů, mnemonických pomůcek apod., a mimo jiné od něj pochází i Vygotského přírůbek s uzlem na kapesníku (van der Veer, Valsiner, 1993). *Lucien Lévy-Bruhl* (1999) se proslavil tvrzením, že primitivní myšlení se opírá o jiné principy než civilizované. Je podle něj tzv. prelogické, neboť nestaví na logických zákonitostech, ale působení nejruznějších skrytých a tajemných sil - primitivní člověk se ke světu vztahuje nikoli racionálně, ale nábožensky, pro což zavádí termín „participation mystique“. Vygotskij (Vygotsky, 2009f) oceňoval, že byl první, kdo jasně demonstroval, že se liší nejen obsah, ale především způsob psychického fungování příslušníků různých kultur a jeho detailní popis specifík primitivního myšlení. Příkře však odmítá, že by bylo skutečně prelogické ve smyslu nelogické a je přesvědčen, že je logické jak v daném kontextu chápání světa (nemoc způsobuje, tedy řeším ducha), tak v kontextu každodenní reality (lov, zemědělství apod.), neboť jinak by jen těžko obstálo.

## Sociologie

V sociologii Vygotskij čerpal z Marxe a Engelse a jejich pojetí vývoje člověka a společnosti. Podle *Karla Marxe* je první klíčovou vlastností člověka užívání nástrojů, s jejichž pomocí začali naši předci kompenzovat svá fyzická omezení aktivně přetvářet svět. V návaznosti na předmětnou, nástrojovou činnost vzniklo specificky lidské vědomí a schopnost myslet

a člověk začal aktivně přetvářet i sám sebe. Druhou klíčovou vlastností člověka je podle něj jeho společenská povaha a určení - individuum není prvotním článkem společnosti, ale osamostatnilo se až druhotně v průběhu historického vývoje (Valach, 2005). *Bedřich Engels* (1952) jako prvotní chápe vzpřímený postoj a bipedii vedoucí k uvolnění rukou pro manipulaci s nástroji a následně jejich výrobu. Rozvoj práce je spojen s rozvojem kooperace a komunikace a vede ke vzniku specificky lidské řeči. Práce a řeč společně přetváří lidský mozek a ten zase zpětně působí na další vývoj práce a řeči. Engelsovo pojetí tak představuje poměrně moderní koncepci vývoje člověka jako interakce vývoje ruky, nástrojů, práce, řeči a mozku.

Dalším zdrojem byl pro Vygotského *Émile Durkheim*. Ten zavedl pojem sociální fakta (např. náboženství, právo či jazyk), jež nelze redukovat na vlastnosti individuálního vědomí ani je z něj vysvětlit. Vznikají z interakce jednotlivců, přesahují je a vystupují vůči nim s donucující silou, což je zvláště patrné během socializace (Durkheim, 1998). Jejich speciálním případem jsou kolektivní reprezentace vyjadřující charakteristiky určité společnosti a fungující jako základní kategorie našeho myšlení. Na počátku byl podle něj jedinec zcela absorbován skupinou, jeho život byl beze zbytku řízen sociokulturními imperativy a jeho vědomí tvořeno převážně vědomím kolektivním. S diferenciací společnosti se individuální vědomí stává vnitřně stále nezávislejší, ač vnějškově závislost jedince na společnosti roste. Pozitivem toho procesu je rostoucí svoboda, negativem odcizení (Keller, 2004). Vygotskému na něm byl blízký vývojový přístup a důraz na sociokulturní kořeny člověka a primát společnosti. Vyčítal mu však např. že dostatečně nevysvětlil otázku vzniku a vývoje kolektivních reprezentací (van der Veer, Valsiner, 1993).

## Psychologie

Jedním z nejdůležitějších zdrojů KHT byla *gestalt psychologie*, ne však ve smyslu pouhého přejímání jejích konceptů, ale především ve smyslu kritické a tvůrčí diskuze. Zkraje byl Vygotskij z nové psychologie, kterou chápe jako antitezi staré (asocianismus, introspekcionismus, behaviorismus), nadšen. Vítal hlavně sám pojem gestalt (struktura), ačkoliv od počátku kritizoval jeho nedostatečně dialektické pojetí a upozorňoval na to, že sám o sobě je hluboce dialektický - vyšší a nižší je v něm na jedné straně sjednoceno a na straně druhé je každá nová úroveň kvalitativně odlišná od předchozí. V takovém smyslu jej pak hojně používá. Dále se opíral např. o již zmiňovaného Köhlera, Koffkovu analýzu vztahu vývoje a učení, Lewinovo pojetí jednoty afektivního a kognitivního, Goldsteinovo pojetí vnitřní řeči jako procesu předcházejícího samotnému aktu mluvení a v neposlední řadě pak přejímá gestaltistický důraz na analýzu nikoli

elementů jako nejmenších možných částí, ale jednotek, jako částí zachovávajících si ještě všechny podstatné vlastnosti celku. Vygotského nadšení z gestaltu postupně opadá jak se rodí KHT a kritizuje jej zejména za to, že podobně jako reflexologie nakonec vše redukuje na gestalt a není tak schopen postihnout specifika lidského chování a prožívání (van der Veer, Valsiner, 1993).

*Pierre Janet* je znám hlavně jako jeden ze zakladatelů psychodynamické psychiatrie a psychoterapie, méně je známá jeho práce v oblasti sociokulturních kořenů lidské psychiky, o níž se však opíral Vygotskij. Janet se domníval, že lidská psychika je sociokulturně založena jak historicky (překročila dané organické struktury a je vyvíjejícím se produktem kultury), tak individuálně (formuje se přisvojením si daných kulturních zdrojů). Všechny specificky lidské vlastnosti považoval za původně sociální jevy vztažené k činnosti. Např. osobnost chápal jako produkt sociálního života vyvíjející se jak si začínáme přisuzovat, co nám přisuzovali druzí a my jim, přičemž se tak stáváme socializovanější i individualizovanější. Rovněž specificky lidské formy regulace podle něj se objevují nejprve vnějškově a až následně vnitřně – např. řeč se vyvinula z primitivních pokynů v počátcích dělby práce, až se následně z pokynu pro druhé stal pokyn pro sebe, jeden z nejdůležitějších nástrojů lidské autoregulace (Valsiner, van der Veer, 2000). Tuto myšlenku Vygotskij přeformuloval jako obecný genetický zákon vývoje, s tím, že sám odkazoval jako na autora na Janeta a jeho „fundamentální zákon psychiky“ (Vygotskij, 1976b).

To co bylo jako o zdroji řečeno o gestaltu, platí dvojnásob o *Jeanu Piagetovi* - spíše než přejímání konkrétních myšlenek to byla vynikající polemika s jeho výzkumem vývoje dětského myšlení, jež se podílela na formování KHT. Vygotskij oceňuje Piagetovu intelektuální odvahu, formulaci specifík dětské psychiky v pozitivních termínech, kvalitativní vytyčení problému, klinickou metodu a perfektně provedený výzkum. Velmi však kritizuje jeho závěry, zejména pojetí vztahu biologického a sociálního, vývoje myšlení a řeči i jeho pojetí běžných a vědeckých pojmů (Vygotskij, 1976a).

### **Vlastní výzkumná práce**

Vygotskij vyvinul tzv. metodu *dvou stimulů*, již charakterizuje takto: „Podstata této metodiky je v tom, že zkoumá vývoj a činnost vyšších psychologických funkcí pomocí dvou řad stimulů, z nichž každá má jinou úlohu ve vztahu k chování pokusné osoby. Jedna řada stimulů má *funkci objektu*, na který je zaměřena činnost pokusné osoby, druhá řada má *funkci znaků*, s jejichž pomocí se tato činnost organizuje“ (Vygotskij, 1976a, s. 125). Prakticky jde o to, že subjekt je umístěn do strukturované situace, v níž je přítomen jak problém (stimul objekt), tak

zpočátku neutrální prostředky, s jejichž pomocí jej lze vyřešit (stimuly prostředky), přičemž subjekt je aktivně veden k tomu, aby je účinně použil a osvojil si tak novou formu chování. Výhoda spočívá zejména v možnosti sledovat psychické funkce v procesu vývoje, jejich přechod z latentní do aktualizované podoby (Vygotskij, 1976a). Van der Veer s Valsinerem (1993) se domnívají, že v podstatě jde o rozšíření Köhlerovy metody, v níž byl subjekt umístěn do problémové situace a ponechán ať ji řeší, což ovšem umožňuje studovat pouze stávající stav psychických funkcí, zatímco Vygotského metoda umožňuje sledovat i jejich vznik a vývoj. S její pomocí provedl Vygotskij a jeho kolegové řadu výzkumů sytících KHT. Byl to např. výzkum vývoje pozornosti (Vygotskij, 1976b) a paměti (Leont'jev, 1966) nebo výzkumy vývoje pojmů (Vygotskij, 1976a). V posledních letech svého života ji pak Vygotskij používal i při práci s psychiatrickými pacienty ke zjištění míry rozpadu kognitivních funkcí (Vygotskij, 1976b).

### **5. 2. 2. 2. Mýtus o „ruské trojce“**

Vygotskij vždy toužil vybudovat pracovní kolektiv oddaný „společné věci“ a nikdy neměl problém mít kolem sebe dostatek nadšených studentů a kolegů, nicméně tyto pracovní kroužky neměly zpravidla dlouhého trvání, hlavně díky centralizované rozmístování vědeckých pracovníků. Jeho nejbližšími a nejstabilnějšími spolupracovníky se nakonec stali A. R. Lurija a A. N. Leont'jev, což zavrželo příčinu ke vzniku mýtu o „ruské trojce“ a společném autorství KHT.

S Lurijou se Vygotskij sice znal od počátku svého působení na Moskevském institutu experimentální psychologie a spolupracovali na nejrůznějších výzkumných projektech, nicméně až do konce 20. let byl Lurija nadšeným stoupencem psychoanalýzy a Vygotského stanoviska přijímal jen pozvolna. Jejich skutečná tvůrčí spolupráce začala až kolem roku 1929, tedy v době, kdy KHT byla již zformulovaná. Byla však skutečně intenzivní a společně napsali řadu článků.

Leont'jev se podílel zejména na experimentálním ověřování KHT, společně s Vygotským nikdy nenapsal ani jeden článek. Dokonce ani ve své době nebyl považován za spoluautora KHT a např. její kritika se soustředila prakticky výlučně na Vygotského a Luriju.

Mýtus o nerozlučné ruské trojce vydatně podpořili sami Lurija s Leont'jevem, když se po znovupovolení Vygotského práce začali vehementně hlásit k jeho odkazu ve snaze zastřít reálné rozpory, které se objevily pozdější fázi jejich spolupráce (van der Veer, Valsiner, 1993).

### **5. 2. 2. 3. Mýtus o prominentním postavení KHT**

Jiným nedorozuměním je představa, že Vygotskij byl jedním z nejprominentnějších psychologů své doby a jeho teorie byla jednou z těch vůdčích. Skutečnými prominenty tohoto období byli jiní psychologové, např. zmiňovaný Kornilov, z nichž mnozí jsou dnes již prakticky zapomenuti. Podobně i KHT byla od počátku přijímána nejednoznačně. Nadto prvotní věcná kritika se s počátkem 30. let překloupila v kritiku ideologickou a je tak pravděpodobné, že reálně měl Vygotskij mezi kolegy stále méně a méně zastánců (van der Veer, Valsiner, 1993).

## **5. 3. KULTURNĚHISTORICKÁ TEORIE**

### **5. 3. 1. Přírozenost člověka**

#### **5. 3. 1. 1. Postavení člověka v živočišné říši**

V otázce postavení člověka v živočišné říši panují dva základní názory. První, tradičnější, tvrdí, že člověk je vrcholem veškerého stvoření či evoluce a svou přírozeností z ostatních druhů příkře vyděluje. Druhý, novější, naopak tvrdí, že člověk je jedním z mnoha druhů v řadě a ve své přírozenosti se od ostatních druhů nijak podstatně neliší. Vygotskij (1976b) jako obvykle nezastává ani jednu z krajních možností. První odmítá, neboť bez zavedení idealistického prvku neumožňuje vysvětlení původu lidské psychiky a mezi zvířetem a člověkem rozevírá nepřekonatelnou propast. Druhý pak odmítá pro antropomorfizaci zvířete a redukci člověka ústící v popření jakéhokoliv významného rozdílu. Místo těchto dvou řešení nabízí své vlastní, v pravdě dialektické, odpovídající na danou otázku ano i ne, tedy konceptem nepřetržitosti psychického vývoje od zvířete k člověku a zároveň kvalitativní odlišnost lidské psychiky.

#### **5. 3. 1. 2. Biologické kořeny člověka**

Východiskem Vygotského řešení je evoluční teorie. Za stejně nepochybnou jako evoluci organismů a jejich tělesné stavby považuje i evoluci psychických forem, za jejichž společný kořen označuje dráždivost, základní vlastnost každé živé buňky. Za nejzákladnější, nejobecnější princip chování všech živočichů stále považuje signalizaci, tedy klasické schéma stimul-reakce (SR). Přejímá i rozlišení vývojových stupňů chování na instinkt (vrozená, druhově specifická



přizpůsobení), podmíněný reflex (získaná, individuálně specifická přizpůsobení) a intelekt (zvláštní třída psychických procesů, které nelze redukovat na složité návyky či jejich sumy a spočívající ve vypracování tvůrčí odpovědi na nové, komplexní situace, nevyskytující se v předchozí zkušenosti). Na rozdíl od jiných autorů se však domnívá, že třetího stupně nedosahuje pouze člověk, ale i někteří vyšší živočichové, zejména primáti. To podle něj jasně dokázaly právě Köhlerovy experimenty, z nichž plyne, že primáti jsou schopni efektivně používat nástroje a strukturovaně řešit problémovou situaci. Pro Vygotského je to jednoznačným dokladem kontinuity psychického vývoje od zvířete k člověku. Zastánci druhého názoru na vztah člověka a zvířete z toho vyvozují, že další vývoj člověka je už jen kvantitativní povahy, že nic kvalitativně nového se v něm neobjevuje. Ne však Vygotskij, který se domnívá, že vedle kvantitativního rozdílu (uvedené charakteristiky jsou sice u zvířat zastoupeny, ale hrají v jejich přizpůsobení jen okrajovou roli), je tu i zcela zásadní rozdíl kvalitativní povahy spočívající v koncepci zcela nového typu vývoje, který dal vzniknout zcela nové formě organizace chování (Vygotskij, 1976b).

### **5. 3. 1. 3. Sociokulturní specifika člověka**

#### **Kulturní vývoj**

Vývoj, o kterém je řeč, nazývá Vygotskij (1976b) kulturním a chápe jej jako zcela nový typ vývoje v druhovém i individuálním plánu. V druhovém jej vymezuje ve vztahu k biologické evoluci (a nazývá jej také historický nebo kulturněhistorický), v individuálním pak ve vztahu k biologicky podmíněnému zrání a učení. V obou případech je jeho zdrojem komplexní sociální život a jeho podstatou vytváření, užívání a interiorizace umělých pomocných prostředků psychického fungování transformujících prvotní, biologicky podmíněnou psychiku člověka na psychiku podmíněnou kulturně a dávajících tak vzniknout zcela novému patru chování a prožívání, aniž by však došlo ke změně našeho biologického typu. Nemíní tím však, že by kulturní vývoj a jeho produkty byly jakkoliv nepřirozené nebo dokonce nadpřirozené. Kulturní vývoj je zcela podřízen přírodním zákonům, ba dokonce jak Vygotskij konstatuje, „... nic nevytváří, pouze mění ve shodě s cíli člověka to, co je dané přírodou“ (tamtéž, s. 122). Jedná se tedy o změny strukturální povahy, nicméně zcela zásadního významu. Elementy psychického fungování člověka jsou sice stále stejné a lze jej na ně beze zbytku rozložit, ale ne redukovat, neboť struktura těchto elementů je zcela nová, čímž právě vzniká ona nezaměnitelná nová kvalita. Jedná se tedy o dialektický vývojový skok, emergenci nové kvality na nové úrovni

struktury. Biologické je zde tezí negovanou antitezí kulturního vývoje, která dává vzniknout syntéze specifické psychické organizace člověka. Nadto kulturní vývoj není sice nepřirozený či nadpřirozený, ale je v jistém smyslu „umělý“ – není naší vnitřní přirozeností realizující se sama od sebe, je nezbytné jej u každého člověka pokaždé znovu zvenčí uměle (sociokulturně) podnítit pomocí umělých prostředků rozvoje – lidská psychika se „nevyvíjí“, ale „je vyvíjena“. Kulturní vývoj tak svými kořeny sice pevně tkví v biologickém, zároveň jej však překračuje.

### **Vyšší psychické funkce**

Hlavním důsledkem existence nového typu vývoje je vznik a vývoj nového, specificky lidského patra chování - to lze charakterizovat pojmy vyšší psychické funkce, zprostředkování, signifikace, instrumentalita, vůle a mezifunkční spoje, které se pokusím objasnit v následujících odstavcích. Vyšší psychické funkce Vygotskij vymezuje v protikladu k tzv. nižším psychickým funkcím. Nižší, neboli naturální, elementární funkce (např. pozornost, paměť či intelekt) jsou produktem biologického vývoje, jsou společné člověku i zvířatům a v průběhu kulturního vývoje se mění jen minimálně. Vyšší, neboli kulturní, instrumentální funkce (např. záměrná pozornost a paměť či verbální myšlení) jsou produktem společenského života, jsou vlastní pouze člověku a během jeho kulturního vývoje procházejí bouřlivými změnami. Zdůrazňuje však, že se nejedná o dvě oddělené, nesouvisející skupiny funkcí, jako spíše o dvě různé vývojové formy téhož - nižší psychické funkce jsou tezí negovanou antitezí sociokulturního působení, která je zrušena a zároveň zachována formou novou, syntézou vyšších psychických funkcí. Vyšší lze tedy na nižší rozložit, ale ne redukovat (Vygotskij, 1976b).

#### *Zprostředkovanost – signifikace - instrumentalita*

Zprostředkovanost, signifikace a instrumentalita jako tři hlavní charakteristiky vyšších psychických funkcí (dále jen VPF) jsou vlastně třemi aspekty jednoho procesu - zprostředkování znakem ve funkci nástroje. *Zprostředkování* transformuje základní SR schéma - diferencuje jeho strukturu narušením bezprostředního splýnutí stimulu a reakce zavedením umělého pomocného prostředku sloužícího k ovládnutí chování. Zatímco pro přirozenou reakci je charakteristická plná určenost přirozeným stimulem (komplexem dané situace), pak pro zprostředkovanou reakci jsou charakteristické dvě řady stimulů - přirozené stimuly objekty a umělé stimuly prostředky, které samy nemají k situaci jako takové žádný vztah. Spolu pak stimuly objekty a stimuly prostředky vytváří trojúhelník zprostředkované reakce. Příkladem může být utváření paměťových spojů. Při přirozeném utváření souvislostí mezi jevy A a B vzniká přímý,

podmíněně reflexní spoj A - B. Při zprostředkovaném utváření souvislostí vzniká trojúhelník s vrcholy AXB, kde spojení mezi body A a B je nepřímé, zprostředkované pomocným, umělým stimulem X, např. uzlem na kapesníku. Místo jednoho spoje tedy vznikají dva, které mají stejný charakter a vedou ke stejnému výsledku, ale jinou cestou. Nové tedy opět nejsou elementy, ale struktura celého procesu a opět se zde tak setkáváme s principem dialektické negace. Člověkem uměle vytvářené stimuly sloužící k regulaci ovládnání chování nazývá Vygotskij znaky. Odtud pak pojem *signifikace* ve smyslu vytváření a užívání znaků v protikladu k prosté signalizaci. Pojem znak Vygotskij volí proto, že většinou se skutečně jedná o znaky a znakové soustavy, jak je běžně chápeme (jazyk, početní, mnemonické systémy, kalendář atd.), jeho význam však rozšiřuje – v jeho užití vychází z analogie znaku a nástroje. Znak i nástroj je společná zprostředkující funkce - nástroj je prostředkem působení na vnější svět a znak prostředkem působení na vnitřní svět člověka. Především však má nástroj i funkci znaku a znak i funkci nástroje. Nástroj určený ke konkrétní činnosti působící na vnější svět zároveň tuto činnost reprezentuje, odkazuje k ní a svými parametry strukturuje její samotné provádění. Znaky a znakové soustavy zaměřené na ovládnutí psychických procesů jedince jsou zase nástrojem jejich organizace na vyšší úrovni, v čemž pak spočívá jejich tzv. instrumentální funkce. Vygotskij tak vedle pojmu znak velmi často používá ve stejném smyslu také pojem psychologický nebo kulturní nástroj. Odtud pak pojem *instrumentalita*. Zahrnutí kulturního nástroje mění strukturu a průběh psychické operace podobně jako použití technického nástroje mění strukturu a průběh pracovní operace – jednak pozměňuje celou operaci v souladu s charakteristikami nástroje a jednak ji pozvedá na vyšší úroveň a rozšiřuje její působnost. Nejde však jen o změny v dílčích funkcích nebo jejich systémech. Zahrnutí kulturních nástrojů mění celek lidské psychiky, vědomí člověka jako takové - původní biologicky podmíněná psychika je transformována na psychiku podmíněnou kulturně, strukturně a funkčně určovanou používáním kulturních nástrojů, diferencovanější a vědomější. Kulturní nástroje tak podobně jako technické významně rozšiřují naše možnosti a dovolují nám realizovat možnosti v nás latentně přítomné, ale jinak nedostupné (Vygotskij, 1976b).

Koncept *zprostředkování znakem ve funkci nástroje* je jedním z nejoriginálnějších Vygotského přínosů. Představa, že lidská mysl je sociálního původu tu byla už před Vygotským (Wertsch, 1985). Rovněž představa, že zvláštnosti lidské mysli úzce souvisí s užíváním nástrojů nebo jazyka jakožto znakové komunikace. Nicméně až Vygotskij přichází s představou protnutí nástroje a znaku (Cole, Gajdamschko, 2007). Cenná je však nejen originalita Vygotského konceptu, ale především jeho skutečná explanační hodnota. Díky větší přesnosti a menší předsudečnosti našeho poznání je totiž stále těžší najít jakýkoli skutečně podstatný rozdíl mezi člověkem a zvířetem. Kořeny všeho, co bylo dříve automaticky pokládáno za jedinečné vlastnosti člověka,

nacházíme nyní i v živočišné říši, ať už jde o vědomí a sebevědomí, užívání a vyrábění nástrojů (Roth, 2001) nebo o schopnost znakové (symbolické) komunikace (Fields, Segerdahl, Savage-Rumbaugh, 2007). Většina proklamovaných rozdílů se tak zdá být především kvantitativní povahy. Což však lze, dle mého názoru, chápat jako skutečný kvalitativní rozdíl, je právě zprostředkování znaky ve funkci nástrojů – protnutí znaku a nástroje. Oboje je sice v nějaké formě zastoupeno již v živočišné říši, ale až v člověku se znak a nástroj protínají a dávají vzniknout kvalitativně nové, specificky lidské organizaci psychiky.

### *Vůle*

Další název, který Vygotskij zavádí pro označení specificky lidského patra chování vedle vyšších psychických funkcí je vůle, kterou vymezuje jako čtvrtý stupeň chování ke třem prvně jmenovaným (instinkt, podmíněný reflex, intelekt), které máme společné se zvířaty a které vůle zahrnuje a zároveň překonává. Rozumí pod ní zhruba to, co bylo popsáno výše, tedy sociokulturní vývoj chování a zprostředkování psychického fungování znaky ve funkci nástrojů. Název vůle pak volí proto, že v rámci tohoto procesu nejde nakonec ani tolik o vývoj samotného substrátu psychického fungování (mozku), nebo vývoj samotných psychických funkcí (jako např. myšlení či paměti), ale o vývoj způsobu jejich užití, o rozvoj schopnosti vědomě, záměrně a svobodně ovládat a kontrolovat své vlastní psychické procesy. Dva základní aspekty specificky lidského patra chování tak jsou na jedné straně zprostředkování znakem ve funkci nástroje a na druhé straně rozvoj vědomé kontroly (Vygotskij, 1976b).

### *Mezifunkční spoje*

VPF jsou podle Vygotského (1976b) produktem integrované činnosti komplexních psychických systémů a hlavním obsahem psychického vývoje člověka je tak vedle zahrnutí kulturních nástrojů změna funkční skladby vědomí – „... vědomí se nevytváří ze součtu vývoje jednotlivých funkcí, nýbrž naopak - každá jednotlivá funkce se vyvíjí v závislosti na vývoji vědomí jako celku,“ který „spočívá ve změně vzájemných vztahů mezi jednotlivými částmi a druhy činností, ve změně vztahů částí a celku. ... vytváření vyšších psychických funkcí je proces vytváření psychických systémů ... mění se vzájemné vztahy jednotlivých funkcí a jednotlivých druhů psychické činnosti a na tomto základě vznikají nové dynamické systémy, integrující řadu jednotlivých druhů a elementů psychické činnosti ... v procesu změny mezifunkčních vztahů dochází k integraci jednotlivých elementárních funkcí, jež vedou k vytvoření určité vyšší psychické funkce nahrazující určitou nižší psychickou funkcí“ (tamtéž, s. 208-9). Nejvýznamnějším příkladem mezifunkčního spoje je propojení myšlení a řeči, dále

např. paměti s myšlením a řečí apod. S mezifunkčními spoji souvisí také otázka lokalizace VPF – podle Vygotského je nelze lokalizovat jako přísně ohraničená centra, ale funkcionální systémy.

To v neuropsychologické praxi potvrdil Lurija (1975, 1982), který konstatuje problematičnost lokalizace psychických funkcí jako takové a opakovaná selhání při pokusech vztahovat je přímočaře k ohraničeným oblastem mozku, resp. kůry. VPF pak v návaznosti na Vygotského chápe jako složité dynamické systémy sociokulturního původu ustavující se pokaždé znovu v průběhu ontogeneze - „... vo veľkom mozgu človeka niet hotových biologicky zdedených orgánov, ktoré by určovali jeho psychickú činnosť ... mozog človeka neobsahuje hotové psychické schopnosti. ... materiálnym substrátom zložitých foriem psychickej činnosti človeka sú funkcionálne systémy, ktoré sa formujú za života a ktoré sa menia na jednotné 'funkcionálne orgány' ...“ (Lurija, 1975, s. 31) „Uskutočňujú sa spoločnou prácou viacerých korových zón, z ktorých každá má v týchto funkcionálnych systémoch svoju špecifickú úlohu a zabezpečuje jednotlivé faktory nevyhnutné na normálnu prácu celého funkcionálneho systému“ (tamtéž, s. 7). Ve formování těchto systémů hrají podstatnou úlohu lidmi užívané externí pomocné prostředky a Lurija (1982) tak hovoří o extrakortikální organizaci VPF. Vzhledem k povaze těchto systémů je také jen relativně malý podíl jejich poruch ireverzibilní, díky značným možnostem dalšího přebudování systému s využitím nepoškozených částí (Lurija, 1975).

## **5. 3. 2. Vývoj lidského druhu**

### **5. 3. 2. 1. Dvě linie vývoje**

Anatomie člověka včetně velikosti a stavby jeho mozku se za posledních 100 tisíc let nijak významně nezměnila (Soukup, 2004). To je však v příkrém kontrastu vůči prudkému rozvoji naší psychiky v témže období. Ptáme-li se po vysvětlení, pak nám může být odpovědí Vygotského teorie. Ten, jak již bylo řečeno, rozlišuje dvě linie vývoje člověka - biologickou a kulturní. V druhovém plánu představuje biologickou linii evoluce a kulturní historie, kterou vymezuje jako produkt sociálního života, jehož podstatou je vývoj umělých prostředků přízpůsobení a důsledkem právě onen nesmírný rozvoj (Vygotskij, 1976b). Podstata daných změn tedy plyne z užívání nejrůznějších kulturních nástrojů od Aristotelových zákonů logiky až po Descartesovo cogito, které se z vynálezů nadaných jedinců postupně staly majetkem lidstva jako druhu a bez nichž nejsme víc než naši předci. S trochou fantazie lze dokonce předpokládat, že dítě narozené před 100 tisíci lety, ale vychované dnes, by od nás bylo k nerozeznání, a naopak.

Vztah biologického a kulturního vývoje je podle Vygotského (1976b) dvojitý. Na jedné straně je zde přímá návaznost - veškeré kulturně vzniklé formy chování a prožívání mají své kořeny v biologických. Na druhé straně však zdůrazňuje oddělení biologického a kulturního jako dvou samostatných, nezávislých linií spojených vztahem následnosti - člověk je tedy až do určitého momentu subjektem pouze biologické evoluce a následně pak při relativní ustálenosti biologického typu a evolučních procesů subjektem pouze kulturního vývoje.

Je otázkou zda v tomto ohledu řadit Vygotského pojetí k tzv. teoriím kritického bodu (critical point theories) předpokládajícím, že biologická evoluce vyvrcholila vznikem člověka dnešního typu a kultury a že obě linie jsou skutečně nezávislé. Dnes se totiž spíše domníváme, že kultura se objevila ještě před tím než skončil náš biologický vývoj a sama se na něm významně podílela, např. v tom smyslu, že zručnost a představitost uplatňující se při výrobě nástrojů působila jako významný selekční tlak na vývoj ruky a mozku. Vrozená konstituce člověka dnešního typu se tak chápe jako produkt ohraničeného období biologické a kulturní koevoluce (Geertz, 2000). Po něm jsme se však v souladu s teorií přerušovaných rovnováh skutečně nejspíš přestali biologicky vyvíjet a stali se tzv. evolučně stabilním druhem. Tj. změnám prostředí se můžeme jen krátkodobě přizpůsobovat, ale nezměníme se díky nim v nový druh, tak jak si to představoval Darwin - vznik druhu je možný pouze odštěpením určité části populace, nikoli proměnou jednoho v druhý a lapidárně řečeno, nás tak čeká už jen vymření (Flegr, 2007). Dále se tedy kulturní vývoj realizuje skutečně už za stálosti našeho biologického typu.

Různí autoři se v otázce, zda Vygotskij patří do skupiny teorií kritického bodu, neshodují. Např. Wertsch (1985) a Cole s Gajdamaschkovou (2007) se domnívají, že ano, neboť vztah biologické a kulturní linie vývoje formuluje v termínech návaznosti a následnosti. Van der Veer s Valsinerem (1993), ke kterým se přikláním i já, však nesouhlasí. Za prvé proto, že již Engeles, ze kterého Vygotskij vycházel byl sám značně interakcionistický. A za druhé proto, že ve způsobu formulace se sice teoriím kritického bodu blíží, ale možná tak chtěl jen zdůraznit, že po oné z evolučního hlediska krátké periodě zrodu člověka, to už byla a je pouze kultura, která určuje náš překotný vývoj. Možná chtěl zdůraznit i rozdíl oproti ontogenezi, kde postulujeme jako zásadní proplétání obou linií. Nadto Vygotského myšlení jako takové nemá tendenci ke zkratkovitým, jednoduchým řešením. V každém případě však tuto otázku nelze definitivně rozřešit, neboť Vygotskij sám se k ní vyjadřuje poměrně stručně.

### 5. 3. 2. 2. Charakter kulturního vývoje

Charakter kulturního vývoje a jeho obecné zákonitosti se Vygotskij snaží vyvodit z analýzy dostupných etnografických a antropologických materiálů (Vygotsky, 2009f). Van der Veer s Valsinerem (1993) poukazují na to, že analyzuje jen některé kulturní fenomény (zejména jazyk, písmo, mnemonické, početní systémy) a jiné zcela opomíjí (např. právo, náboženství či umění) a domnívají se, že je to proto, že prvně jmenované prošly podle Vygotského prudkým vývojem, zatímco druhé se v podstatě nemění, což ovšem považují za poměrně odvážné tvrzení ve vztahu k Vygotskému i obecně. Osobně se domnívám, že si vybíral zejména fenomény úzce související s kognitivními funkcemi, na které se ve své práci soustředil primárně. V analýze používá Vygotskij (Vygotsky, 2009f) rozlišení na lidi primitivní a civilizované (podle míry přiblížení se evropskému standardu), přičemž předpokládá, že mezi nimi nejsou žádné rozdíly biologické (vykazují stejné nižší psychické funkce), ale že jsou zde podstatné rozdíly kulturní (různé, specifickou kulturou podmíněné vyšší psychické funkce). Na základě analýzy dochází k závěru, že psychické funkce a nástroje člověka primitivního jsou ve vztahu k funkcím a nástrojům člověka civilizovaného vždy něčím jak chudší, tak bohatší a že celkově lze v kulturním vývoji v druhovém plánu pozorovat tři hlavní progresivní tendence.

První je vývoj od konkrétního k abstraktnímu (dekontextualizace znaku). Jako příklad uvádí jazyk a myšlení. Na základě dobových dat uvádí, že jazyk člověka primitivního se vyznačuje obrovskou slovní zásobou, v níž dominují konkrétní označení nad obecnými a gramatikou vyjadřující snahu o zachycení nejjemnějších detailů. Podobně jeho myšlení hodnotí jako převážně konkrétní, názorné a obrazné, neboť slovo v něm figuruje buď jako vlastní jméno (označení konkrétního předmětu) či komplex (označení skupiny předmětů na základě konkrétních, faktických vztahů), ale ne jako pojem (označení skupiny předmětů na základě abstraktních, logických vztahů). Zdůrazňuje však, že tuto tendenci nelze chápat jako absolutní a přímočarou (např. uvádí, že i moderní jazyky se vyznačují bohatým konkrétním slovníkem všude tam, kde je potřeba přesné zacházení s realitou).

Druhou je tendence spoléhat se stále více spíše na kulturně zprostředkované než přirozené chování. Jako příklad uvádí paměť a vnímání kvantit. Paměť člověka primitivního považuje díky její neobyčejné přesnosti za vrchol přirozeného vývoje. Přejít ke paměti kulturně zprostředkované vidí v přechodu od prostého užívání paměti k jejímu ovládnutí nejprve jednoduchými pomocnými prostředky a později písmem. Dále předpokládá, že pod vlivem rozvoje kulturní paměti se přirozená přestává vyvíjet či přímo degeneruje. Za vrchol přirozeného vývoje považuje i neobyčejně přesné vnímání kvantit člověkem primitivním. Přejít ke

kulturnímu zprostředkování vidí opět v zavádění jednoduchých pomocných prostředků, aritmetických znaků (často zahrnujících části těla) a systémů (často podobných římskému), s jejichž rozvojem opět konstatuje stagnaci či degeneraci přímého vnímání kvantit.

Třetí tendencí je rozvoj aktivního přizpůsobení a vůle. Zde pak zajímavě pojednává roli magie. Ta je běžně pokládána za pouhý projev nerozvinutého myšlení. Vygotskij ji však chápe naopak jako první podstatný projev aktivní, záměrné a vědomé snahy člověka ovládnout svůj vnější i vnitřní svět. Její nedostatečnost pak podle něj spočívá jednak v tom, že ještě nedokáže dostatečně diferencovat objekt a subjekt (přírodu a já), a jednak v tom, že kulturním nástrojům, které se postupně stávají prostředkem skutečné regulace a autoregulace připisuje magický charakter, neboť nerozumí skutečné povaze jejich fungování (Vygotsky, 2009f).

Cole s Gajdamaschkovou (2007) Vygotského kritizují za to, že tyto tři tendence pojímal příliš absolutně a odvolávají se na to, že i přes zjevný nárůst komplexity kultury jako takové ani roky důkladných srovnávacích studií nepotvrdily, že by šlo jednotlivé kultury nějak jednoduše na těchto třech škálách hodnotit. Možná je to však otázka měřítka a zavádějící může být už jen to, pokoušet se tyto vývojové tendence aplikovat na srovnávání stávajících kultur. Představme si však kulturu člověka před 100 000 lety – jistě byla daleko konkrétnější, daleko více se spoléhala na přirozené než na kulturní a daleko méně připouštěla kontrolu prostředí, natož svobodné ovládání sebe sama. V tomto měřítku mají Vygotského vývojové tendence své opodstatnění. Nesmíme je však chápat jako jakýsi lineární a normativní evolucionistický model, ale skutečně pouze jako určité rámcové tendence. Kulturní vývoj člověka Vygotskij nechápal jako jednoduchý a přímočarý pokrok, ale jako určitý mnohaúrovňový a košatý rozvoj spočívající ve vývoji stále diferencovanějších kulturních nástrojů dávajících povstat stále diferencovanější, vědomější psychice, a to nejen z hlediska kultury jako celku, ale i v rámci každé konkrétní kultury zvlášť.

### **5. 3. 2. 3. Etnocentrismus a relativismus**

Řešení otázky etnocentrismu je u Vygotského poněkud paradoxní. Na jedné straně totiž nelze než uznat, že podle dnešních přísných měřítek byl alespoň mírným etnocentristou, neboť evropský kulturní model zjevně považoval za aktuálně nejvyspělejší, nejefektivnější v nakládání s realitou a neoptimálnější pro rozvoj člověka. Na druhé straně je však potřeba zdůraznit, že mimoevropské kultury nedehtoval způsobem příznačným pro skutečný etnocentrismus, ale naopak k nim zaujímal poměrně velmi oceňující přístup. Zatímco např. Levy-Bruhl (1999) uvádí jako příklad nedostatečnosti primitivního myšlení příklad s vyřezáváním záznamu kázání do kusu dřívka, bere si Vygotskij (1976b) tentýž příklad jako ukázkou jeho pronikavosti, bystrosti



a tvůrčího přístupu a poukazuje na to o jak strukturovaný a komplexní nástroj zapamatování se ve skutečnosti jedná. Nadto jeho prohlášení o kulturní zaostalosti či vyspělosti se objevují zejména v kontextu reálné zaostalosti a primitivity ruského venkova a v souvislosti s jeho vírou v možnost vybudovat novou společnost překonávající všechny stávající v míře v jaké poskytne prostor a nástroje pro realizaci potenciálu člověka, přičemž máme všechny důvody se domnívat, že tato jeho víra byla upřímná, na rozdíl od toho, jak byly tyto proklamace reálně zneužívány, ať už v dobovém Rusku, nebo mnohokrát předtím i potom v dějinách kolonizace světa bílým člověkem. Další, co je potřeba vzít v úvahu, je dobový charakter terminologie, která má pro dnešního člověka řadu velmi negativních konotací, aniž by tyto nutně byly součástí toho, jak to Vygotskij myslel. Pokusím-li se o překlad, pak se domnívám, že Vygotského postoj není nijak zásadně odlišný od toho, když dnes říkáme, že rozvojový svět potřebuje vzdělání (přičemž nám nezbyvá než uznat, že z jistého úhlu pohledu je i toto alespoň mírný etnocentrismus).

To vše ale ještě nečiní tuto otázku skutečně paradoxní. Paradoxní se stává až ve chvíli, kdy si uvědomíme, že z pozice mírného etnocentristy se Vygotskij stává jedním z otců zakladatelů dnešního radikálně anti-etnocentristického a relativistického proudu uvažování (Štech, 1998). Nejspíš je tomu tak proto, že KHT sama o sobě je v jádru radikálně anti-etnocentristická a relativistická. V principu totiž říká především to, že jediným všelidským univerzálním rysem je právě přítomnost kultury, kulturního vývoje a vyšších psychických funkcí jakožto kulturními nástroji zprostředkovaných funkcí. Vše ostatní už je zcela odvislé od povahy a vlastností té které kultury a jí užívaných nástrojů, s jejichž pomocí konstruuujeme svou psychiku a realitu. Z toho úhlu pohledu stojí rozmanité kultury souřadně vedle sebe jako rovnocenné, byť velmi různorodé. Z podstaty věci nás tak nelze srovnávat a hodnotit na jedné škále, neboť každé hodnocení je možné jen v rámci určité konkrétní kultury.

### **5. 3. 3. Vývoj lidského jedince**

#### **5. 3. 3. 1. Dvě linie vývoje**

Zatímco v druhovém plánu Vygotskij zdůrazňuje oddělenost a nezávislost biologické a kulturní linie vývoje, v plánu individuálním zdůrazňuje jejich prolínání a slévání se v jeden, byť složitý celek – jejich vztah chápe jako dialektickou interakci dvou dynamických proudů konstituujících nový, vyšší celek vývoje lidského dítěte. Biologickou linii vývoje pojednává jen poměrně velmi stručně. Není zcela jasné, jak přesně ji chápal, nejspíš však jako biologicky podmíněné zrání a učení se podkládající rozvoj nižších psychických funkcí, přičemž

předpokládal, že v nejranějších fázích ontogeneze převládá a s kulturní ještě není propojena. Kulturní linii vývoje oproti tomu rozebírá velmi detailně. Předpokládá, že staví na nižších psychických funkcích a transformuje je ve vyšší, přičemž podstatou této transformace je přechod od bezprostředních psychických operací ke zprostředkovaným a funkční změna skladby vědomí (Vygotskij, 1976b).

Vygotského dialektický interakcionistický model je teoreticky hodnocen velmi vysoce, neboť překonává jak biologický, tak kulturní redukcionismus. Kritika se na něj ovšem snáší za to, že jedna věc jsou jeho teoretická prohlášení a druhá jeho vlastní práce a že je tak nutno rozlišovat mezi Vygotským teoretikem a praktikem. V praxi se totiž soustředí téměř výlučně na vývoj kulturní, a to ještě poměrně jednostranně, neboť studuje zejména to, jak kulturní linie působí na biologickou, takže jako by ji chápal spíše jako určitý hrubý materiál proměňovaný kulturními silami než nezávislý zdroj vývojových změn (Wertsch 1985). Osobně se však nedomnívám, že by tomu tak bylo. Je pravda, že v rámci své vlastní práce se soustředí především na otázky kulturního vývoje, to však nepopírá význam jeho základní teze o vztahu mezi biologickým a kulturním a spíše to chápu jako výraz jeho osobních zájmů. Platnější je kritika jeho pojetí vztahu biologického a kulturního v ranných fázích ontogeneze (Wertsch, 1985). V tomto ohledu byl dítětem své doby a rané fáze ontogeneze hluboce podcenil. Moderní výzkumy jasně potvrzují, že již u nejmenších dětí jsou psychické procesy a funkce formovány ve (verbální) sociální interakci, tedy, že obě linie vývoje jsou propleteny již od samých počátků psychického vývoje (Stern, 1985).

### 5. 3. 3. 2. Obecný genetický zákon vývoje

At' už Vygotskij pojímal biologickou a kulturní linii vývoje jakkoliv, v každém případě předpokládal, že biologicky jsou nám dány pouze nižší psychické funkce společné nám se zvířaty, a má-li dojít k vývoji vyšších psychických funkcí vlastních pouze člověku, je zcela nezbytné, aby dítě bylo subjektem specificky lidských sociálních interakcí zahrnujících kulturní nástroje (Vygotskij, 1976b). Vše specificky lidské má podle Vygotského zdroj v sociokulturním prostředí a životě člověka - to, co je ve vývoji dítěti přítomno až na konci jako jeho výsledek, je v prostředí dítěte přítomno ve své konečné, ideální podobě od samého počátku a od samého počátku jej ovlivňuje. Dítě si tak jako své osobní psychické vlastnictví postupně přisvojuje to, co bylo původně formou jeho interakce s prostředím, sociálním vztahem (Vygotsky, 1994c) – „Za všemi vyššími funkcemi a jejich vztahy stojí z genetického hlediska sociální vztahy, reálné vztahy lidí. ... Všechny vyšší psychické funkce jsou interiorizované vztahy sociálního řádu, základ

sociální struktury osobnosti“ (Vygotskij, 1976b, s. 121). Konkrétní podoby toto tvrzení nabývá v obecném genetickém zákonu vývoje, který Vygotskij formuluje ve výslovné návaznosti na Janeta takto – „Každá psychická funkce se v kulturním vývoji dítěte objevuje na scéně dvakrát, ve dvou plánech - nejdříve v sociálním, potom v psychologickém, ponejprv mezi lidmi jako kategorie interpsychická, potom v nitru dítěte jako kategorie intrapsychická“ (tamtéž, s. 121). Proces stojící mezi interpsychickou a intrapsychickou úrovní je interiorizace. Nikoli však interiorizace mechanická jako prosté přenesení vnějšího dovnitř, ale interiorizace dynamická jako proces strukturální a funkční transformace psychiky, v němž je výchozí, biologicky podmíněný celek psychiky je transformován v celek nový, podmíněný kulturně. V souvislosti s interiorizací Vygotskij rozlišuje tři stupně kulturního vývoje a čtyři stupně vývoje užití znaku.

Tři stupně kulturního vývoje Vygotskij odvozuje z Hegelova modelu vývoje ducha jako tří stupňů existence jevu o sobě, pro druhé a pro sebe. Jako příklad uvádí vývoj ukazovacího gesta - to vzniká z neukončeného uchopovacího pohybu, kdy dítě ukazuje na předmět (gesto objektivně ukazovací), nereaguje však předmět, ale druhá osoba, která pohybu dává smysl jako ukazování (gesto pro druhé), až se k němu dítě samo začíná vztahovat jako k ukazování a z pohybu zaměřeného na předmět se stává pohyb zaměřený na druhé, prostředek sociálního styku (gesto pro dítě). Ukazovací gesto Vygotskij chápal jako kořen všech VPF, neboť stojí na počátku vývoje vědomého zaměřování pozornosti, a tak i dalších specificky lidských charakteristik a zejména pak abstrakce jakožto vyčlenění (ukázání) určitých znaků předmětu či jevu (Vygotskij, 1976b). Význam ukazování v obdobném duchu vyzdvihuje i současná vývojová psychologie, která vymezuje intersubjektivitu primární (emoční sdílení) a sekundární (sdílenou pozornost), rozvíjející se kolem 9. měsíce věku, kdy dítě začíná rozumět ukazování druhých a samo ukazovat. Sekundární intersubjektivita je považována za základ rozvoje řady klíčových psychických funkcí jako záměrná pozornost, sociální užití předmětů, řeč či abstrakce (Langmeier, Krejčířová, 2006). Podobně i slovo se podle Vygotského vyvíjí v těchto třech stupních - nejprve existuje o sobě, pak je užívá dospělý a nakonec dítě. Podobně vnímá i roli prvních slov - více než nositelé významu jsou to ukázání zaměřující pozornost dítěte a nutící jeho vnímání a myšlení pohybovat se ve vyšlapaných cestách. Trojstupňový model vývoje nakonec Vygotskij aplikuje i vývoj osobnosti jako celku - „... se stáváme sami sebou prostřednictvím druhých lidí ... Osobnost se stává pro sebe tím, čím je o sobě, prostřednictvím toho, čím je pro druhé lidí“ (Vygotskij, 1976b, s. 120).

4 stupně vývoje užití znaku Vygotskij formuloval na základě dat získaných např. ve výzkumu pozornosti a paměti, kdy byly dětem a dospělým zadávány různé úkoly s možností využít nabízené pomocné prostředky. První stadium typické pro předškolní děti nazývá rané,

přirozené či primitivní, neboť činnost psychické funkce probíhá ještě nezprostředkovaně. Reakce na stimul je dána bezprostředním dojmem, přirozenými možnostmi dítěte. Nabízené pomocné prostředky buď není schopno využít, nebo jeho výkon ještě zhoršují. Druhé stadium typické pro děti mladšího školního věku nazývá naivní či magické podle analogie s uchopením pomocných prostředků primitivním myšlením. Dítě již samo cítí, že mu mohou velmi pomoci, ale ještě nechápe jak přesně fungují a jak s nimi pracovat a využívá je poměrně neúčelně. Manipuluje s nimi pouze vnějškově a mechanicky, aniž by se to odráželo na jeho vnitřních psychických operacích a jeho výkon mohou stále ještě i zhoršit. Třetí stadium typické pro děti staršího školního věku nazývá stadiem používání vnějších znaků. Dítě již chápe skutečnou souvislost mezi úkolem a pomocnými prostředky, rozumí tomu jak fungují a je schopno je správně používat. Zatím sice pouze jako vnější pomůcku, ale již zcela funkčně - na základě pochopení principu celé věci organizuje pomocné prostředky vnějškově tak, aby jimi účelně organizovalo své vlastní psychické procesy. Poslední stadium typické pro dospívající děti a dospělé nazývá stadiem používání vnitřních znaků, neboť dítě a dospělý již nepotřebují vnější prostředky a pracují s jejich interiorizovanými vnitřními zástupci. Provádí analogické operace jako předtím vnějškově, ale nyní vnitřně - přechod od procesu nezprostředkovaného přes proces zprostředkovaný vnějškově k procesu zprostředkovanému vnitřně byl završen (Vygotskij, 1976b).

### **5. 3. 3. 3. Zóna nejbližšího vývoje**

Jedním z nejdůležitějších momentů KHT je zóna nejbližšího vývoje (dále jen ZNV). Vygotskij ji často vysvětloval pomocí konceptu dvou úrovní vývoje. První je aktuální úroveň vývoje, stadium, ve kterém se dítě právě nachází. Vypovídá o jeho dozrálých, hotových funkcích. V testech a zkouškách je patrné jako to, co dítě zvládne samo bez cizí pomoci. Nicméně to nepostihuje celý obrázek vývojové situace dítěte, ba dokonce postihuje jen jeho menší a méně významnou část, již dosažené plody vývoje, to, kde dítě bylo včera, ale neříká nám nic o tom, jak se vyvíjí právě teď a kde bude zítra. Možná je zde normativní symptomatologická diagnostika založená na precizním kvantitativním měření, ale bez reálné vývojové perspektivy. Druhou je potenciaální úroveň vývoje, stadium, ve kterém dítě může být. Vypovídá o jeho funkcích právě zrajících, ve stavu vývojové připravenosti. V testech a zkouškách se projevuje jako to, co dítě zvládne s pomocí druhého. To postihuje vlastní dynamiku vývoje dítěte, neboť to, co dnes dítě zvládá s pomocí dospělého, bude zítra zvládat samo. Možná je zde dynamická kauzální diagnostika a prognostika dovolující nám nahlédnout další perspektivy dítěte (Vygotsky, 2009g).

Jako ilustraci Vygotskij (1976b) uvádí dvě děti, které v klasickém výkonovém testu zaměřeném na aktuální úroveň vývoje dosáhnou stejného mentálního věku, ale v testování zaměřeném na potenciální úroveň pak jedno dítě zvládne s pomocí úkoly o půl roku napřed a druhé o dva.

ZNV je tedy určitý prostor potenciaálního vývoje dostupný dítěti aktuálně jen s pomocí druhého, v sociální kooperaci. Jako takovou ji Vygotskij považuje za nejpodstatnější moment ve vztahu vývoje a učení. Domnívá se totiž, že mezi vývojem a učením panuje složitá dynamická závislost. Že jsou vzájemně propojeny tak, že učení na jedné straně stojí na dosažené úrovni vývoje, již dozrálých funkcích, ale zároveň jej stimuluje, předchází a vede, když podporuje rozvoj potenciaálně či právě zrajících funkcí a aktualizuje jinak nedostupné vnitřní vývojové procesy v ZNV (Vygotskij, 1976a). Učení orientované na ZNV tak vývoj nejen facilite, ale je přímo jeho zdrojem – v tomto smyslu je ZNV vlastním jádrem KHT, neboť odhaluje sociokulturní prostředí člověka jako zdroj vývoje všech specificky lidských forem chování (Vygotsky, 2009g). Jen učení orientované na ZNV může být podle Vygotského skutečně efektivní – soustředit se musí nikoli na včerejšek dětského vývoje (již dozrálé funkce), ale na jeho zítřek (zrající funkce). (Vygotskij, 1976b) ZNV tak vykazuje jistou blízkost ke konceptům senzitivní či optimální periody, vymezené zezdola, ale i shora, do níž se učení musí trefit, aby bylo skutečně efektivní, nicméně nejedná se o biologicky vymezené období a není také tak fatalistická (Vygotskij, 1976a).

Vygotskij také předpokládá, že vztah vývoje a učení není konstantní a mění se s věkem.

Domnívá se, že do tří let se dítě učí především podle svého vlastního vývojového programu (1976b). Nicméně součástí tohoto programu je i ZNV jako určitý obecný potenciál, připravenost lidské psychiky ke kulturnímu vývoji, kterou Vygotskij považuje za jeden z hlavních rozdílů mezi zvířetem a člověkem. Zvíře je totiž podle něj sice schopno se dalekosáhle učit, ale není schopno skutečné transformace psychiky a překročení svých aktuálních možností prostřednictvím instrukce do ZNV jako lidské dítě (Vygotsky, 2009g). Kořeny tohoto potenciálu spatřuje v dokonale vyvinutém lidském mozku, jakožto nutné, ale nikoli postačující podmínce vývoje specificky lidských psychických forem. Druhou podmínkou jejich vývoje je raná expozice kultuře v přirozené sociální interakci, spočívající zejména v učení se jazyku (Vygotskij, 1976b).

V předškolním období podle něj dochází k přechodu od čistě spontánního k reaktivnímu učení. Dítě začíná být schopno učit se podle určitého zvenčí stanoveného programu, neboť pod vlivem systematického užívání jazyka dochází k první restrukturalizaci psychiky dítěte, jejímž důsledkem je vedle dětské amnézie i rozvoj obecných pojmů a snaha uchopovat věci v souvislostech. Nicméně to stále musí být vlastní program dítěte z hlediska jeho potřeb a dosažené úrovně myšlení. Za cíl předškolního vzdělávání považuje obecnou připravenost ke školní výuce obecně (ve smyslu předání těch nejzákladnějších představ o přírodě a společnosti

v souvislostech, které budou pro dítě smysluplné, tedy ne např. učit děti historii literatury, ale otevřít jim svět slovesného umění), ale také dovednost číst a psát (Vygotskij, 1976b). Zcela klíčovou ZNV je však v tomto období hra jakožto činnost, v níž dítě překračuje své dosavadní možnosti a schopnosti a účinně buduje základy vnitřního sémantického prostoru (viz další kapitola) (Vygotsky, 2009e).

Se školou přichází zcela nový typ učení - systematické vzdělávání, v němž je minimálně zastoupen vlastní program dítěte a maximálně program zadaný, což vytváří nesmírný tlak na vývoj dítěte a ZNV nabývá enormního významu (Vygotskij, 1976b). Všechny podstatné školní předměty podle Vygotského (1976a) předchází vývoj - vyžadují po dítěti víc, než je jim schopno aktuálně dát, neboť staví na ještě nezralých či teprve dozrávajících funkcích, jejichž stimulací se fundamentálně podílí na jejich rozvoji. Dítě si nejprve osvojuje určité operace a až následně se je učí vědomě používat a záměrně ovládat. Společnou psychologickou základnou školních předmětů a prvním hlavním úkolem školního vzdělávání je tak právě rozvoj zobecněného, verbalizovaného a smysluplného vnímání vlastních psychických procesů a jejich záměrného ovládnutí - „... celé školní vyučování ... se stále točí kolem osy nových základních struktur dětského věku: uvědomování a osvojování“ (tamtéž, s. 208). „... intelektualizace funkcí a jejich ovládnutí jsou dva momenty téhož procesu - přechodu k vyšším psychologickým funkcím. Ovládáme nějakou funkci podle toho, jak je intelektualizována. Záměrnost v činnosti jakékoli funkce je vždy opačnou stránkou jejího uvědomování“ (tamtéž, s. 188). Druhým hlavním úkolem školního vzdělávání je rozvoj abstraktního a logického pojmového myšlení. Za zvlášť klíčové pro rozvoj obojího považuje Vygotskij učení se gramatické (znamená především uvědomění si a záměrné ovládnutí gramatických struktur) a psaní (absence společníka a výrazové stránky vyžaduje vysoký stupeň abstrakce, používání vnitřní řeči, uvědomělost a zaměřenost), ale především osvojování si vědeckých pojmů (svou logickou povahu, zakotvením v hierarchickém systému vazeb zobecnění přebudovávají systém přirozených pojmů). Celkově považuje Vygotskij význam systematického školního vzdělávání za zcela nedozrálý a předpokládá, že pod jeho vlivem dochází k druhé restrukturalizaci psychiky dítěte ve směru rozvoje úrovně vědomí a kontroly vlastních psychických procesů a dosažení schopnosti čistě formálně logického uvažování.

Ač Vygotskij sám tuto otázku příliš nerozebíral, máme důvod se domnívat, že význam ZNV nekončí s dětstvím. Lze ji totiž chápat jako určitý obecný potenciál lidské psychiky transformovat se, restrukturalizovat, dále se rozvíjet a rozšiřovat své možnosti - jako oněch dnes již téměř legendárních „nevyužitých“ 90 % mozku, které nespočívají ve skutečně nevyužitých partiích mozku, ale v možnosti naučit se svůj mozek skutečně efektivně používat.

## 6. POSLEDNÍ ROKY

### 6. 1. VÍTĚZSTVÍ TEMNA

#### 6. 1. 1. Kulturní revoluce

S rostoucí jistotou diktátora se Stalin začal považovat za neomylného nejen v otázkách politiky, ale i vědy či umění. Rozehrál tak nové kolo boje o nadvládu tzv. marxisticko-leninské ideologie, v němž systematicky potlačoval vše originální a hluboké (Veber, 1996).

Podobně jako s rolníky, vedl Stalin s inteligencí boj jako s třídou, jako nepoddajným a nebezpečným živlem, který je třeba zlomit. Štvavá propaganda ji dehonestovala jako celek. Věda byla tlustou čarou rozdělena na starou a novou. Některé obory, např. kvantová mechanika, byly škrtem pera zakázány, zbylé se revidovaly. Na zaměstnance a studenty vědeckých institucí byl vyvíjen stále větší tlak na projevy loajality a byly vedeny nevybíravé čistky proti buržoazním žvlům s cílem nahradit je uvědomělými straníky (Veber, 2003b). Jedním z neúčinnějších nástrojů byly tzv. veřejné debaty, jichž se účastnili pečlivě připravení oponenti s jasným cílem protivníka ideologicky zdiskreditovat bez ohledu na obhajobu. V atmosféře všudypřítomných perzekucí řada vědců přiznávala vinu předem a hlásala obrácení. Stejně jako jinde se i zde stalo smutnou tradicí obviňování kolegů (van der Veer, Valsiner, 1993). Probíhaly i veřejné procesy. Zatýkáni bylo tak rozsáhlé, že vznikaly dokonce speciální vědecké pracovní tábory, v nich působil např. konstruktér vesmírných raket Sergej Koroljov (Veber, 2003b).

Součástí tohoto boje byla i přestavba znárodněného školství. Rusko stále čelilo masivní negramotnosti mýcené jen s obtížemi. Rolníci se např. odmítali učit číst a psát, protože si to spojovali s ateismem a komunismem (Pipes, 1998). Bylo však již více prostředků, a tak ve 30. letech začala překotná výstavba škol, byly vypracovány centralizované osnovy prosycené ideologií, zaveden centrální dohled speciálních institucí a povinná výuka ruštiny.

Tažení za ideologickou čistotu se nevyhnulo ani umění. V roce 1932 bylo přijato usnesení ustavující centrální řízení umění skrze svazové organizace a předepsanou metodu socialistického realismu spočívajícího v jednoduchosti, přímočarosti a oddanosti ideologii ve stylu hesla „již dnes se máme lépe než zítra“ (Veber, 2003b). U širokého publika měl na rozdíl od provokativní porevoluční avantgardy velmi dobrou odezvu, snad pro příbuznost s tradičním ikonografickým uměním (Figes, 2000). Umělci, kteří nespolupracovali, končili ve vězeních,

táborech či na popravišti. Ti, kteří spolupracovali, byli oceňováni jako národní hrdinové (Veber, 2003b).

Aktivní boj proti církvi probíhal už od občanské války. Bylo zavíráno stále více kostelů, masově odváděni a popravováni kněží. Po skončení Nového ekonomického plánu, kdy hojně kvetl židovský maloobchod, se moc vrátila i k tradiční podpoře antisemitismu. Byly zavírány synagogy a docházelo k pogromům, hojně např. v Oděse, Gomelu či Charkově (Figes, 2000).

V průběhu 30. let prudce vzrostl počet i náklad nejružnějších publicistických titulů, bylo šířeno rádio, stavěny knihovny, muzea, kina, ale vše bylo do hloubky prosynceno ideologií. Propaganda a prostředky masové komunikace, včetně umění, se v podstatě staly jedním. O všemocnosti a nestoudnosti propagandy svědčí např. to, že o hladomoru z let 1931 až 1932 nepadlo ve sdělovacích prostředcích ani slovo a tyto naopak jednohlasně informovaly o hladce postupující kolektivizaci přinášející světlo trpícímu venkovu (Veber, 2003b).

## 6. 1. 2. Stalinova hrůzovláda

Stále tvrdší represe se však dotýkaly všech. Zdůvodněny byly nepřáteli ohrožujícími budování nové společnosti. Reálně však měl vyvolat permanentní výjimečný stav, vzbudit strach, destruovat vzájemnou důvěru, zlomit člověka a vytvořit prostor pro absolutní volnost moci.

Stalinova hrůzovláda eskalovala poprvé v letech 1934 až 1938. Po nejspíš fingovaném atentátu jeho spolupracovníka byla zahájena nevídaná vlna čistek, nejprve ve straně. Svých stávajících i bývalých odpůrců se Stalin zbavoval v inscenovaných procesech i vraždách, masivní bylo zatýkání a vylučování. Brzo došlo i na armádu a během několika měsíců se Stalinovy podařilo prakticky zdecimovat vrchní velení. Vyvrcholil i všeobecný teror. Již se nezatýkalo a nepopravovalo jen za porušení zákona, byť pochybného, ale na základě centrálně předepsaných kvót. Nikdo si nemohl být jist životem a krutost mnoha způsobů teroru neznala mezí (Veber, 2003b). V době největších represí byla přijata nová ústava garantující slovy propagandy osobní svobodu, reálně však zabezpečující vládu strany (Veber, 1996). Přesně zjistit oběti je nemožné, řádově se však represe týkaly milionů lidí. Odhaduje se, že ve 30. letech měly nejméně 15 milionů obětí a za celou vládu Lenina a Stalina až 45 milionů obětí (Veber, 2003b).

Stalin však používal i cukr a jeho cílem bylo nejen zlikvidovat nepoddajné, ale i podpořit loajální. Vytvořil hierarchický systém stranického aparátu a přidružených organizací (od svazu spisovatelů po zahrádkáře) otevřený všem ochotným šplhat podle daných pravidel nahoru. Vytvořil tak tzv. sovětský aktiv, mnohamiliónovou vrstvu oddaných držící komunistickou vládu



u moci (Veber, 2003b). Je smutným faktem, že jeho významnou část tvořili bývalí bezprizorníci, z kterých se za stravu, přístřeší a zázemí stávali nelítostní vykonavatelé režimu (Figes, 2000).

Stalinovi se tak prakticky podařilo zlikvidovat generaci revoluce a občanské války a vytvořit novou, tvořenou lidmi buď zlomenými nebo oddanými. V poměrně krátké době si tak cele podmanil zemi čítající již na počátku století přes 130 miliónů obyvatel (Veber, 2003b). Přehlížíme-li zpětně jeho vzestup, nelze se s mrazením v zádech ubránit pocitu, že se jednalo o šíleným mozkiem připravený geniální plán, ve kterém více než zúročil svá studia historie.

## 6. 2. VYGOTSKÉHO POSLEDNÍ ROKY

### 6. 2. 1. Rostoucí kritika Vygotského myšlenek

Ve 30. letech kulminuje Vygotského vyčerpání a jeho životní tempo se stává takřka frenetickým. Šíře jeho zájmů je stále značná. Věnuje se např. otázkám lokalizace psychických funkcí, sémantické struktury vědomí či vztahu kognitivního a afektivního. Jeho nejprřednějším zájmem byl však vývoj dítěte, který studoval především pod křídly pedologie.

Pedologie byla vědou studující dítě v jeho komplexitě a integrující poznatky z různých oborů v úzké návaznosti na výchovnou a vzdělávací praxi. Režim ji vzhledem k dobovým problémům a poptávce po metodách konstrukce nového člověka nejprve hojně podporoval, a během 20. let se tak prudce rozvíjela. Vygotskij stále více znechucený prorůstáním psychologie ideologií, se k pedagogii, na poměry ještě svobodné, pozvolna přimyká v druhé polovině 20. let. Na počátku 30. let byl v oboru respektovanou osobností, což se mu však v jistém smyslu stalo osudným. V téže době se totiž, jak bylo zmíněno, dramaticky zhoršuje situace celé akademické obce a jedním z oborů, které se dostaly na černou listinu, byla i pedagogie. Největším problémem byl asi její kosmopolitní charakter (množství pedagogů mělo klasické evropské vzdělání a bylo v blízkém spojení s mezinárodní vědeckou komunitou). Přes snahu ji zachránit bylo stále jasnější, že pedagogie a všichni její představitelé jsou nežádoucí jako takoví.

V kontextu pečlivě připravené kampaně se tak od roku 1931 začínají v hlavních psychologických časopisech objevovat první, zatím poměrně mírné, ideologické kritiky Vygotského práce. Vyostřují se v roce následujícím a situace se stává skutečně dramatickou v roce 1933, kdy obsah Vygotského práce vyšetřuje ideologická komise a sám Vygotskij pochybuje, zda bude moci v práci pokračovat. Stejně jako v ostatních případech kritika neměla věcný, ale ideologický základ a občas až překvapí svou absurditou. KHT byla obviňována např. z toho, že je abstraktní, eklektická, že je nástrojem útlaku dělnických dětí i nevzdělaných

domorodců, že ZNV je příliš fatalistický biologický koncept popírající možnost vzdělávat dospělé a dokonce, že nedostatečně akcentuje specifika sociálního prostředí a historické periody! Hlavním důvodem útoků však byla hlavně Vygotského návaznost na západní autory, jeho neochota přijmout rétoriku režimu a v neposlední řadě jeho účast v pedologickém hnutí.

Od roku 1931 byla také avizována veřejná diskuze s Vygotským a Lurijou a ač je z dostupné korespondence zřejmé, že se na ni pečlivě připravovali, podle všeho se nakonec nekonala. Existuje však historka téměř mytologického charakteru, podle níž k diskuzi došlo - Vygotskij údajně hovořil první a přednesl jeden ze svých fascinujících proslovů, po kterém posluchačstvo zůstalo v němém úžasu a v rozpoložení natolik nevhodném pro přímý útok, že druhá část diskuze byla odložena a nakonec vůbec nerealizována (Valsiner, van der Veer, 1993).

### 6. 2. 3. Rozpad Vygotského kolektivu

Nebyly to však jen ideologické útoky, co ztrpčovalo poslední roky Vygotského života, ale i rozpad jeho nejužšího pracovního kolektivu. Hlavním důvodem bylo založení Ukrajinského psychoneurologického institutu v Charkově v roce 1930. Jeho Psychologické oddělení všem nabídl vynikající pracovní zázemí a menší zde byl i ideologický tlak, materiální podmínky však byly velmi neutěšené, a tak nakonec přijali pouze Lurija s Leontjevem. Vygotskij zůstal v Moskvě a nejprve pravidelně dojížděl, ohnisko jeho zájmu se však stále více přesouvalo na Gerzenův pedagogický institut v Leningradě. Dalším důvodem byly rostoucí názorové rozkoly. Myšlenkově se od Vygotského začal vzdalovat zejména Leont'jev, který postupně formuloval vlastní teorii, v níž sice v mnoha ohledech z Vygotského vycházel, ale těžiště přesunul ze znaku na praktickou činnost jakožto prvotní v otázkách geneze a vývoje lidské psychiky. Bez snahy znevažovat jeho originální přínos je nutno poznamenat, že se mu tak podařilo dostat na pozici daleko výhodnější ve vztahu k vládnoucí ideologii, již se zaměření na znak a jazyk mohlo jevit poněkud obtížně uchopitelným a idealistickým v porovnání s adorovanou fyzickou a předmětnou prací. Zdá se však, že pro Vygotského to nebyla jen otázka změny pracoviště či teoretických neshod a že vzdalování se svým spolupracovníkům vnímal velmi osobně a jako porušení závazku vůči oné „společné věci“. Spory vyvrcholily v roce 1933, kdy Leont'jev poslal dopis Lurijovi, v němž prohlásil, že Vygotského myšlenky jsou minulostí a vyzval ho k další společné práci bez něj. Lurija nejprve souhlasil, pak ale změnil názor a dopis Vygotskému ukázal. Ten jej nijak překvapivě chápal jako zradu v nejtěžších chvílích svého života a s Leont'jevem již do smrti nepromluvil, ač pokračovali v běžné profesní korespondenci (van der Veer, Valsiner, 1993).

## **6. 2. 4. Nemoc a smrt**

V posledních letech života Vygotskij trpěl stále zhoršujícími se záchvaty tuberkulózy, byl nucen podstupovat řadu vyčerpávajících a bolestivých procedur, mnoho času trávil ve strašných podmínkách v přeplněných nemocnicích a sanatoriích, opakovaně mu bylo doktory oznámeno, že během několika měsíců zemře (van der Veer, Valsiner, 1993). Přesto se vždy jakž takž zotavil, až do jara 1934, kdy se jeho stav začal znovu zhoršovat. Odmítl však jít do nemocnice, aby mohl dokončit záležitosti okolo konce školního roku (Wertsch, 1985). 8. května vykašlával v práci krev a byl nucen odejít do domácího ošetření (Valsiner, van der Veer, 2000). V posledních měsících svého života diktoval poslední kapitolu Myšlení a řeči prosycenou naléhavou touhou sdělit, co je ještě bude možné a protkanou úryvky z jeho milované prózy a poezie, včetně autorů již nežádoucích či dokonce popravených, jako např. Gumiljov, který byl zastřelen už v roce 1921 po obvinění z konspirace (van der Veer, Valsiner, 1993). Vykašlávání krve se znovu opakovalo 25. května a 2. června byl Vygotskij hospitalizován. V noci z 10. na 11. června 1934 v sanatoriu umírá. Jeho poslední slova byla „Ja gatov“, což je možné přeložit dvěma způsoby, jako „jsem hotov“ nebo „jsem připraven“ (Valsiner, van der Veer, 2000).

## **6. 3. PSYCHOLOGICKÉ PRÁCE**

### **6. 3. 1. Pedologie**

Zájem o otázky vývoje dítěte Vygotského provází celou jeho profesní dráhu a kulminuje v posledním desetiletí jeho života, kdy je studuje zejména v rámci pedologie. Až do konce 20. let se přiklání k tradičnímu vymezení pedologie jako interdisciplinární vědy o dítěti. Na přelomu 20. a 30. let stále více zdůrazňuje otázky vývoje jako klíčové a ve 30. letech již jasně vystupuje jeho vlastní pojetí pedologie jako vědy o vývoji dítěte se zaměřením na studium emergence nových psychických forem (van der Veer, Valsiner, 1993).

#### **6. 3. 1. 1. Nature vs. nurture**

Jedním z klíčových témat pedologie byla interakce dědičnosti a prostředí. Vygotskij se domnívá, že nelze vytvořit všezahrnující definici vlivu dědičnosti či prostředí na vývoj dítěte,

nýbrž je nezbytné diferencovaně studovat jak působí na jeho různé aspekty (Vygotsky, 1994c). Jak tomuto procesu rozuměl, bylo rozvedeno výše, nyní jen doplnění z jeho pedologických let.

### **Dědičnost**

Za účasti Luriji a dalších Vygotského kolegů a žáků byla uskutečněna řada výzkumů dvojčat zaměřených na problematiku nižších a vyšších psychických funkcí. Předmětem výzkumu byla např. paměť – 150 párů jednovaječných a dvojevaječných dvojčat absolvovalo úkoly zaměřené na přirozenou a zprostředkovanou paměť, přičemž v prvním případě byla korelace u jednovaječných dvojčat vysoká a u dvojevaječných nízká, v druhém případě pak nebyl v korelacích rozdíl. Podobné byly i výsledky i dalších výzkumů a Vygotskij tak uzavírá, že v případě nižších psychických funkcí se jeví jako dominantní dědičnost, zatímco v případě vyšších psychických funkcí se zdá, že překračují omezení nižších a dosahují relativní autonomie na dědičnosti. Jeví se tedy jako funkce skutečně kvalitativně nové (van der Veer, Valsiner, 1993).

### **Prostředí**

Vygotskij se domnívá, že vlastnosti prostředí je potřeba nahlížet a hodnotit nikoli objektivně a staticky, ale relativně a dynamicky. Tedy ne jako soubor čistě objektivních podmínek působících na dítě, ale naopak z hlediska vztahu dítěte k prostředí na dané úrovni jeho vývoje. Jednak se s věkem dítěte mění prostředí, které je na každém stupni specificky organizováno (např. má stále širší záběr, nabízí nové výchovné a vzdělávací pobídky). Jednak se mění dítě a role a význam charakteristik prostředí se tak neustále vyvíjí jak se vyvíjí jeho vztah k prostředí (např. způsob užívání řeči může být stále stejný, ale pro děti různého věku bude mít zcela jiný význam).

Klíčem k pochopení vlivu prostředí na dítě tak není prostředí samotné, ale to jak jej dítě emocionálně zakouší a chápe. Emocionální zakoušení prostředí Vygotskij chápe jako jednotu situačních a osobních vlivů, komplexní jednotku v níž je zastoupeno jak prostředí (to, co je prožíváno), tak osobní charakteristiky subjektu (jak je to prožíváno). Obdobný význam má míra v jaké dítě situaci rozumí, ať už jde o událost samotnou (např. neštěstí v rodině může být pro dítě za jistých okolností radostnou událostí, zvláště je-li povoleno to, co normálně ne) nebo o její verbální interpretaci (viz dále rozdíl v pojmech dětí a dospělých). Toto tvrzení Vygotskij ilustruje kazuistikou tří dětí z jedné rodiny - ač panující podmínky byly pro všechny stejné (matka alkoholička se záchvaty vzteku a násilí), každé z nich reagovalo jiným způsobem, nejmladší

propadlo beznaději, prostřední se zmítalo mezi vazbou k matce a hrůzou z ní a nejstarší přijalo předčasnou roli dospělého (Vygotsky, 1994c).

### 6. 3. 1. 2. Vývojová periodizace

Podle Vygotského musí periodizace vycházet z vnitřní dynamiky vývojových změn. Za její hlavní kritérium považuje objevení se nové psychické struktury (*neoformace*), jež se během určité periody stává hlavním faktorem určujícím vnitřní i vnější život dítěte a jeho celkový vývoj.

Vývoj dítěte Vygotskij chápe jako jednotný proces s určitou strukturou, jíž je podřízena struktura každého dílčího vývojového procesu - osobnost dítěte se v průběhu mění jako celek. Věkové období chápe jako integrovanou, dynamickou strukturu, v rámci níž naopak dochází k řadě dílčích změn vrcholící změnou osobnosti jako takové. V každém období lze rozlišit centrální linii vývoje (neoformaci, která momentálně vede a řídí celý proces vývoje) a periferní linii vývoje (neoformace momentálně dílčí), přičemž role a význam jednotlivých linií se mění s věkem.

Prvním klíčovým momentem určujícím objevení se neoformace je vztah dítěte a prostředí. Na jedné straně je v každém období ustavován nový, jedinečný vztah dítěte a prostředí, který se stává hlavním zdrojem vzniku neoformací. Na straně druhé neoformace mění osobnost dítěte, v návaznosti na což se musí změnit i jeho sociální situace.

Druhým klíčovým momentem je dynamika střídání období pomalého, stabilního vývoje a období vývojových krizí. Stabilní období tvoří většinu dětství a jsou charakteristická pozvolnými, zvnějšku často nepostřehnutelnými až mikroskopickými změnami, postupně narůstajícími až k bodu, kdy vyvrcholí emergencí neoformace, zpravidla trvalé. Období krize tvoří naopak bouřlivé až katastrofické vývojové výkyvy a jsou charakteristická prudkými, nápadnými změnami, skoky a diskontinuitami ústícími v změnu základních rysů dítěte. Vygotskij ji chápe jako určitý dialektický bod obratu a vypichuje tři její hlavní charakteristiky. Dvojakost projevu - počátek a konec bývá často neznatelný, zhruba v polovině však dochází k prudké kulminaci. Problémové chování (např. snížení výkonnosti či konflikty s okolím) - i přes velkou variaci projevu se domnívá, že každé dítě se ve srovnání se sebou samým stává v průběhu krize v jistém smyslu problémovým, což však nechápe jako chybu dítěte, ale systému, nestíhajícího se adaptovat na rychlé změny jeho osobnosti a právě nezbytnou rekonstrukci sociální situace považuje za jednu z hlavních náplní krizí. Negativní charakter vývoje - v krizi se soustředí odumírání starého nezbytné pro vznik nového, probíhají sice i konstruktivní procesy, nicméně vzniklé neoformace mají často jen přechodný charakter a jsou absorbovány dalšími, v nichž

zůstávají zachovány v latentní formě. Vývoj dítěte tak Vygotskij chápe jako dialektický proces, v němž se střídají stabilní období a krize a kde přechod z jednoho stádia do druhého se uskutečňuje revoluční cestou.

Navrhuje následující *schéma*: krize novorozence (vstup do samostatného života) - novorozence (2 měsíce až 1 rok) - krize jednoho roku (postavení se na nohy a učení se řeči) - rané dětství (1 až 3 roky) - krize tří let (období vzdoru) - předškolní věk (3 až 7 let) - krize 7 let (vstup do školy) - školní věk (8 až 12 let) - krize třinácti let (sexuální dozrávání) - puberta (14 až 17 let) - krize 17 let (vstup do dospělosti) (Vygotsky, 2009g).

### 6. 3. 1. 3. Hra

Prudký rozvoj hry v předškolním věku souvisí podle Vygotského se vznikem nových potřeb a motivů, jejichž podstatou jsou momentálně nerealizovatelné tendence a přání trvalejšího charakteru, přičemž však oddálení uspokojení je stále ještě velmi těžké. V tomto momentu se objevuje hra jako prostředek jejich imaginární realizace. Nejde však jen o ni, hra předškolnímu věku nedomínuje jen kvantitativně, ale především kvalitativně jako vývojově vůdčí aktivita vytvářející ZNV, v níž dítě předbíhá sebe samo a kde se formují do budoucna zásadní funkce. Klíčové jsou pak v tomto ohledu zejména dvě charakteristiky hry - imaginace a pravidla, které považuje za kategoriální vlastnosti hry bez ohledu na její konkrétní variantu (i imaginární herní situace obsahují závazná pravidla plynoucí z vlastní povahy hrané situace, ač nebývají explicitně formulována, a naopak podstatnou součástí tzv. her s pravidly je imaginární situace).

U velmi malého dítěte je imaginace minimální, ještě je vázáno situačními omezeními, objekt a s ním spojený význam má svou vlastní motivační sílu, již je nuceno se podřizovat, každá percepce je mu stimulem k odpovídající aktivitě. S předškolním věkem začíná pozvolně a pracně oddělování objektu a významu, vizuálního a sémantického pole. Dítě se osvobozuje ze situačních omezení, učí se jednat v sémantickém poli a řídit se spíše svými vnitřními motivy než vnějšími pobídkami. A právě herní imaginace má v tomto procesu klíčovou úlohu - když se z klacku stane kůň, vzniká specifická struktura spojující původní objekt, zachovávající si část svých vlastností, s novým, imaginovaným významem, přičemž právě ten se pro chování dítěte stává určujícím. Význam se tak právě ve hře začíná osvobozovat od objektu, s nímž byl dosud nedílně spojen.

Specifikou herních pravidel oproti ostatním, jimž je dítě nuceno se podřizovat je to, že zpravidla nepřichází jednostranně od druhých, ale vznikají ze spolupráce dítěte a dospělého nebo kolektivu dětí a dítě je tak schopno je lépe dodržovat. Hra má tak dvojaký charakter - na jedné

straně dítě dělá, co je mu příjemné, na druhé straně se učí se nejednat okamžitě na impuls, oddálit své uspokojení a dodržovat společná pravidla. Nadto podobně jako imaginace pomáhá dítěti oddělit objekt a význam, herní pravidla mu pomáhají oddělit akci a význam - zatímco u velmi malého dítěte je dominantní činnost sama o sobě, u dítěte předškolního se dostává do popředí právě její význam a činnost není realizována kvůli sobě samé, nýbrž kvůli svému významu (Vygotsky, 2009e). To zajímavě dokládají Leont'jevovy výzkumy (1966), v nichž byly dětem zadávány různé úkoly (např. vydržet bez hnutí stát) jednou jako strohé zadání, jednou jako zábavný úkol v herním kontextu, přičemž rozdíly ve zvládnutí úkolu byly markantní.

Oddělení významu od objektu a akce je klíčovým předpokladem pro rozvoj vnitřního sémantického pole a operace založené pouze na významech, zejména tedy pro rozvoj abstraktního myšlení a autoregulace. Hra je jaksi na půl cesty - význam v ní dominuje, ale odehrává se stále v realitě. Ve školním věku hra přestává být vůdčí aktivitou a proces v ní započatý pokračuje ve školní práci (Vygotsky, 2009e)

Vygotského pojetí hry v kontextu dneška se věnuje např. E. Bodrova (2007), konstatující, že hra se pomalu ale jistě stává ohroženým druhem. Už i ze školek je vytlačována stále ranějšími nároky na rozvoj specifických intelektuálních dovedností, přičemž je otázkou, zda ku prospěchu věci. Hra, jak ji chápe Vygotskij, rozvoji intelektuálních dovedností neodporuje, ale naopak je pro něj v jistém smyslu nezastupitelná. Zejména hra „na něco“ v předškolním věku je nesmírně cenným zdrojem rozvoje symbolické reprezentace, autoregulace, plánování činnosti, komunikace a imaginace. Vhodnými intervencemi je nadto možné potenciál hry dále rozvíjet a pomoci tak dítěti účinně vstoupit do náročného světa dneška tak, aniž bychom jej připravovali o dětství.

### 6. 3. 2. Myšlení a řeč

Jak bylo řečeno výše, jednou z nejdůležitějších charakteristik specificky lidské úrovně vědomí jsou podle Vygotského mezifunkční spoje. Nejdůležitějším z nich je propojení myšlení a řeči, které dává vzniknout těm nejdůležitějším kulturním nástrojům a vyšším psychickým funkcím. Za základní jednotku analýzy lidského vědomí tak považuje význam slova, neboť jako akt zobecnění pomocí slova patří k myšlení i řeči (Vygotskij 1976a, b). Po předání v sociální interakci význam slova klíčí ve vědomí, proměňuje se a vyvíjí a zároveň mění všechny procesy a vztahy vědomí, i jeho samotnou podstatu (Vygotsky, 2009h). Povznáší vědomí na novou úroveň činnosti, tak, že formuje naši zkušenost a nutí naše vnímání a myšlení pohybovat se ve vyšlapaných cestách, zaměřuje je na abstraktní vztahy a vede k vytváření logicky a hierarchicky organizovaných pojmových systémů (Vygotskij, 1976b). Hlavní charakteristikou lidského vědomí

se tak stává jeho sémantická struktura - zprostředkování strukturami vzniklými propojením myšlení a řeči (Vygotsky, 2009h).

### 6. 3. 2. 1. Vývojový vztah myšlení a řeči

#### Odlišné kořeny myšlení a řeči a jejich protnutí

Vygotskij (1976b) předpokládá, že myšlení a řeč mají odlišné kořeny v druhovém i individuálním plánu. V druhovém to považuje za jeden z hlavních rozdílů mezi člověkem a jeho nejbližšími příbuznými. Nepochybuje sice o schopnosti primátů strukturovaně řešit neznámé problémové situace, ale jejich myšlení považuje za ještě čistě praktickou činnost nezávislou na řeči (předřečové stadium intelektu). Z toho plyne jeho omezení aktuálním vizuálním polem, zatímco u člověka díky propojení myšlení s řečí dochází k celkové restrukturaci vědomí a vypracování vnitřního sémantického pole, v němž se pak myšlenkové operace člověka odehrávají převážně. Rovněž komunikaci primátů Vygotskij (1976a) považuje sice za efektivní prostředek exprese a sociálního kontaktu a uznává dokonce, že některá z gest primátů už fungují jako určité zástupné podněty, nicméně vždy jsou ještě ukotvena v kontextu bezprostřední situace a zcela u nich tak chybí přítomnost znaku jako objektivního zástupce předmětu či jevu nezávisle na kontextu (předintelektové stadium řeči). Vygotskij však nevyklučuje možnost primáty lidskou řeč naučit v umělých podmínkách a dosavadní neúspěchy připisuje spíše výzkumníkům. Jeho pocity okolo této otázky však asi byly dosti ambivalentní, neboť nakonec se dvojznačně vyjadřuje v tom smyslu, že „... možnost ovládnout užívání lidské řeči, je pro šimpanze z psychologického hlediska *téměř nepravděpodobná*“ (tamtéž, s. 102-3). Ve zvířecí říši je tak podle Vygotského v nějaké formě zastoupeno myšlení i řeč, ovšem jako dvě fylogeneticky odlišné linie, které se protínají až v člověku. S propojeným myšlením a řečí se ale nerodíme, k protnutí musí dojít pokaždé znovu v ontogenezi, kde Vygotskij opět konstatuje existenci předřečového stadia vývoje intelektu (praktická, manipulační inteligence) a předintelektového stadia vývoje řeči (křik, žvatlání i první dětská slůvka s převážně expresivní a sociální funkcí). K protnutí dochází při nástupu symbolické funkce, kdy si dítě relativně náhle uvědomí, že vše má své jméno, začne se aktivně ptát na názvy věcí a skokově se zvětší jeho slovní zásoba. Ač je to v jistém smyslu jednorázový objev a skutečný kvalitativní zlom, není to konec, ale pouhý začátek dalšího propojeného vývoje myšlení a řeči.



## Vývoj myšlení

Svou koncepcí Vygotskij postuluje v polemice s Piagetovou koncepcí vývoje myšlení od autistického (nepřizpůsobené realitě, vytvářející si svůj vlastní zcela individuální svět, zaměřené na uspokojení přání) přes egocentrické (přechodná forma strukturou podobná autistickému, ale vedle uspokojení přání se zaměřuje už i na přizpůsobení) až k socializovanému (logické myšlení zaměřené na přizpůsobení a zjištění pravdy), které v procesu socializace mechanicky vytlačuje dětské formy myšlení. Domnívá se, že posloupnost vývoje je právě opačná. Prvotní je podle něj myšlení zaměřené na skutečnost a přizpůsobení jakožto jedna ze základních podmínek přežití. Druhá je vnitřní sociabilita dítěte a proces socializace jako dynamická interakce biologického a sociokulturního, v níž jsou do myšlení dítěte zahrnuty kulturní nástroje, a to tak získává zprostředkovaný charakter - socializuje se a individualizuje zároveň. Až pak je možné autistické myšlení ve smyslu možnosti odtrhnout se od bezprostřední zavzatosti tady a teď a vytvářet skutečně libovolné, na realitě nezávislé představy, jakožto specificky lidský fenomén úzce související s budováním vnitřního sémantického prostoru (Vygotskij, 1976a). Vývoj myšlení má podle Vygotského zcela zásadní význam pro rozvoj všech dalších psychických funkcí – jeho propojování s dalšími psychickými funkcemi má za následek jejich intelektualizaci - rostoucí míru jejich uvědomění a kontroly, s tím jak dítě získává rozumový vztah ke své vlastní psychické činnosti (Vygotskij, 1976b).

## Vývoj řeči

V otázce vývoje řeči se Vygotskij (1976a) rovněž odpichuje od kritiky Piagetovy koncepce vývoje řeči v posloupnosti egocentrická - sociální (řeč pro sebe - řeč pro druhé) a pojetí egocentrické řeči jako pouhého vedlejšího produktu dětského egocentrismu odsouzeného k odumření. Vygotskij se opět domnívá, že posloupnost vývoje je opačná (řeč pro druhé - řeč pro sebe). Prvotní je podle něj řeč sociální, sloužící vyjadřování se a komunikaci. Z ní se postupně vyděluje řeč egocentrická, která se nejčastěji objevuje jako součást praktické činnosti dítěte. Vygotskij se tak domnívá, že je to projev postupující intelektualizace řeči, která začíná fungovat jako nástroj myšlení, s jehož pomocí strukturujeme problém a utváření plánu jeho řešení. S jejím vývojem přibývá strukturních zvláštností a ubývá vokalizace. Její manifestní vymizení tak není skutečným zmizením, ale přechodem z vnějšku dovnitř. Vydělení a vymizení egocentrické řeči je tak nesmírně zásadním vývojovým procesem, v němž se vnější řečové

struktury sociálního charakteru stávají vnitřními strukturami myšlení - egocentrická řeč se stává řečí vnitřní, ztrácí svou vnější stránku, ale uchovává si obdobnou strukturu a funkci.

## Vývoj pojmů

Jedním z vrcholných produktů propojení myšlení a řeči jsou pojmy, které Vygotskij (1976a) nechápe jako výsledek prostého osvojení, ale složitého procesu, který začíná v raném věku a vrcholí v pubertě. V mezidobí podle něj dítě používá řadu specifických, přechodných útvarů, které jsou pojmu podobné svou vnější podobou, ale liší se od něj svou vnitřní podstatou. Ačkoliv tedy v komunikaci s dospělým užívá stejná slova jako on, nejsou vlastně tak docela stejná. Mají sice stejnou funkci ve vzájemném dorozumění a stejnou předmětnou vztaženost, ale jinou vnitřní strukturu a jiné místo ve stávajícím systému poznání a mezipojmových vztahů dítěte a dospělého. Vygotskij přejímá rozlišení pojmů na přirozené (sociální, praktické, bezprostřední a kontextuální, osvojují se v přirozené sociální interakci) a vědecké (dekontextualizované, jsou součástí formálního systému poznání a osvojují se jako součást systematického vzdělávání), přičemž se oběma věnoval ve dvou velkých výzkumech.

### *Přirozené pojmy*

V prvním výzkumu Vygotskij používal revidovanou Achovu metodu. Na pracovní desce bylo neuspořádaně rozestaveno 22 objektů rozdělených do čtyř kategorií s nesmyslnými jmény a nestejným počtem členů. Experimentátor nejprve jeden objekt obrátil a přečetl jeho jméno, s tím, že se jedná o hračku z jiné kultury. Pak požádal dítě ať najde další se stejným jménem. Při neúspěchu odkryl další, stejný nebo jiný než výchozí a přečetl jeho jméno. Takto experiment pokračoval dokud dítě nedokončilo úlohu. Zaznamenáván byl čas, jaké objekty dítě vybírá a odpovědi vysvětlující nesprávné volby. Narozdíl od Achovy metody, kde bylo dítě nejprve seznámeno se jmény objektů, je zde úkol zadán od samého začátku a dítě se učí v průběhu jeho řešení, což umožňuje otevřeně sledovat proces utváření pojmů (van der Veer, Valsiner, 1993).

Na základě výsledků rozdělil Vygotskij (1976a) vývoj pojmů předběžně do tří stupňů.

První označuje jako synkretický - příznačné je vytváření neuspořádaných množin na základě subjektivních souvislostí či metody pokus-omyl bez dostatečné vnitřní soudržnosti.

Druhý označuje jako komplexy. Dítě utváří množiny již na základě skutečně existujících objektivních souvislostí mezi předměty, ale jinak než v případě pojmů - základem zde nejsou abstraktní a logické souvislosti jednoho typu, ale konkrétní a faktické souvislosti mnoha různých typů, často spolu nesouvisející. Vygotskij rozlišuje 5 základních forem komplexů – komplex

asociativní (libovolná spojení mezi vzorem a elementem na základě jakékoliv faktické souvislosti), řetězový (spojování elementů do rozvíjejícího se řetězu bez centra), difuzní (velmi neurčitá spojení, stačí i podobnost), kolekci (různorodá spojení na základě vzájemného doplňování) a pseudopojem tvořící vrchol tohoto stadia. Vnějšíkově, fenotypicky je již stejný jako pojem, ale svou vnitřní podstatou a způsobem utváření je ještě komplexem – „... dítě začíná užívat pojmů a operovat jimi dříve, než je skutečně chápe. Pojem 'v sobě' a 'pro jiné' se u dítěte vyvíjí dříve než pojem 'pro sebe'“ (tamtéž, s. 144). Ač se v experimentu hojně objevovaly všechny typy komplexů, domnívá se Vygotskij, že v předškolním věku převažuje pseudopojem, neboť v reálném životě je dítě v procesu utváření pojmů neustále korigováno zafixovanými významy slov.

Třetí stupeň vývoje pojmů a druhý jeho kořen vedle komplexů je rozvoj analýzy a abstrakce, schopnosti vyčlenit a posoudit jednotlivé elementy předmětů mimo jejich faktickou, konkrétní souvislost. Spíše než po komplexech se rozvíjí paralelně s nimi. Lze vymezit dva typy - první (dítě se soustředí na ty znaky předmětu, které vykazují maximální shodu se vzorem, předmět již nevstupuje do komplexu se všemi svými znaky, ale jen s těmi, které jsou považované za podstatné) a druhý (skupina předmětů je vybírána podle jednoho jejich podstatného znaku). Dva kořeny vývoje pojmů jsou tedy na jedné straně rozvoj funkce komplexování, slučování předmětů do skupin, a na druhé straně funkce izolování a vyčleňování jednotlivých jejich znaků.

#### *Vědecké pojmy*

Druhý velký výzkum pojmů realizovala Vygotského žačka a kolegyně V. Šifová. Zaměřoval se jednak na srovnání a vztah přirozených a vědeckých pojmů, a jednak na obecné otázky vztahu vývoje a vzdělávání, resp. systematické školní docházky. Použity v něm byly strukturálně stejné úkoly zadávané jednou na běžném a jednou na vědeckém materiálu - např. dokončování vět se spojkou protože nebo ačkoliv. Výsledky shrnuje Vygotskij (1976a).

Jak bylo řečeno výše, ve školním věku se podle Vygotského do centra vývoje dostává rozvoj uvědomění a kontroly vlastních psychických procesů. Za klíčové v tomto procesu považuje jednak učení se gramatice a psaní, ale především osvojování si vědeckých pojmů. Ty se podle něj od přirozených liší ve třech zásadních momentech. Za prvé směrem vývoje - vývoj přirozených začíná odzdoła jejich živým užíváním a postupuje k jejich uvědomění, vývoj vědeckých začíná naopak seshora vědomou prací přímo s pojmem (definice, vysvětlení) a postupuje k živému užívání. Za druhé svými vlastnostmi - přirozené jsou nasyceny zkušeností, ale bývá problém pracovat s nimi v nekonkrétním kontextu, naopak s vědeckými je to snadné, ale chybí jim nasycení zkušeností. A za třetí svou podstatou - přirozené pojmy se vztahují přímo

k objektu a tvoří systém založený na konkrétních, faktických vztazích a souvislostech mezi nimi, zatímco pojmy vědecké se k objektu vztahují zprostředkovaně pomocí jiných pojmů (zahrnují v sobě tedy vztah jednak k objektu a jednak k jiným pojmům) - od počátku jsou tak součástí hierarchického systému vzájemných logických souvislostí (vztahů zobecnění).

Logický charakter vědeckých pojmů a systematický způsob jejich předávání se stává centrálním momentem určujícím další vývoj přirozených pojmů i dětského myšlení jako takového. Přirozené a vědecké pojmy chápe Vygotskij totiž jako úzce související a propojené systémy vzájemně se ovlivňující ve svém vývoji - na jedné straně se vědecké musí opírat o určitou již dosaženou úroveň přirozených, na druhé straně osvojování a vývoj vědeckých působí spontánní změny v povaze přirozených - „... prvotní systém vznikající ve sféře vědeckých pojmů se strukturně přenáší i na oblast pojmů běžného života, přebudovává je a jakoby shora mění jejich vnitřní podstatu“ (tamtéž, s. 194). Vědecké pojmy tak fungují jako zóna nejbližšího vývoje pro pojmy přirozené - ukazují a razí jim cestu směrem k vytvoření logického hierarchického systému pojmů.

### 6. 3. 2. 2. Funkční vztah myšlení a řeči

#### Myšlenka a slovo

Vývojové propojení myšlení a řeči však podle Vygotského (1976a) neznamena, že u dospělého jsou propojeny vždy nebo že jsou dokonce totožné. Tvoří spíše dva protínající se kruhy, jejichž průsečíkem je oblast pojmů, verbálního myšlení, vnitřní řeči apod., a i dospělý tak někdy využívá čistě praktickou, manipulační inteligenci nebo uvažuje v komplexech.

A ani tam, kde jsou propojeny, není jejich vztah jednoduchý. Myšlení a řeč tvoří v dospělém člověku složitý a dynamický celek dialektické povahy - „Jednotky myšlení a jednotky řeči se neztotožňují. Oba procesy jsou charakterizovány jednotou, ale nikoli totožností. Jsou vzájemně propojeny složitými cestami, složitými proměnami, ale nepřekrývají se jako na sebe položené linie“ (tamtéž, s. 287). Vztah mezi myšlením a řečí tak není věcí, ale procesem, neustálým pohybem mezi myšlenkou a slovem, kde cesta od myšlenky ke slovu nebo naopak je náročným, složitě zprostředkovaným procesem dynamické transformace jednoho v druhé. Myšlenku tak nikdy není možné vyjádřit přímo - „Myšlenka představuje vždy jistý celek, svým rozsahem mnohem větší, než je jednotlivé slovo. ... myšlenka je obsažena v jeho (řečnickově, N.S.) mozku jako celek a nevzniká nijak postupně, po jednotkách, tak, jak se rozvíjí jeho řeč. To, co je v myslí obsaženo simultánně, rozvíjí se v řeči sukcesivně. Myšlenku by bylo možno porovnat

s visícím mrakem, z něhož padá déšť slov. Proto přechod od myšlení k řeči je v podstatě složitým procesem rozčlenění myšlenky a její reprodukce pomocí slov“ (tamtéž, s. 288). „Myšlenka, která se proměňuje v řeč, se transformuje a mění svou podobu. Myšlenka se ve slově nevyjadřuje, ale realizuje“ (tamtéž, s. 254). Potvrzením nám mohou být zejména ty situace, kdy selháváme ve snaze své myšlenky formulovat, převést je ze složitého multidimenzionálního stromu komplexních souvislostí do dvoudimenzionální plochy řeči, kde jedinou polohou je před a po. Ač se o tom Vygotskij explicitně nezmiňuje, zřejmé je, že charakter obdobné dynamické transformace má i cesta od slova k myšlence. Např. text nelze uchopit prostým přečtením nebo naučením se jeho slov, je třeba pokusit se proniknout za ně, k myšlenkám, která tato slova podkládají, tedy interpretovat jej. Jak náročný a nejednoznačný je tento proces dokládají např. různorodé a nezřídka si protirečící interpretace týchž autorů a textů.

### Vnitřní řeč

Vygotskij rozlišuje dvě stránky řeči - vnější, fyzikální, zvukovou a vnitřní, smyslovou, sémantickou. Mezi oběma stránkami řeči lze konstatovat řadu odlišností. První již ve vývoji řeči v dětském věku. Zatímco vnější stránka řeči se rozvíjí od části k celku, od slov k větám, vnitřní stránka řeči se rozvíjí od celku k částem, od smyslově kompletní věty k jednotlivým slovům. Druhá významná odlišnost spočívá v tom, že struktura obou stránek řeči se neshoduje. Podstatná je zejména neshoda vnějšího (gramatického) a vnitřního (psychologického) přísudku, ale i dalších větných členů. Jako příklad Vygotskij uvádí větu „Hodiny upadly.“ Ptáme-li se proč nejdou, pak přísudkem je „upadly“, ale slyšíme-li hluk a ptáme-li se, co upadlo, pak jsou přísudkem „hodiny“.

Nicméně smyslová stránka řeči je podle Vygotského pouze nejsvrchnější vrstvou vnitřní řeči jako zcela svébytného psychologického útvaru, který vzniká cestou vydělení se a interiorizace egocentrické řeči, která ztrácí svou vnější podobu, ale uchovává si obdobnou funkci a strukturu.

Za hlavní funkci vnitřní řeči tak Vygotskij považuje strukturaci a regulaci našeho prožívání a chování. Chápe ji jednak jako jeden z klíčových nástrojů myšlení, který se stává základem komplexních specificky lidských forem myšlení (Vygotskij, 1976a). A jednak jako jeden z klíčových nástrojů autoregulace. Během komunikace s dítětem, zejména při společné pracovní činnosti, dává dospělý dítěti nejrůznější pokyny a příkazy, které dítě postupně interiorizuje až si je začne dávat samo – začne se interiorizovaně verbálně autoregulovat (Lurija, 1982).

Z funkce vnitřní řeči plynou její strukturální zvláštnosti. Hlavní syntaktickou zvláštností vnitřní řeči je její zkratkovitost. Syntax vnitřní řeči je zjednodušena na minimum - konstrukce vět je čistě predikativní, z psychologického hlediska jsou tvořeny výhradně přísudkem a k němu vztaženými členy na úkor podmětu a k němu vztažených členů. Podobně je tomu v mluvené řeči, když je podmět a kontext oběma účastníkům rozhovoru znám (v případě vnitřní řeči je znám neustále) a zcela naopak je tomu v řeči psané, kdy nepřítomnost recipienta vede k maximálnímu rozvinutí skladby. Co se týče sémantických zvláštností, opírá se Vygotskij o rozlišení smyslu (souhrn všech psychických faktů vznikajících díky slovu ve vědomí) a významu (nejstabilnější, slovníková vrstva smyslu), přičemž se domnívá, že ve vnitřní řeči převládá smysl nad významem, z čehož plynou zvláštnosti jako aglutinace (spojování do větších smyslových celků, kdy např. celé věty mohou fungovat jako jediné slovo) nebo vliv a koncentrace smyslu (vzájemné prolévání a ovlivňování smyslů ve složitých konstrukcích, jako např. u názvů uměleckých děl). Poslední významnou charakteristiku vnitřní řeči vyplývající z předchozích je tak její nesrozumitelnost pro druhého - vnitřní řeč je do vnější nepřeložitelná, lze ji vyjádřit jen v procesu komplexní dynamické transformace rozvinutím do komplexního panoramatu sdělení (Vygotskij, 1976a).

Zajímavé experimenty na ověření role vnitřní řeči uskutečnil Lurija (1975). Výchozí podmínkou bylo oslabení řečových kinestézií znemožněním pohybu jazyka (např. pomocí široce otevřené pusy či jeho zatětí) nebo zaměstnání řečového aparátu vedlejší činností (např. tichým opakováním série slov). Následně byly dětem a dospělým zadávány nejrůznější úkoly. Bez problémů byly plněny úkoly jako názorná reprodukce pohybových póz, obkreslování, držení jednotlivých slov v paměti, jednoduchá asociace se zadaným slovem a chápání jednoduchých vět či složitých tematických obrazů. V dalších úkolech však docházelo ke zpomalení nebo přímo rozpadu operace, a to zejména v úkolech na psaní (výrazně narušeno bylo zejména u dětí), počítání (sčítání a odečítání bylo pomalejší a kvalitativně jiné, probandi nepočítali s celými číselnými skupinami, ale po jedné, nejčastěji na prstech, násobení a dělení bylo možné až po převedení na jednodušší operace, např.  $12 \times 5 = 5+5+5 \dots$ ), zapamatování (úspěšné bylo jen do tří elementů), chápání a tvoření vět (při komplikované struktuře se pochopení věty prodloužilo z vteřin na minuty, u struktur vyžadujících přechodné slovní operace bylo zapojení vnitřní řeči nezbytné, problém byl rovněž např. vytvořit větu ze tří zadaných slov). Lurija tak uzavírá, že vnitřní řeč je základem řady složitých, komplexních rozumových úkonů.

### 6. 3. 3. Emoce a motivace

Primární Vygotského zájem se soustředil na otázky lidské racionality, jeho pohled na člověka je však kompletní až zahrneme-li i jeho názor na otázky lidské emocionality a motivace.

Na počátku 30. let začal Vygotskij psát rozsáhlé pojednání o emocích, ve kterém se zaměřuje jednak na kritickou analýzu dobově živě diskutované James-Langovy teorie a jednak na nástin své vlastní teorie (van der Veer, Valsiner, 1993). James-Langova teorie obracela tradiční posloupnost vztahu emocí a tělesných změn a předpokládala, že po percepci určitého podnětu nastávají v organismu reflexně založené viscerální a vasomotorické změny, jejichž vnímání je podstatou emocí (Nakonečný, 2000). Vygotskij ji považuje především za bytostně dualistickou. Její kořeny nachází v Descartově teorii emocí, v níž je duše pouhým pasivním příjemcem vášní, podobně jako zde vědomí pouze pasivně zrcadlí organické změny. Nadto od sebe odtrhuje nižší emoce společné člověku se zvířaty (úzce souvisí s tělem) a vyšší, specificky lidské emoce (úzce souvisí s myšlením) a znemožňuje tak jejich vývojové vysvětlení. Své vlastní řešení odvozuje z filozofického hlediska logicky po kritice descartovského typu teorie od Spinozy. Bohužel o něm nevíme mnoho, neboť práce zůstala nedokončená. Van der Veer s Valsinerem poukazují na to, že ve Vygotského pozůstalosti se vzhledem k šíři jeho zájmů a enormnímu vytížení našla řada nedokončených prací, ale považují za možné i to, že nakonec došel k závěru, že ve Spinozovi řešení nenajde, neboť i u něj prakticky chybí vývojový přístup (Vygotsky, 1984, in van der Veer, Valsiner, 1993, s. 349-359).

Můžeme uvažovat dokonce i o možnosti, že Spinozův přístup je v některých ohledech James-Langově teorii bližší víc než by si Vygotskij přál. V tomto duchu na něj totiž dnes odkazuje známý neurolog Damasio, který se rovněž odpichuje od kritiky descartovského dualismu (2000), aby našel útočiště ve spinozovském monismu (2004), ale na rozdíl od Vygotského se nedomnívá, že by nutně dualistická musela být i James-Langova teorie. Ve vlastní teorii rozlišuje emoce a pocity. Emoce chápe jako evolučně prvotní fenomény vztažené zejména k tělu a pozorovatelný druhými. Tvoří vrchol automatizované regulace života spočívající v rychlém vyhodnocení emočně významného podnětu a spuštění komplexní odpovědi (přiblíž se, uteč, útoč). Pocity pak chápe jako evolučně druhotné fenomény vztažené především k vědomí a pro druhé skryté. Vznikají až tam, kde jsou přítomny mozkové struktury schopné zobrazovat tělesné proměny v průběhu emocí a promítat je do vědomí - jsou to vjemy, jejichž základem jsou aktuální mapy těla reprezentované v somatosenzorické kůře a jejichž hodnocení se odvíjí od optimality životní regulace. Zachovávají si tedy charakter poplašné reakce, ale prodlužují reakční dobu, umožňují řešení nestandardních problémů a volní kontrolu chování.

Významně se tak podílejí na ustavení vědomí, neboť to se podle Damasia objevuje, když nakupení podrobností v mapování těla dosáhne určité kritické úrovně. Tento model pak Damasio vztahuje k James-Langově teorii emocí jakožto vjemů tělesných stavů, jen ji přeformulovává v tom smyslu, že takto vzato nejde o emoce, ale pocity a nikoli o vjemy těla, ale vjemy map těla v mozku. A zároveň jej vztahuje ke Spinozovi, na němž mu vyhovuje monismus, koncept snahy jako nejzákladnější tendence všech organismů snažit se setrvat v bytí a zdokonalovat se, pojetí afektů jako hybného a regulačního principu, důraz na jejich mohutnou sílu, ale i možnost jejich racionální kontroly, a konečně, pojetí vědomí jako idey (vjemu) těla, přičemž právě zde může být Spinozův přístup chápán jako „nebezpečně podobný“ James-Langově teorii.

Nicméně ostatní momenty, které Damasio na Spinozově přístupu vyzdvihuje, mohly být blízké i Vygotskému a myšlenku, že Vygotskij by mohl svou teorii emocí vystavět na Spinozově filozofii, tak nepovažuji za docela zavrženíhodnou. Ve svých základních pracech se totiž několikrát sice velmi stručně, ale zato velmi výstižně k problematice racionality a emocionality vyjadřuje a lze si tak udělat jistý obrázek o jeho vlastním postoji i možné návaznosti na Spinozu.

Vygotskij vychází z toho, že tradičně je racionalita a emocionalita odtrhovaná a stavěná do protikladu, sám se však domnívá, tvoří jeden smysluplný dynamický systém – vyvíjí se ve vzájemném vztahu a vzájemně se i ovlivňují (Vygotskij, 1976b).

Emocionalita ovlivňuje racionalitu především jako její vlastní prvopočátek, kořen a hybná síla – „Myšlenka není poslední instancí tohoto celého procesu. Sama myšlenka se rodí nikoli z jiné myšlenky, ale z motivující sféry našeho vědomí, která zahrnuje naše pudy a potřeby, naše zájmy a podněty, naše afekty a emoce. Za myslí stoj afektivní a volní tendence. Pouze ona může odpovědět na poslední otázku ‘proč?’ v analýze myšlení. Jestliže jsme výše porovnali myšlení s visícím oblakem, z něhož padá déšť slov, pak bychom měli motivaci myšlení, pokračující v obrazném srovnávání, připodobnit k větru uvádějícímu oblaka do pohybu. Skutečné a úplné chápání cizí myšlenky je možné pouze tehdy, jestliže odhalujeme její skutečné, afektivně volní pozadí“ (Vygotskij, 1976a, s. 289). Jako příklad uvádí Vygotskij Stanislavského metodu, kdy původní repliky doplňoval vysvětlením, co skutečně ta která replika říká, na základě záměru v ní ztělesněného. Jako moderní příklad velmi blízký tomuto můžeme uvést známé Watzlawikovo pojetí komunikace a jeho rozlišení obsahu a vztahu, kdy skutečný význam promluvy pochopíme právě až ze záměru, který je za ní, který sleduje, což mimo jiné dokládá poutavým rozbohem hry *Kdo se bojí Virginie Woolfové?* ve Stanislavského stylu (Watzlawik, Bavelasová, Jackson, 1999).



Na druhé straně i racionalita ovlivňuje emocionalitu, a to jako záměrná volní stránka lidského života, jako naše snaha překonat nevědomou, slepou emocionalitu zvědomováním svého psychického života a rozumovou kontrolou – „Čím složitějším a diferencovanějším se stává vytváření pojmů a logické myšlení, tím přesnějším se stává ... jejich přizpůsobování skutečnosti a zvětšuje se možnost osvobození od vlivu afektivnosti“ (Vygotskij, 1976a, s. 60). Druhou stranou vlivu racionality na emocionalitu je však její problematizování – „Avšak na druhé straně touž měrou narůstá možnost vlivu emocionálně zbařených engram z minulosti a emocionálních představ vztahujících se k budoucnosti“ (tamtéž, s. 60). Tedy to, na co upozorňuje i Damasio (2004) a co je až příliš dobře známo z psychoterapie, že původně na přežití jednoznačně cílená emocionalita se v lidské současnosti stává často spíše životní komplikací.

Pokud by tedy chtěl Vygotskij nějak explicitně ve své teorii emocí navazovat na Spinozu pak nejspíš na jeho explicitně monistický přístup k věci a jeho pojetí dynamiky emocí v celku našeho života tak, jak bylo načrtnuto v oddílu o filozofii. Zejména pak na jeho pojetí afektu jako hybného kořene našeho myšlení a konání a na jeho koncept nesvobody emocí a svobody rozumu jako rostoucí míry vědomí a sebekontroly. Na rozdíl od jeho přístupu však nebyl Vygotského tolik racionalistický, kladl totiž důraz nejen na rozvoj rozumové kontroly sebe sama, ale i na celkový rozvoj osobnosti a dosahování přesahových hodnot skrze umění, poezii, hudbu, filozofii.

# 7. VYGOTSKÉHO ODKAZ

## 7. 1. ZAVRŽENÍ A ZNOVUOBJEVENÍ

I po Vygotského smrti pokračovala ostrá kritika jeho práce. I nadále byla převážně ideologického charakteru a soustředila se především na poslední roky jeho života spojené s pedologií. Někteří z jeho kolegů a žáků mu sice zůstali věrni i nadále, např. Levinová, která k vydání připravila sérii jeho přednášek z Gerzenova institutu jako *Základy pedologie*, nicméně to byli často lidé právě z pedologického kroužku, na něž samotné se soustředila nevybíravá kritika. Zcela zakázána byla Vygotského práce po vydání Dekretu proti pedologii 4. 7. 1936. Až o 20 let později, po Stalinově smrti v roce 1956, začala být opět pomalu zpřístupňována a publikována.

V 60. letech začala Vygotského práce pozvolna pronikat i za železnou oponu. V roce 1962 vychází první anglické vydání jeho nejznámější knihy *Myšlení a řeč* a postupně jsou publikovány další (van der Veer, Valsiner, 1993). Jedním z prvních Vygotského propagátorů byl J. S. Bruner, který se o něm údajně dověděl náhodně na večírku neurologa W. Penfielda a byl překvapen nakolik jsou Vygotského myšlenky podobné jeho vlastním (Sheehy, 2005). Od 70. let se pak nad nimi v západním světě zvedá skutečné nadšení (Štech, 1997). Je jistou ironií, že mimo jiné v souvislosti s celkovou situací v psychologii, která stejně jako za Vygotského časů opět konstatuje, že je v krizi. Tentokrát souvisí především s nástupem tzv. kritické psychologie, různorodého proudu, jehož společnou základnou je vymezování se vůči klasické psychologii, důraz na interdisciplinaritu a transdisciplinaritu, studium diskurzu a sociální konstrukce reality. Horkým tématem dne tak byla i otázka mezikulturní platnosti stávajících psychologických výzkumů a z nich vyvozovaných univerzalistických teorií (Zeřová, 2008). V daném kontextu byly Vygotského myšlenky skutečně na výsost aktuální. Velmi populárním se stalo jeho pojetí sociokulturního zprostředkování psychického vývoje člověka, vývoje inteligence a pojmů a především pak koncept ZNV, o němž již byly popsány skutečně stohy papíru, což je v zajímavém kontrastu s tím jak v podstatě velmi stručně jej zmiňuje sám Vygotskij (Wertsch, 2007).

Dnes již asi největší vlna nadšení opadla, Vygotskij však rozhodně neupadl na západě do zapomnění jako jakási přechodná módní záležitost, naopak jeho myšlenky jsou aktivně dál rozvíjeny v teorii, výzkumu i praxi, čehož je dokladem např. v roce 2007 vydaná monografie

věnovaná Vygotskému v edici Cambridge Tribute to ... či v témže roce v Praze proběhlý kongres nazvaný Exploring Vygotsky's Ideas: Crossing Borders.

## 7. 2. DALŠÍ ROZVÍJENÍ VYGOTSKÉHO PRÁCE

### 7. 2. 1. Výzkumná ověření

#### 7. 2. 1. 1. Lurijovy výzkumy v Uzbekistánu

##### Východiska

Výzkum probíhal v odlehlých oblastech Uzbekistánu a částečně Kirgizie v létě let 1931 a 1932. Před revolucí zde žili převážně negramotní bavlnáři a pastevcí pod silným vlivem islámu. Kolektivizace zde probíhala stejně dramaticky jako jinde, nicméně děly se i jisté pozitivní změny, byla např. zaváděna školní docházka a pozvolna se emancipovaly ženy (van der Veer, Valsiner, 1993). Cílem výzkumu bylo ověřit v realitě společenských změn tezi, že „v procesu historického vývoje se mění stavba psychické činnosti a spolu s tím nejen obsah, ale i základní formy poznávacích procesů“ (Lurija, 1976, s. 23). Je otázkou či nápad výzkum byl. Lurija (1976) udává, že byl realizován z iniciativy Vygotského, ten však o něm v korespondenci mluví jako o Lurijově výzkumu. V každém případě on sám se expedici neúčastnil a organizačně jej zaštit'oval Lurija. K účasti byli vyzváni i hlavní představitelé gestaltu. Nabídku na druhou expedici přijal Koffka, ale po několika týdnech byl pro podezření z malárie nucen odjet (van der Veer, Valsiner, 1993).

Z hlediska provedení patří dodnes mezi jedny z nejlépe hodnocených výzkumů, a to zejména díky citlivé adaptaci na místní podmínky. Zvláštní pozornost byla věnována navázání neformálních vztahů. Nepoužívaly se klasické testy, které by jako nesmyslné úkoly odtržené od praxe mohly vzbuzovat rozpaky a obavy a které navíc neumožňují sledovat specifika kognitivních procesů, neboť připouští jen jedno řešení (dobře/špatně). Místo nich byly vytvořeny speciální úkoly umožňující několik řešení v dimenzi názorně praktická - abstraktně kategoriální. Zadávány byly zpravidla v přirozeném kontextu besed v uzbečtině, podobně jako jinak běžné lidové hádanky. V úvahu byla vzata i ZNV - probandům byly nabízeny různé nápovědy a sledovalo se, jaký postoj k nim zaujmou a jak je budu schopni využít při řešení daného i následujících úkolů.

V úvodu Lurija vymezuje 5 výzkumných skupin. Dvě základní, tvořené zcela negramotnými ženami ičkari (v domácnosti a mimo jakýkoli společenský život) a muži dekchany (individuálně hospodařící rolníci), a tři kontrolní, tvořené alespoň částečně gramotnými probandy - posluchačkami krátkodobých kurzů pro vychovatelky v mateřských školkách, kolchozním aktivem (posluchači různých krátkodobých kurzů, sběhlí ve složitější organizaci práce, se širším rozhledem, ale jen málo gramotní, výjimečně s několika lety školní docházky) a studentkami pedagogické školy s několika lety školní docházky. Nepracovalo se však vždy se všemi a v rámci hodnocení mluví Lurija zpravidla o třech širě pojatých skupinách - skupině zcela negramotných (ičkari, dekchanové), málo gramotných (absolventi krátkodobých kurzů či pracovníci kolchozu) a více gramotných (absolventi alespoň dvou let systematického školního vzdělávání), či dokonce jen o gramotných a negramotných (Lurija, 1976).

### Výzkumné úkoly

První skupina úkolů se týkala vnímání, nejprve barev a geometrických tvarů, které měli probandi pojmenovat a roztřídit. U negramotných převažovaly konkrétně předmětné názvy (barva lízátko, talisman) nad kategoriálními (ružová, trojúhelník). Třídění často zcela odmítali nebo třídili u barev hlavně podle stupňů sytosti a u tvarů podle toho, které vnímaly jako stejné předměty či stejně provedené. U gramotných převažovaly u barev jasně kategoriální názvy a třídění, u tvarů nebyly výsledky tak jednoznačné (Lurija, 1976). Další úkoly se zaměřily na optické klamy a údajně se významně lišily výsledky první a druhé expedice. Během první podle Luriji klamy neviděl téměř nikdo, během druhé podle Koffky téměř všichni, přičemž rozdíl si Koffka vysvětloval menší podezřívavostí (neviděli je zejména probandi pátrající po tom, o co vlastně ve zkoušce jde) (van der Veer, Valsiner, 1993). Do monografie se tyto rozpory však nedostaly, v tabulce Lurija (1976) uvádí s gramotností stoupající procento klamů a uzavírá, že ani optické klamy nejsou univerzální.

Další skupina úkolů se týkala abstrakce a zobecnění. Probandi měli nejprve vybrat ze 4 zadaných předmětů ten, který k nim nepatří (např. kladivo, pila, sekáč - tiša, poleno) a pak ke 3 zadaným vybrat čtvrtý. V obou případech bylo možné volit buď podle spoluúčasti v praktické situaci nebo podle příslušnosti k logické kategorii. Negramotní v obou úkolech dávali přednost možnosti první – „Všechny čtyři se sem hodí! Pila musí řezat poleno, kladivo musí tlouci, tiša musí sekát a k tomu, aby dobře sekala, je potřebné kladivo! Odtud nelze nic ubrat. Zde nic nepřebývá“ (tamtéž, s. 76). Nabídku logického třídění zpravidla odmítali s tím, že neodráží

podstatné vztahy mezi předměty. Ve skupině méně gramotných často oba principy koexistovaly a při nápovědě snadno přecházeli k abstraktní klasifikaci. U více gramotných již převládala.

Schopnost formálně-logického usuzování byla zjišťována pomocí sylogismů z nichž jedny se opíraly o zkušenost probandů a jen ji přenášely do nových podmínek, zatímco druhé na ní byly zcela nezávislé. Probandi měli sylogismus reprodukovat a vyřešit. Negramotní měli problémy často již s reprodukcí a už první sylogismy často odmítali řešit, protože nechtěli činit závěry mimo svou zkušenost, nicméně při opakování je většina vyřešila samostatně a zbývající s nápovědou „co plyne ze slov tazatele“. Druhé pak odmítali ještě razantněji – „Vždycky říkáme jenom to, co vidíme. To co jsme neviděli, neříkáme“ (tamtéž, s. 122) a byl problém je vyřešit i po opakování a s nápovědou. Gramotným zpravidla nečinila potíže reprodukce ani řešení.

Se sylogismy bylo úzce spojeno vyvozování závěrů v rámci uzavřené logické soustavy. Většinou šlo o jednoduché početní úkoly nevyžadující vzdělání (z A do B je to 5 km, z B do C 2 km, jak daleko je z A do C), opět dvojího typu, jedny odpovídaly realitě, druhé s ní byly v rozporu. Negramotní měli zpravidla problémy již u prvního typu, činilo jim problém abstrahovat podmínky úkolu a místo jeho řešení v rámci dané logické soustavy se uchýlovali k vlastní zkušenosti. Nakonec je však většina vyřešila samostatně a zbylí po převedení do roviny praktické zkušenosti. Prakticky nedostupným však bylo řešení druhého typu úkolů, které probandi pro rozpor s realitou často zcela odmítali řešit, nepomáhala ani nápověda „co plyne ze slov tazatele“ a většina neuspěla. Gramotní podobně jako v případě sylogismů zpravidla neměli problémy.

Schopnost obrazotvornosti ve smyslu běžné fantazijní činnosti výzkumníci testovali vybízením k volné formulaci otázek a vytváření myšlených situací. Lurija uvádí výsledky prvního úkolu. Negramotní se zpravidla odmítali vůbec ptát, často také otázku směšovali s přáním či požadavkem. Méně gramotní již otázky formulovali, začasť je však rámovali myšlenou situací, v níž nabyli přirozeného rázu anebo pouze rozšiřovali materiál, s nímž se seznámili skrze výzkumníky. Otázky více gramotných již byly většinou čistě poznávací a byly také širšího rozsahu (nejčastěji se týkaly společenské situace).

Poslední tématem byla otázka, nakolik jsou probandi schopni zobecněně si uvědomovat svůj vnitřní život, formulovat a hodnotit své psychické zvláštnosti. Výzkum probíhal jako dotazování na charakter a vlastnosti osoby, přičemž následně ji tytéž otázky byly kladeny o druhých. Pokud hovořili negramotní o sobě, pak místo o psychických vlastnostech mluvili spíše o materiálních faktech svého života, pokud však hovořili o druhém, dařila se jim charakteristika lépe. Relativní úspěch výzkumníci zaznamenali také pokud se pokusili doptávat

oklikou, jaký si proband myslí, že je podle slov druhých. Výsledky méně gramotných byly o něco lepší, ale až v případě více gramotných konstatují výzkumníci schopnost nazírat své vlastnosti.

### **Zhodnocení**

Podle Luriji (1976) získaná data jasně potvrdila teorii, že vhodná sociokulturní stimulace, zastoupená zde zejména formálním, systematickým školním vzděláním nevnaší do psychického světa člověka pouze nový obsah, ale především zcela zásadním způsobem mění způsob jeho psychického fungování a tak převádí vědomí člověka na vyšší úroveň. Van der Veer s Valsinerem (1993) vznášejí několik metodologických otázek, např. jak byli účastníci uspořádáni či zda byly skupiny srovnatelné podle věku a dalších proměnných, zda a jak byly brány v úvahu nejrozličnější sociální faktory toho typu, na něž upozorňoval Koffka a kritizují Luriju za to, že abstraktní je automaticky považováno za vyšší než praktické. Nicméně to je již kritika spíše KHT samotné než Lurijova výzkumu. Celkově však dochází k závěru, že výzkum prokázal minimálně to, že neexistují jakési univerzální vyšších oblastí lidské psychiky a že různé kulturní prostředí vede k vývoji různých způsobů myšlení. Wertsch (1985) hodnotí výzkum velmi pozitivně a jako hlavní rozdíl mezi gramotnými a ngramotnými vypichuje ochotu pohybovat se v čistě sémantickém prostoru. Scribnerová a Cole (1981) hodnotí výzkum rovněž velmi vysoko, domnívají se, že KHT v principu potvrdil, nicméně jim chybí, že jen málo zjistil o dílčích procesech utváření nových forem myšlení, na což se zaměřili ve vlastním výzkumu.

### **7. 2. 1. 2. Výzkumy Scribnerové a Colea v Libérii.**

#### **Východiska**

Velice zajímavým výzkumem odvolávajícím se přímo na Vygotského teorii a Lurijův výzkum byl právě tzv. Vai Project realizovaný v letech 1973 až 1978 v Libérii Scribnerovou a Colem (1981) s cílem explarovat dopady gramotnosti a školní docházky na kognitivní rozvoj.

Podmínky života kmene vai byly v době výzkumu zcela unikátní - tvoří jej asi 12 000 lidí, z nichž většina se žije farmařením, ale členové kmenu jsou známí také jako zdatní řemeslníci a obchodníci. Mateřtinou kmene je Vai honosící se vlastním slabikovým písmem. Náboženstvím je islám. Tradiční vzdělání získávají děti v tzv. bush school, kde jsou zvláště chlapci a děvčata seznamováni s hodnotami komunity, praktickými životními dovednostmi a svými rolmi. Poměrně rozšířené jsou školy koránu, jejichž výstupem je obsáhnutí schopnosti

číst a recitovat v arabštině Korán, nikoliv jí rozumět. Nemnozí pokračují ve studiu ve městě. Jen hrstka dětí navštěvuje nepočtené vládní a misijní školy západního typu nepřilíš vysoké úrovně. Děti zde získají základní vzdělání v angličtině, jehož finální výstup je zhruba na úrovni 6. až 7. třídy, značné množství dětí však školu neukončí, zlomek pokračuje ve studiu ve městě. Angličtina je využívána zejména k obchodním záznamům a korespondenci. Písmo vai si osvojují mladí a dospělí muži kmene zcela individuálně mimo jakýkoliv formální kontext od známého, průměrně během 2 až 3 měsíců. Používá se hlavně k osobní a obchodní korespondenci. Vyskytuje se zde tedy trojí typ gramotnosti (vai, arabština a angličtina) a nadto je možné rozlišit dopad gramotnosti samotné (literacy) a ve spojení se systematickou školní docházkou (schooling). Celkově je gramotných asi 28 % dospělé mužské populace a 19 % populace celkem.

Použité metody spadaly do tří okruhů: antropologický výzkum (tzv. zúčastněné pozorování na vlastním životě společnosti zahrnující přirozené nedirektivní rozhovory vyhodnocované kvalitativně i kvantitativně), psychologický výzkum (standardizovaná interview a experimentální úkoly) a multivariační statistika. Bylo definováno pět výzkumných skupin - zcela negramotní, vai gramotní, arabští gramotní, absolventi alespoň několika let základní školní docházky a dvojgramotní (vai-angličtina, vai-arabština).

## Výzkumné úkoly

### *Základní výzkum*

Základní výzkum tvořily úkoly v mnohé podobné Lurijovým, snažící se postihnout a rozlišit dopady gramotnosti a školní docházky a především pak případnou emergenci nových kognitivních dovedností či přímo komplexní proměnu struktury kognitivních procesů.

Abstrakce byla zkoumána pomocí třídění geometrických figur a předmětů denní potřeby. Nejprve začal předměty třídit výzkumník a proband byl vyzván at' pokračuje. V prvním případě vykazovaly všechny zkoumané skupiny poměrně slabé výsledky, příliš se neprojevila ani školní docházka a pokud ano, pak ne na samotném třídění, jako spíš na schopnosti jej verbálně odůvodnit. V druhém případě byl nejvýraznější vliv života ve městě, školní docházka se opět nijak zvlášť neprojevila, významnější byl její vliv pouze u probandů, kteří měli blízko k ukončenému středoškolskému vzdělání. Následně třídili probandi předměty od počátku sami a zde již byl vliv školy patrnější, spolu s kontaktem s moderním sektorem liberijské ekonomiky.

Paměť byla testována dvojí formou. V prvním úkolu si probandi měli vybavit předměty z předcházejícího třídění. Nejvýraznější zde byl vliv věku, patrný byl ale i vliv školní docházky.

V druhém úkolu měli probandi jmenovat běžné předměty ze seznamu předneseného výzkumníkem. Zde byl nejvýraznější vliv školní docházky a dvojgramotnosti (vai-arabština).

Schopnost formálně logicky usuzovat byla testována pomocí sylogismů trojího typu - empirické pracovali s praktickou každodenní zkušeností, teoretické od ní byly odtrženy a konfliktní jí přímo odporovaly. Probandi měly za úkol vyslovit závěr a podat k němu vysvětlení hodnocené buď jako empirické (vycházející z praktické životní zkušenosti) či teoretické (vycházející přímo ze sylogismu). Ze všech úkolů základního výzkumu se právě zde dopad školní docházky projevil nejsilněji, a to nejen v množství správných řešení, ale i v tendenci k teoretickým vysvětlením. Žádná z dalších sledovaných charakteristik neměla takový vliv.

Poslední úkol základního výzkumu se týkal otázky zástupnosti jmen věcí. Konkrétně nabyl podobu otázky, zda lze vyměnit jméno měsíce a slunce. Výsledky všech sledovaných skupin byly celkově velmi slabé. Jen absolventi školní docházky a dvojgramotní byli ochotni připustit, že alespoň teoreticky je to možné. Jak však autoři poznamenávají, nemusí se zde jít ani tak o skutečné splývání jména a předmětu, jako spíš o důsledek místního pohledu na svět.

Shrme-li výsledky, pak celkově nejvýznamnější se jevil vliv formální, systematické školní docházky západního typu, a to zvláště tam, kde skončila jen nedávno, nebo kde proband pokračoval v povolání podobných charakteristik. Pozvedla zvláště schopnost verbálně obsáhnout a vysvětlit princip úkolu, ale na rozdíl od Lurijova výzkumu se příliš neprojevila v třídění, což autoři připisují jinému obsahu a nižší kvalitě vzdělání. Poměrně významný dopad měl i život ve městě a zkušenost s moderním sektorem ekonomiky, což odpovídá i Lurijovým závěrům (mnozí z jeho méně gramotných probandů uspěli, měli-li zkušenost s moderním, sociálně komplexním typem práce). Vyloženým zklamáním byl pro autory vliv gramotnosti. Sama o sobě, ať už vai nebo arabská, celkový výkon dostatečně nepozvedla, nebylo však možné vyloučit, že může mít specifický dopad na určité dílčí kognitivní dovednosti, na což se zaměřili v doplňujícím výzkumu.

#### *Doplňující výzkum*

První z doplňujících výzkumů byl zaměřen na otázku, zda gramotnost ovlivňuje alespoň samotné užívání a chápání jazyka. První úkol byl zaměřen na rozlišování slov jako diskrétních jednotek, což bylo poněkud problematičtější, neboť jazyk vai neobsahuje ekvivalent pojmu „slovo“, nejbližší je mu pojem „kousek řeči“ či „proslov“. Úkol nakonec nabyl podoby segmentace předloženého vai dopisu na nejmenší „kousky řeči“. Označované jednotky byly sice zpravidla o něco delší než to, co si běžně představujeme pod slovem my (běžné bylo např. spojování přídavného jména s podstatným), zřídka však byly kratší, a především, hlavním



kritériem segmentace byl stejně jako v případě slov zjevně význam. Autoři tak uzavírají, že vai gramotnost podporuje schopnost analýzy textu a jeho segmentace na jednotlivá slova, ač obsah pojmu „slovo“ je poněkud odlišný. Další úkol se zaměřil na definice slov. Slova blízká konkrétní zkušenosti zpravidla nebyly problém, slova jí vzdálenější (např. země, vláda, slovo, jméno) však byli probandi jen zřídka schopni postihnout. Další dva úkoly se zaměřili na vědomou znalost gramatiky. V prvním probandi vybírali z několika variant gramaticky správnou větu, všechny skupiny skórovaly perfektně a rozdíl se projevil jen ve vysvětlení volby (vliv měla hlavně vai gramotnost). V druhém probandi opravovali gramaticky chybnou větu a vysvětlovali povahu chyby, největší zde byl vliv školní docházky, ale projevila se i u vai gramotnosti. V posledním úkolu se autoři vrátili k sylogismům, neboť se domnívali, že chybné řešení nemusí nutně znamenat neschopnost formálně logicky uvažovat, ale může být i důsledkem nepochopení specifické jazykové formě. Zvolili proto zcela abstraktní sylogismy o měsíčních lidech a množství správných odpovědí skutečně významně vzrostlo, zvláště pokud zadání následovalo až po diskusi o slovech a gramatice. Celkově autoři uzavírají, že porozumění jazyku není jednotnou schopností, ale širokým spektrem dílčích dovedností, přičemž se nezdá, že by gramotnost byla nezbytnou podmínkou vědomého uchopení jazyka. Konstatují ale i vynikající porozumění gramatice u vai gramotných související mimo jiné s množstvím diskuzí o ní při psaní dopisů.

Vliv vai gramotnosti na vai mluvenou řeč byl sledován ve dvou úkolech. V prvním probandi pojmenovávali objekty běžného života spodobně místními malíři a podle použitého členu se sledovalo, zda konkrétně nebo abstraktně, přičemž s gramotností byl patrný nárůst abstraktních označení. V druhém úkolu opakovali věty obsahující hlásku „l“, které se píše, ale běžně nevyslovuje, a i zde byl s gramotností konstatován nárůst jejího vyslovování. Celkově tedy lze hovořit o dopadu vai gramotnosti na vai mluvenou řeč, s poznámkou, že i negramotní muži zde měli lepší výsledky než negramotné ženy, nejspíš díky častému diktování dopisů.

Další skupina úkolů snažila zachytit případné dopady vai gramotnosti na komunikační dovednosti. Vai gramotní by měli být schopni dobře tvořit informativní sdělení díky častému psaní dopisů, na druhé straně většina dopisů je určena známým a staví na sdíleném kontextu. V prvním úkolu výzkumníci s minimem verbálních instrukcí naučili probandy deskovou hru a následně je požádali, aby ji ústně či dopisem předali další osobě. Celkově byli lepší gramotní než negramotní, nejlepších výsledků dosáhli angličtí gramotní, těsně za nimi byli vai gramotní, arabská gramotnost prakticky neměla vliv. V druhém úkolu měl proband napsat dopis popisující cestu na jeho farmu, a to buď své ženě nebo M. Coleovi. Podle předpokladu byly dopisy M. Coleovi informativnější, ale jinak byly výsledky dosti podobné jako v předchozím úkolu.

Poslední série úkolů byla vytvořena speciálně kvůli arabské gramotnosti. Ve většině předchozích úkolů nebyl její vliv nijak patrný a autoři chtěli zjistit, zda přeci jen nemůže mít nějaké specifické dopady. Vyšli z praxe koránské školy a snažili se vytvořit úkoly, které by je zachytily. První byl zaměřen na doslovné zapamatování si, nicméně i arabští gramotní zde dělali stejné chyby jako ostatní. Zklamáním byl i úkol na sériové zapamatování si řady předmětů, kde sice arabští gramotní dosahovali jistých úspěchů, statisticky však byli lepší pouze než negramotní. Vliv arabské gramotnosti se výrazněji projevil až ve třetím úkolu, zaměřeném na tzv. 1 plus 1 metodu, kterou se vyučuje arabská abeceda (nejprve se naučí pár písmen, pak jsou přidána další a opakována všechna dohromady, pak opět přidána další a tak dokola, než žák obsáhne celou abecedu). Zde byli arabští gramotní významně lepší než ostatní. Výsledky podle autorů ukazují především omezenost možného transferu kognitivních dovedností a značnou míru, v jaké struktura původní operace ovlivňuje strukturu transformovaných kognitivních procesů.

### Zhodnocení

Celkově nejvýraznější vliv měla školní docházka, a to jak na celkový kognitivní výkon probandů, tak na jejich výkon v konkrétních úkolech zejména výkladového typu (výklad třídění, logický výklad, výklad gramatických pravidel, pravidel hry, hypotetické výměny jmen). Až za ní následovala vai gramotnost, která měla vliv jen na některé obecné kognitivní dovednosti a na řadu specifických. Autoři to připisují její tzv. omezené povaze – v populaci není dost rozšířená (ovládá ji menšina mužů) ani dost široce užívaná (kulturní dědictví se předává převážně ústně, záznamy slouží hlavně osobním účelům) – nenese tedy ty charakteristiky, kvůli kterým je gramotnost chápána jako původce kognitivních i sociálních změn. Na posledním místě byla arabská gramotnost, která ovlivnila jen některé velmi specifické kognitivní dovednosti. Opět to bude nejspíš souviset s jejím omezeným, specificky náboženským, užitím a absencí porozumění textu. Autoři však poukazují na to, že v oblasti arabské gramotnosti bylo provedeno nejméně výzkumů.

Srovnáme-li školní docházku a gramotnost, pak nelze jednoduše generalizovat, vliv obou faktorů byl poměrně specifický a autoři konstatují, že místo obecných změn v celkovém kognitivním výkonu (ability) byly nalezeny spíše poměrně přesně lokalizované změny v dílčích kognitivních schopnostech (skills). Nicméně vliv gramotnosti se projevil zejména tam, kde úkol vyžadoval speciální dovednost obsaženou v určité gramotnosti, zatímco vliv školní docházky se projevoval spíše v úkolech méně speciálních. Celkově se tak zdá, že dopad školní docházky je

obecnější a komplexnější než dopad samotné gramotnosti. Co se týče negramotnosti, pak se nepotvrdila představa o naprosté propasti mezi gramotnými a negramotnými. I mezi nimi se vždy našli jedinci, skórující velmi dobře, přičemž vliv zde měl zejména život ve městě a práce v moderních sektorech ekonomiky charakteristická náročnějšími sociální vztahy a užíváním jazyka.

Ve vztahu k Vygotskému autoři uzavírají, že výsledky výzkumu nepotvrzují jeho předpoklad, že gramotnost způsobuje dalekosáhlé kognitivní změny, neboť pokud je něco způsobuje, pak systematická školní docházka (Scribner, Cole, 1981). Je však otázkou, zda právě toto je Vygotského předpoklad. Vygotskij (1976a) sice ovládnutí psané řeči považoval za nesmírně významné, ale opakovaně zdůrazňoval, že je to právě školní docházka a s ní spojené zvědomování a ovládnutí vlastních psychických procesů, co působí skutečnou změnu. V podstatě tak výzkum Vygotského teorii potvrzuje, ať už v otázce obecných dopadů školní docházky či v otázce míry v jaké struktura původní operace ovlivňuje strukturu kognitivní změny.

## 7. 2. 2. Teorie

Lurija (1975, 1982) dále rozvíjel především Vygotského pojetí mezifunkčních vztahů a lokalizace psychických funkcí, na jehož základě vytvořil kvalitativně-kazuistickou diagnostiku, která je dodnes jednou z nejvýznamnějších neuropsychologických metod (Kulišťák, 2003).

Leont'jev (1978) po Vygotského smrti rozpracovává svou vlastní teorii, tzv. činnostní. Ač to ne vždy přiznává, v mnohém na Vygotského navazuje, ale na rozdíl od něj klade větší důraz na předmětnou činnost a místo znakového zprostředkování navrhuje jako základní jednotku analýzy vědomí místo slovního významu právě činnost.

V pozdějších letech byly zdůrazňovány hlavně rozdíly mezi oběma teoriemi, ale dichotomie mezi oběma autory není nepřekonatelná (Cole, Engeström, 2007). Vygotskij (1976a, b) se sice ve vlastní práci přednostně soustředil na znakové zprostředkování a méně na činnost, v žádném případě však její význam neopomíjel. Ostatně v závěru *Myšlení a řeči* sám říká: „Slovo nebylo na počátku. Na počátku byl čin. Slovo představuje spíše konec než začátek vývoje. Slovo je konec, který korunuje čin“ (Vygotskij, 1976a, s. 292). Obdobně Leont'jev (1978) se přednostně soustředil na činnost, ale uvědomoval se i význam znakového zprostředkování.

Jako snaha oba autory propojit se vzniká tzv. kulturněhistorická činnostní teorie (cultural-historical activity theory - CHAT), která zprostředkování a činnost chápe jako dvě strany téže mince a jako základní jednotku analýzy ustavuje zprostředkovanou činnost. Dalšími

jejími aspekty jsou vývojová perspektiva, předpoklad centrality kultury jako dominantního prvku určujícího a organizujícího lidský život a postulát, že nejdůležitějším testem teorie je praxe, tedy její reálná užitečnost v řešení otázek života jedince i společnosti (Cole, Engeström, 2007).

Jedním z hlavních představitelů tohoto proudu je Wertsch (1985). Ten se domnívá, že slovní význam je spíše než jednotkou analýzy vědomí jednotkou analýzy jeho sémantického zprostředkování, neboť je spojen hlavně s problematikou hierarchických pojmových systémů, které sice nepochybně hrají klíčovou roli ve zprostředkování vědomí, ale nejsou vědomím samotným. Místo toho se tak přiklání k tomu, že základní jednotu analýzy vědomí by měl být nástrojově zprostředkovaný (instrumentální) a na cíl orientovaný úkon, neboť se v něm jak odráží dynamika mezifunkčních vztahů, tak propojuje interpsychické a intrapsychické fungování.

Vedle těchto konkrétních rozpracování Vygotského odkazu je potřeba zmínit ještě jeho obecný podíl na konstituci kritického, kulturního a konstrukcionistického proudu psychologie, jímž je jakýmsi „dědečkem zakladatelem“ (Štech, 1997).

### 7. 2. 3. Praxe

Nejširšího využití dosáhla Vygotského práce v oblasti výchovy a vzdělávání. Sám sice nenapsal nic, co by pojednávalo přímo o konkrétní strategii a metodách vyučování, ale vytvořil teorii, která byla a je mnoha různými autory do takové podoby rozpracována (Bertrand, 1998).

Z obecných rysů Vygotského teorie vzdělávání vypichuje Daniels (2007) důraz na komplexní rozvoj osobnosti, rozvoj celkové vztaženosti dítěte ke světu i sobě samému, vybavení žáka spíše metakognitivními nástroji než sumou hotových informací, spíše facilitační než autoritativní roli učitele a individualizaci vzdělávacích cílů i prostředků.

Vedle těchto obecných motivů byla Vygotského teorie (zejména obecný genetický zákon vývoje, koncept ZNV a jeho pojetí vývoje pojmů) rozpracována do řady konkrétních metod zaměřených především na sociální kontext výuky. Z mnoha rozmanitých metod, jejichž kořeny sahají až k Vygotskému lze jmenovat např. tzv. scaffolding (účinná asistence dospělého při řešení problému, který je aktuálně mimo vlastní možnosti dítěte), reciproční učení (kooperativní systém učení čtení v malé skupině s pohyblivou rolí „učitele“ zaměřený na pochopení textu), proleptické učení (prolepsis ve smyslu pojetí budoucího aktu nebo vývoje jako něčeho již existujícího) nebo tzv. fifth dimension project (projekt mimoškolního vzdělávání zaměřený na kooperaci, hru, imaginaci a podporu motivace k učení) (Daniels, 2007).

Množství pokračovatelů má Vygotského práce rovněž v oblasti pedagogiky speciální. Zde nejruznější autoři navazují zejména na jeho pojetí vztahu přirozeného a kulturního vývoje,

důraz na sociální povahu handicapu a možnost jeho kompenzace vytvořením speciálních kulturních nástrojů, s jejichž pomocí bude handicapované dítě alternativní cestou dosahovat stejných cílů jako normální. Patří sem zejména nejrůznější systémy a metodiky speciálních nástrojů a pomůcek pro děti neslyšící, nevidomé, mentálně retardované a výchovně zanedbané. Dále pak dynamické modely psychologického testování soustředící se na zjišťování schopností dítěte v podmínkách spolupráce, míru flexibility a modifikovatelnosti jeho schopností a navržení vhodného postupu pro rozvoj jeho celkového potenciálu (Kozulin, Gindis, 2007).

Využití Vygotského teorie nachází i v rozvojové práci s dospělými. Např. Engeström (2007) referuje o využití dvojí stimulace v tzv. změnové laboratoři (change laboratory). Jedná se o metodu cílenou na navození změny v pracovních a organizačních procesech. Pracovní tým je umístěn do strukturované problémové situace, v níž je aktivně veden ke konstrukci prostředků k jejímu vyřešení. Základním nástrojem jsou tři tabule, z nichž jedna reprezentuje stimul objekt (problémová situace), druhá stimul prostředek (strukturovaná analýza situace) a třetí je prostorem pro záznam nápadů a řešení. Mimo jiné byla tato metoda úspěšně použita při restrukturalizaci finských pošt v rámci jejich adaptace na nově se ustavující konkurenční prostředí.

Možnosti aplikace Vygotského teorie však nekončí u lidí a využívána je i ve výzkumu jazyka šimpanzů bonobo v Language Research Center v Georgii. Tam zažili šok, když se marně snažili naučit dospělého šimpanze bonoba používat jazyk (resp. symbolické lexigramy jako prostředek komunikace) klasickou cestou operantního podmiňování a zjistili, že se je spontánně naučil používat jeho dvouletý adoptivní syn, který si v průběhu tréninku často hrál kolem. To vedlo k zásadní změně výzkumného paradigmatu a důraz byl přenesen na co nejranější expozici jazyku a kultuře v podmínkách, v nichž vzniká přirozená potřeba komunikovat (společný život a činnost ve výzkumném centru, dlouhé procházky v lesním areálu apod.). V rámci přirozené komunikace o tom, co budou dělat, kam půjdou apod., jsou pak mladí bonobové vedeni k užívání jazyka. Výsledky jsou vynikající – bonobové si jej osvojují spontánně bez speciálního tréninku, principiálně stejně jako dítě; aktivně jej užívají (na zaměření pozornosti, dosažení svých cílů, kladení otázek), podílí se na vytváření nových významů a lexigramů (např. z DOG pro jejich domácí psy vytvořili BAD DOG pro toulavé psy z lesa) a lze konstatovat celkový rozvoj jejich psychické fungování. Teoreticky se autoři opírají právě Vygotského, zejména obecný genetický zákon vývoje a ZNV, kterou chápou jako prostor pro potenciální rozvoj nových psychických forem prostřednictvím předání kultury v sociální interakci, prostor pro enkulturaci, ve smyslu instalace kultury jako operačního systému, která způsobí trvalou a komplexní změnu psychického fungování. Na rozdíl od něj si však nemyslí, že se nutně omezuje na vztah dítě-

dospělý, ale je možné ji aplikovat i na vztah šimpanz-člověk (Fields, Segerdahl, Savage-Rumbaugh, 2007). I když to tak na první pohled nemusí vypadat, domnívám se, že to Vygotského teorii nijak nepopírá, ale naopak potvrzuje a rozšiřuje. Jestliže je vlastním jádrem kulturněhistorické teorie představa, že zvláštnosti lidské psychiky plynou ze zprostředkování znaky ve funkci nástroje, které musí být předány v sociální interakci pokaždé znovu během ontogeneze, kdy využívají určitého potenciálu našeho mozku k dalšímu nebiologickému rozvoji, pak výše zmiňované výsledky znamenají především to, že nastíněný princip umělého rozvoje psychiky je obecnější povahy a lze jej aplikovat i na některé další živočišné druhy, které pro to mají dostatečně rozvinuté mozky. Tomu, nasvědčuje i to, že ani po letech skutečně důkladných srovnávacích výzkumů se nepotvrdilo, že by lidský mozek byl svými parametry skutečně výjimečný (Roth, Dicke, 2005). Je tedy pravděpodobné, že potenciál k jeho dalšímu rozvoji rovněž není vlastní jen člověku. To, co zůstává jeho specifíkem je, že je (zatím) jediný, kdo tento potenciál realizuje.

## 8. ZÁVĚR

Na předchozích stránkách jsem se pokusila nastínit hlavní body Vygotského kulturněhistorické teorie, tak jak jsem jí porozuměla. Pokusila jsem se jí zachytit v kontextu jejích zdrojů a vývoje i celkových souvislostí Vygotského života a doby. Pro mě osobně bylo vlastní studium problematiky i příprava tohoto textu nesmírně cenným intelektuálním dobrodružstvím, které mě nebývale obohatilo po odborné i osobní stránce. Jen se obávám, že mé nadšení pro Vygotského život a práci se neblaze odrazilo na délce tohoto textu, neboť vše mi přišlo příliš důležité a zajímavé. Doufám, že i přesto se mi alespoň částečně podařilo podělit se o své zisky.

# POUŽITÁ LITERATURA

- Baberowski, J. (2004). *Rudý teror. Dějiny stalinismu*. Praha: Brána.
- Bakhurst, D. (2007). Vygotsky's Demons. In H. Daniels, M. Cole, J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (50-76). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Bodrova, E. (2007). Make-believe Play vs. Academic Skills: A Vygotskian Approach to Today's Dilemma of Early Childhood Education. In *Abstract Book* (6). 17th EECERA Annual Conference - Exploring Vygotsky's Ideas: Crossing Borders. Prague, Czech Republic 29. 8. – 1. 9. 2007.
- Bondy, E. (1995). *Buddha*. Praha: Mat'a a DharmaGaia.
- Capra, F. (2003). *Tao fyziky*. Praha: Mat'a a DharmaGaia.
- Cole, M., Engeström, Y. (2007). Cultural-Historical Approaches to Designing for Development. In J. Valsiner, A. Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (484-507). New York: Cambridge University Press.
- Cole, M., Gajdamaschko, N. (2007). Vygotsky and Culture. In H. Daniels, M. Cole, J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (193-211). Cambridge: Cambridge University Press.
- Damasio, A. (2000). *Descartesův omyl. Emoce, rozum a lidský mozek*. Praha: Mladá fronta.
- Damasio, A. (2004). *Hledání Spinozy. Radost, strast a citový mozek*. Praha: Dybbuk.
- Daniels, H. (2007). Pedagogy. In H. Daniels, M. Cole, J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (307-331). Cambridge: Cambridge University Press.
- Durkheim, É. (1998). *Sociologie a filosofie*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Durozoi, G., Roussel, A. (1994). *Filozofický slovník*. Praha: EWA.
- Engels, B. (1952). *Dialektika přírody*. Praha: Svoboda.
- Engeström, Y. (2007). Putting Vygotsky to Work: The Change Laboratory as an Application of Double Stimulation. In H. Daniels, M. Cole, J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (363-382). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fields M. W., Segerdahl, P., Savage-Rumbaugh, S. (2007). The Material Practices of Ape Language Research. In J. Valsiner, A. Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (164-186). New York: Cambridge University Press.
- Figes, O. (2000). *Lidská tragédie: Ruská revoluce 1891 – 1924*. Praha: Beta – Dobrovský.
- Flegr, J. (2007). *Úvod do evoluční biologie*. Praha: Academia.
- Fromm, E. (2001). *Mít nebo být*. Praha: Aurora.



- Geertz, C. (2000). *Interpretace kultur: vybrané eseje*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Hérakleitos z Efesu (1993). *Řeč o povaze bytí*. Praha: Herrmann & synové.
- Hunt, M. (2000). *Dějiny psychologie*. Praha: Portál.
- Ivanov, V. V., Vygotskij, L. S. (1981). Komentáře. In L. S. Vygotskij, *Psychologie umění* (431-487). Praha: Odeon.
- Jakobson, R. (2005). *Formalistická škola a dnešní literární věda ruská*. Praha: Academia.
- Keller, J. (2004). *Dějiny klasické sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Kratochvíl, S. (1996). *Mýtus, filosofie, věda I. a II. Filosofie mezi Homérem a Descartem*. Praha: Hrnčířství a nakladatelství Michal Jůza & Eva Jůzová.
- Kratochvíl S., Kosík, Š. (1993). Aristokrat z Efesu. In Hérakleitos z Efesu, *Řeč o povaze bytí* (7-11). Praha: Herrmann & synové.
- Kozulin, A., Gindis, B. (2007). Sociocultural Theory and Education of Children with Special Needs: From Defectology to Remedial Pedagogy. In H. Daniels, M. Cole, J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (332-362). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kulišťák, P. (2003). *Neuropsychologie*. Praha: Portál.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Lao-C' (1997). *Tao te t'ing*. Praha: DharmaGaia.
- Lévy-Bruhl, L. (1999). *Myslení člověka primitivního*. Praha: Argo.
- Leont'jev, A. N. (1978). *Činnost, vědomí, osobnost*. Praha: Svoboda.
- Leont'jev, A. N. (1966). *Problémy psychického vývoje*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Lurija, A. R. (1975). *Lidský mozek a psychické procesy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatel'stvo.
- Lurija, A. R. (1976). *O historickém vývoji poznávacích procesů*. Praha: Academia.
- Lurija, A. R. (1982). *Základy neuropsychologie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatel'stvo.
- Marková, I. (2007). *Dialogičnost a sociální reprezentace. Dynamika myslí*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (2000). *Lidské emoce*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (1995). *Průvodce dějinami psychologie*. Praha: SPN.
- Pipes, R. (1998). *Dějiny ruské revoluce*. Praha: Argo.
- Popper, R. K. (1994). *Otevřená společnost a její nepřítelé II. Vlna prorocství: Hegel, Marx a co následovalo*. Praha: Oikoymenh.

- Puzyrei, A. A. (2007). Between the Scylla of Naturalism and the Charybdis of Technicism. Vygotsky and the Third Way (Path) of Psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*. Vol. 45, N. 1.
- Roth, G., Dicke, U. (2005). Evolution of the brain and intelligence. *Trends in Cognitive Sciences*. Vol. 9, N. 5, 250-257.
- Roth, G. (2001). The evolution of consciousness. In G. Roth, M. F. Wullimann (Eds.), *Brain Evolution and Cognition* (555-582). New York: Wiley.
- Scribner, S., Cole, M. (1981). *Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sheehy, N. (2005). *Encyklopedie nejvýznamnějších psychologů*. Brno: Barrister & Principal.
- Soukup, V. (2004). *Dějiny antropologie. Encyklopedický přehled dějin fyzické antropologie, paleoantropologie, sociální a kulturní antropologie*. Praha: Karolinum.
- Soukupová, N. (2000). *Nic než neurony*. (Nepublikovaná bakalářská práce), Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií, Praha. Vedoucí práce PhDr. Zdeněk Hofman.
- Spinoza, B. de (2004). *Etika*. Praha: Dybbuk.
- Stern, D. N. (1985). *The Interpersonal World of the Infant*. New York: Basic Books.
- Störig, H. J. (2007). *Malé dějiny filozofie*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.
- Svoboda, R. (2002). *Aghora. At the left hand of the God*. New Delhi: Rupa & Co.
- Štech, S. (1997). Psychika a společnost. In J. Výrost, I. Slaměník (Eds.), *Sociální psychologie – Sociálna psychológia* (23-48). Praha: ISV.
- Štech, S. (1998). Člověk a kultura. In J. Výrost, I. Slaměník (Eds.), *Aplikovaná sociální psychologie I* (225-258). Praha: Portál.
- Tretera, I. (2002). *Nástin dějin evropského myšlení. Od Tháleta k Rousseauovi*. Praha: Paseka.
- Valach, M. (2005). *Marxova filozofie dějin*. Brno: L. Marek.
- Valsiner, J., van der Veer, R. (2000). *The Social Mind. Construction of the Idea*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van der Veer, R., Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky*. Oxford: Blackwell.
- Veber, V. (1996). *Stalin. Stručný životopis*. Praha: Karolinum.
- Veber, V. (2003a). *Leninova vláda (Rusko 1917-1924)*. Praha: Triton.
- Veber, V. (2003b). *Stalinovo impérium (Rusko 1924-1953)*. Praha: Triton.
- Veber, V. (2008a). Nevyhnutelnost reform. In M. Švankmajer, V. Veber, Z. Sládek, V. Moulis, L. Dvořák, *Dějiny Ruska* (257-276). Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Veber, V. (2008b). Krize impéria. In M. Švankmajer, V. Veber, Z. Sládek, V. Moulis, L. Dvořák, *Dějiny Ruska* (277-312). Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

- Veber, V. (2008c). Konec monarchie. In M. Švankmajer, V. Veber, Z. Sládek, V. Moulis, L. Dvořák, *Dějiny Ruska* (313-323). Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Vygotskij, L. S. (1976a). *Jazyk a myšlení*. Praha: SPN.
- Vygotskij, L. S. (1976b). *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN.
- Vygotskij, L. S. (1981). *Psychologie umění*. Praha: Odeon.
- Vygotsky, L. S. (1994a). The Methods of Reflexological and Psychological Investigation. In R. van der Veer, J. Valsiner (Eds.), *Vygotsky Reader* (27-45). Oxford: Blackwell.
- Vygotsky, L. S. (1994b). Principles of Social Education for Deaf and Dumb Children in Russia. In R. van der Veer, J. Valsiner (Eds.), *Vygotsky Reader* (20-26). Oxford: Blackwell.
- Vygotsky, L. S. (1994c). The Problem of the Environment. In R. van der Veer, J. Valsiner (Eds.), *Vygotsky Reader* (338-354). Oxford: Blackwell.
- Vygotsky, L. S. (1994d). The Socialist Alteration of Man. In R. van der Veer, J. Valsiner (Eds.), *Vygotsky Reader* (175-184). Oxford: Blackwell.
- Vygotsky, L.S. (2009a). Consciousness as a Problem in the Psychology of Behavior. Staženo 15. 2. 2009, z <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1925/consciousness.htm>
- Vygotsky, L. S. (2009b). The Fundamental Problems of Defectology. Staženo 15. 2. 2009, z <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1929/defectology/index.htm>
- Vygotsky, L. S. (2009c). The Historical Meaning of the Crisis in Psychology: A Methodological Investigation. Staženo 15. 2. 2009, z <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/crisis/index.htm>
- Vygotsky, L. S. (2009d). On the Problem of the Psychology of the Actor's Creative Work. Staženo 15. 2. 2009, z <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1932/actors-creativity.htm>
- Vygotsky, L. S. (2009e) Play and its Role in the Mental Development of the Child. Staženo 15. 2. 2009, z <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>
- Vygotsky, L. S. (2009f). Primitive Man and his Behavior. Staženo 15. 2. 2009, z <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1930/man/index.htm>
- Vygotsky, L. S. (2009g) The Problem of Age. Staženo 15. 2. 2009, z <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/problem-age.htm>
- Vygotsky, L. S. (2009h). The Problem of Consciousness. Staženo 15. 2. 2009 z <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/problem-consciousness.htm>
- Wall, F. de (2006). *Dobráci od přírody*. Praha: Academia.
- Watzlawik, P., Bavelasová, J. B., Jackson, D. D. (1999). *Pragmatika lidské komunikace: Interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Hradec Králové: Konfrontace.

- Werner, K. (1996). *Malá encyklopedie hinduismu*. Brno: Atlantis.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (2007). Vygotsky on Human Nature and Human Development. In *Abstract Book* (8). 17th EECERA Annual Conference - Exploring Vygotsky's Ideas: Crossing Borders. Prague, Czech Republic 29. 8. – 1. 9. 2007.
- Wilhelm, R. (Ed.) (1993) *I – t'ing. Kniha proměn – text a rozšiřující materiály*. Praha: Portál.
- Zeřová, A. (2008). Historie sociální psychologie. In J. Výrost, I. Slaměník (Eds.), *Sociální psychologie* (33-47). Praha: Grada Publishing, a.s.