

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta humanitních studií

Psychologicko-filosofická tematizace člověka
Myšlení a řeč

Vedoucí práce: Mgr. Aleš Novák

Vypracovala: Barbora Čepičková, 3. ročník

České Budějovice 2006

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. Aleši Novákovi, který mě vedl při psaní této práce a pomohl mi najít cestu z mnohých nesnází, s nimiž jsem se při psaní potýkala.

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a souhlasím s jejím eventuálním zveřejněním v tištěné nebo elektronické podobě.

V Českých Budějovicích
dne 22.6. 2006

.....
podpis

Obsah

1. Úvod	5
2. Psychologický diskurz	11
2. 1. Margaret S. Mahlerová	11
2. 2. Jean Piaget	19
2. 3. Lev Semjonovič Vygotskij	27
3. Filosofický diskurz	35
3. 1. Proč právě Aristotelés, Descartes a Locke	35
3. 2. Aristotelés	39
3. 3. Descartes	44
3. 4. Locke	50
4. Závěr	58
Poznámky	62
Literatura	67

1. Úvod

Myšlení je abstraktní pojem. Myšlení je ale také to první co děláme, když se ráno probudíme, když pracujeme, učíme se, usínáme a dokonce i když sníme. Aktivita myšlení je každému z nás nejbližší a bereme ji jako samozřejmost našeho každodenního života. Podobně samozřejmou součástí našeho života je jazyk. Už si ani nepamätujeme na dobu, kdy jsme neuměli mluvit. Zdá se nám, jakoby tu tyto naše schopnosti myslet a mluvit byly od jak živa. Je tomu ale skutečně tak? Skoro s jistotou lze tvrdit, že používat jazyk se naučíme až po narození. Jazyk se obecně považuje za společenskou formu interakce, kterou se naučíme ovládat při styku s ostatními lidmi. Objevují se však i názory, že funkce řeči není primárně sociální (viz Piaget). Další nejasnosti se objevují v souvislosti s tématem myšlení; jsme vůbec schopni říci, co to vlastně myšlení je? Co se odehrává v našich hlavách, když myslíme? Nějak podvědomě cítíme, že myšlení je spojeno s řečí, zároveň si ale uvědomujeme, že při myšlení nepoužíváme slova stejně jako při řeči. Myslíme hned od okamžiku narození, anebo se myslet učíme stejně jako se učíme mluvit? Pokud se to učíme, tak kdy lze o člověku resp. dítěti říci, že myslí? A jak bychom myšlení mohli definovat? Je nerozlučně spojeno s jazykem?

Mezi lidmi panuje obecná shoda, že schopnost myslet je jednou z hlavních a nejdůležitějších charakteristik člověka, což vedlo k formulování všeobecně uznávané „definice“ lidství člověka jakožto „myslícího živočicha“ (*animal rationale*¹). Ponoříme-li se hluboko do své mysli, pozorujeme, jak myšlenky, představy a pocity plynou či naopak uhánějí naší hlavou. Každý zdravý jedinec je schopen reflektovat svou schopnost myšlení, takže jeho duševní činnost není (vždy) pouhým mechanickým výsledkem aktivity mozku², tak jako je například

krevní oběh reakcí na činnost srdečního orgánu³. Myšlení je uvědomělá psychická aktivita, která má zásadní vliv na kvalitu lidského života.

Právě otevření problému kvality lidského života bude cílem této práce. V názvu mluvíme o myšlení, jazyce a psychologicko-filosofické tematizaci člověka, neboť záměr je takový: dojít přes zkoumání typicky lidské schopnosti myšlení a řeči k určitým poznatkům o lidském životě jako takovém. Nepůjde nám tedy o detailní propracování obou zmíněných témat, ale o předvedení několika odlišných pohledů a názorů na ně, abychom měli možnost nahlédnout alespoň některé charakteristiky lidského života. Jakýkoliv pokus o globálnější zpracování zamýšleného tématu přesahuje rámec této práce.

Diskurz se ponese v duchu psychologie a filosofie, abychom otázku lidského života postihli v co možná nejširším a nejvhodnějším úhlu pohledu; psychologie se jako jediná zabývá pouze a jedině člověkem⁴ - prožíváním a chováním a jeho výtvoř⁵, zatímco „celková souvislost veškerého bytí je [zase] tématem pouze filosofie“⁶.

Za použití těchto dvou pohledů se nám snad podaří vytvořit částečnou představu o tom, jak se člověk vztahuje ke světu, jenž ho obklopuje. Rozhodně nechceme tematizovat smysl lidského života, ani se nesnažíme vytvořit jeho celistvý obrázek. Již jsme řekli, každý takový pokus by vzhledem k povaze tohoto počínu mohl působit vágně a nepatřičně. Přesto chceme alespoň nahlédnout do tajemství lidské mysli a skrze odlišná paradigmat^a o vnímání, myšlení a jazyce otevřít tu možnost a pohlédnout, třeba jen krátce, na podstatu člověka.

Při úvodním studiu k této práci se zdálo, že bude možné snadno popsat proces vzniku myšlení v prvních měsících života dítěte. Toto přesvědčení se

zakládalo na předpokladu, že myšlení je natolik samostatný a jedinečný proces, který lze ve vývoji dítěte dobře zmapovat a popsat. Při seznámení se převážně s psychologickými texty ale došlo ke zjištění, že náš původní záměr bude nutné poněkud přehodnotit. Vývoj lidského jedince nelze tak snadno rozložit na jednotlivé vývojové linie a doufat, že bude možné popsat jen jednu z nich bez zmínky o ostatních vývojových drahách. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli pojednat teze každého autora odděleně a k jejich srovnání se dostaneme až v závěru.

Zároveň jsme zjistili, že naše původní představa⁷ o tom, co si lze představit pod pojmem myšlení je oproti psychologické i filozofické představě značně stručnější. Proto se v práci pokusíme vystihnout pojem myšlení a představit jeho charakteristiku z pohledu právě psychologie a filosofie.

Poté, jak bylo zmíněno výše, se pokusíme představit lidskou schopnost myšlení v souvislosti s jejím vývojem. Vzhledem k rozsahu práce a bohatosti samotného tématu bylo nutné vybrat podle určitého kritéria jen několik zástupců z obou vědních oborů. Celou práci lze tedy považovat spíše za exkurz do celé problematiky, než jako zevrubnou studii. Základní snahou bude poukázat na problematická místa, ale zároveň alespoň částečně naznačit vývoj, jakým dítě ve spojitosti s myšlením prochází. Nejprve vykreslíme vztah dítěte s matkou, jehož specifická povaha zásadním způsobem ovlivňuje dětské vnímání sebe sama i světa okolo něj, poté se pokusíme popsat proces vývoje myšlení, a pak budeme mluvit také o jazyce a jeho propojení s myšlením. Nakonec připojíme úvahu nad charakteristikami a specifiky lidského života, které bude možné vyvodit z předchozího výkladu.

Pro tento záměr jsme si z řad psychologů vybrali Vygotského a Piageta jakožto významné průkopníky na poli psychologického zkoumání vývoje dítěte, ať už svým přístupem, tak svými objevy. U těchto dvou velikánů najdeme jak společná tak rozdílná stanoviska; jako příklad uveďme Vygotského přesvědčení, že proces vývoje řeči u dítěte postupuje od sociální funkce k individuální, zatímco Piaget se domnívá, že tento proces postupuje právě naopak a rozlišuje egocentrickou od socializované řeči.

Piaget nově formuloval problém dětského myšlení, které podle něj nelze považovat za nějaký předstupeň myšlení dospělých, ale že je potřeba si uvědomit jeho druhovou odlišnost. V tradiční psychologii bylo dětské myšlení vymežováno negativně, tedy jako myšlení, kterému něco chybí – schopnost abstrakce, vytváření pojmů ...atd. Piaget tento problém převedl z roviny kvantitativní na rovinu kvalitativní a pokoušel se odhalit dětské myšlení z pozitivní stránky. Společně s jeho bádáním se objevila idea vývoje, která velmi osvětlila veškerá Piagetova zkoumání.⁸

Za zmínku stojí také skutečnost, že Piaget byl v začátcích své vědecké dráhy ovlivněn filosofií a to především spisy francouzského filosofa Bergsona. Snažil se mu oponovat a ukázat, že činnost má svou logiku. Tento předpoklad se pak snažil empiricky prokazovat při svých psychologických výzkumech myšlení. Je zde patrná snaha o spojení vědeckých přístupů ve snaze získat z každého to nejlepší. Při četbě jeho *Psychologie intelligence* (Piaget, 1999) nás hned v počátku seznámí se svými úvahami nad vztahy mezi psychologií, logikou a biologií. Domnívá se, že každý přístup posuzuje myšlení jinak. Biologie spojuje duševní jevy s organismem⁹. Naproti tomu logika se ohlíží pouze na logické vztahy, skrze které posuzuje vyšší intelektuální funkce. Psychologické výklady se

pak mohou opírat buď o logiku nebo o biologii a autor doufá, že se mu podaří nalézt jednotu obou aspektů, která podle něj v povaze inteligence panuje.

Také Vygotského lze ocenit za jeho snahu interdisciplinárního propojení věd. V jeho případě lze mluvit o propojování psychologie s pedagogikou a lingvistikou. Vygotskij práce švýcarského psychologa Jeana Piageta velmi dobře znal a jeho teorie ho inspirovaly. Zároveň jej však kritizoval a zejména v ohledu, který jsme naznačili již dříve jako jeden z rozdílů mezi nimi a sice rozpor ohledně vývoje funkce řeči u dětí.

V úvodu se ovšem ještě podíváme na specifický vztah matky a dítěte v prvních měsících jeho života, jak ho popsala psychoanalytička Margaret Mahlerová. Tento vztah má významný vliv na vývoj malého dítěte a tedy i na vývoj myšlení a řeči.

Filosofický diskurz na téma myšlení a jazyka budou zastupovat Aristoteles, Descartes a Locke. Aristoteles je považován za představitele „deskriptivní metafyziky, [která] se snaží popsat a vysvětlit faktickou strukturu našeho myšlení o světě“¹⁰. Mluví o pohybu, v němž se „ukazuje, čím se věci mají stát podle své povahy a podstaty“¹¹. Oproti němu se staví „revizionistická metafyzika“ Descartova, která si „klade za cíl vytvořit z nějakého důvodu odlišnou strukturu [našeho myšlení]“¹². Descartes je zakladatelem novověkého pojetí mysli, jež mělo nemalý vliv na vznik nového způsobu smýšlení nejen v psychologii. Jelikož Descartova filosofie reflektuje Aristotelovu koncepci, zrekapituluje stručně i ji. Společně s těmito dvěma koncepcemi myšlení bude předvedena ještě Lockova filosofie, neboť tento představitel empirického proudu ve filosofii má svým způsobem zkoumání lidských kvalit blízko k psychologickému přístupu.

Metafyzika zkoumá to, co je smyslově nepostižitelné¹³, zatímco tématem empirického postoje je zkušenost¹⁴ získaná smyslovým vnímáním. Podívejme se tedy, jak se oba tyto přístupy s tématem myšlení vypořádaly.

2. Psychologický diskurz

2. 1. Margaret S. Mahlerová

Margaret Mahlerová byla italská psychoanalytička zabývající se vývojem dětské psychiky. Její kniha *Psychický zrod dítěte* (Mahler, 2000) pojednává o prvních měsících života dítěte a tematizuje dva klíčové procesy probíhající v tomto období, tj. symbiózu a individuaci. Obě tato období chceme prozkoumat proto, že symbiotický stav považujeme za jakýsi výchozí bod vývoje myšlení, a období individuace je charakteristické náhlým rozvojem této schopnosti.

Normální autismus, symbióza a individuace

První měsíc života po narození se dítě podle Mahlerové nachází ve fázi tzv. *normálního autismu*. Tato fáze dostala svůj název podle skutečnosti, že dítě se zřejmě nachází „ve stavu primitivní halucinační dezorientace, v níž uspokojení potřeb jakoby náleželo jeho vlastnímu „nepodmíněnému“ a všemocnému *autistickému* okruhu“¹⁵. Převládají fyziologické procesy a dítě většinu dne stráví v polospánku. Je tak chráněno před vysokým stupněm stimulace, aby byl usnadněn psychický růst. Dítě se nachází v jakési skořápce, je uzavřené samo do sebe a není schopné rozlišit sebe ani svou matku od okolí.¹⁶

Piaget v této souvislosti hovoří o tom, že psychologicky primární činností, z níž později vychází vývoj složitějších poznávacích aktivit (tedy i myšlení), je činnost sensoricko-motorická. Období prvních týdnů v životě novorozence má ale vegetativní povahu. Mahler zmiňuje Freudův model tohoto uzavřeného psychického systému jakožto ptačího vejce: „Skvělý příklad psychického systému, který je uzavřený před podněty vnějšího světa a schopný *autisticky* uspokojit své požadavky na výživu ... je mu dopřáno ptačí vejce se zásobami jídla, jež jsou uzavřeny v jeho skořápce, neboť péče poskytovaná jeho matkou je

omezena na dodávku tepla¹⁷. Zdá se tedy, že s velkou pravděpodobností nelze mluvit o existenci myšlení či inteligence. Také Mahlerová mluví o tom, že až mateřská péče malé dítě postupně připraví o vrozenou tendenci k vnitřní vegetativní regresi a přivede ho ke zvýšenému smyslovému uvědomování si okolního prostředí a k vědomí svého kontaktu s ním.¹⁸

Zároveň ale také Mahlerová říká (viz Mahler, 2000. s. 43), že v autistické fázi je dosahováno vnitřní rovnováhy organismu v novém vnějším prostředí za pomoci převážně somato-psychických a fyziologických mechanismů. Jednání dítěte je sice omezeno na reflexy, ale objevují se již reflexy vyvolané motivací k získání požitku a dále je možné sledovat intuitivní chování dítěte, které přispívá k dalšímu vývoji. Proto je, jak vidíme, velmi obtížné z psychologického hlediska rozhodnout, zda v tomto období dítě už myslí, nebo ne. Podívejme se nyní na to, co se s dítětem podle autorky děje dále a jakými fázemi prochází.

Od druhého měsíce nasvědčuje podle Mahlerové (srov. Mahler, 2000. s. 44) prchavá citlivost dítěte na objekty uspokojující jeho potřeby tomu, že začíná fáze normální symbiózy, v níž se jedinec chová a funguje tak, jakoby on a jeho matka byli všehoschopným systémem a duální jednotou v rámci jedněch společných hranic. V této chvíli začíná praskat kvazi-pevná podnětová bariéra neboli autistická skořápka, jež nepropouští vnější podněty.

Základním rysem symbiózy je podle Mahlerové zdánlivé a klamné *všemohoucí* splnutí těla a mysli dítěte s představou matky, tj. hlavně falešná představa společných hranic mezi dvěma fyzicky oddělenými jedinci. Pojem *symbiózy* musí být v tomto kontextu chápán jako metafora. Na rozdíl od biologického termínu symbiózy nemá podle Mahlerové vystihovat, co se děje v rámci vzájemně užitečného vztahu mezi dvěma *oddělenými* jedinci různých

druhů, ale charakterizuje takový stav nediferencovanosti a splynutí s matkou, v němž „já“ ještě není rozlišené od „ne-já“, a v němž bude vnějšek a vnitřek vnímán jako odlišný až postupně.¹⁹

Ústa, ruka, vnitřní ucho a pokožka vytvářejí v různých situacích jednotnou zkušenost. Dítě začíná tyto zkušenosti spojovat s prvním vizuálním obrazem, tj. s obličejem matky. Kolem druhého až třetího měsíce se u dítěte začne přeměňovat reflexivní tzv. sociální úsměv v cílenou reakci. Tato odezva předznamenává počátek vzniku objektových vztahů s předměty uspokojující potřeby dítěte a také počátek percepční a citové „sociální“ aktivity lidského jedince. Dítě dává různými způsoby²⁰ najevo očekávání, které nelze ovšem ještě označit za hru, (srov. Šulová, 2004. s. 35) a začíná matně vnímat, že „jeho potřeby jsou naplňovány nějakým potřebu uspokojujícím spolu-objektem“²¹. Diference já-nejá se oproti první autistické fázi proměňuje tak, že tím ne-já se začíná stávat „svět“ v podobě postupně fixovaných předmětů.

Raná interakce rodičů s dítětem je považována za specifický typ didaktické interakce, ačkoliv je to didaktika nevědomá, neverbální. Rodiče jsou vybaveni vrozeným mechanismem, jež respektuje kapacity dítěte: dítě může poškodit jak zanedbávající péče, tak i nadměrná stimulace.²² V symbiotickém období tedy dítě ve zvýšené míře smyslově i po citové stránce vnímá a nechává na sebe působit podněty a zároveň si začíná vytvářet první paměťové stopy. Již toto konání Mahlerová nazývá činností (*activity*), takže je podle ní dítě činné od chvíle, kdy začne – třebaže pasivně – vnímat²³. Dítě začíná aktivně vnímat (tedy samo bádát) v období procvičování, o němž se zmíníme později.

V symbióze tedy dítě již umí rozdílně reagovat na podněty z vnitřku a z vnějšku. Mahlerová k tomu praví: „Pokud nepředpokládáme vrozené ideje, tak se zdá nanejvýš rozumné předpokládat, že dítě nemá žádný koncept, žádné

schéma sebe nebo ostatních, k němuž by přiřadilo a do nějž by vstřebalo tyto odlišné podněty. Předpokládáme, že zkušenost vnitřního i vnějšího je ještě neurčitá.“²⁴

Kolem čtvrtého až pátého měsíce, tedy na vrcholu symbiózy, behaviorální jevy jako kdyby signalizovaly začátek první etapy separace a individuace: a sice *diferenciaci*. Dítě vnímá samo sebe stále jako součást matky, ale začíná sebe i ji odlišovat od okolí. Na konci této fáze může docházet ke strachu z cizích lidí a k separační úzkosti.

Vzhledem k tomu, že např. Piaget považuje za zdroj inteligence skutečnou činnost dítěte založenou na smyslovém vnímání, je pro nás zajímavý koncept „líhnutí“, který Mahlerová předkládá ve své knize (Mahler 2000, s. 53). „Proces líhnutí“ je podle ní postupným ontogenetickým vývojem smyslového centra, který umožňuje dítěti mít smyslové ústrojí *neustále pohotové* kdykoliv je vzhůru.²⁵ Šestý až sedmý měsíc znamená vrchol manuálního, taktilního a vizuálního průzkumu matčina obličeje.

Na jakém vývojovém stupni je v tomto období řeč? Řekněme si, že za vůbec první předřečový projev dítěte je považován křik, jehož různé kvality se většina matek naučí brzy rozeznávat. Mezi druhým a třetím měsícem se začne objevovat broukání a „lálání“ a také echolálie, neboli napodobování a opakování vlastních náhodných projevů. Pak přichází zdvojení slabik; Šulová se domnívá, že tato náhodná zdvojení slabik jsou silně sociálně posilována rodiči a dalšími členy rodiny, protože vzniká dojem, že je dítě pojmenovává (ma-ma, ba-ba, ta-ta). A konečně mezi osmým až jedenáctým měsícem dítě začíná již napodobovat konkrétní slova a v této době také začíná rozumět slovním výzvám (jako „Udělej ham“...)²⁶

Proces separace a individuace se vyvíjí po dvou vývojových drahách, jež se proplétají, avšak nepostupují vždy stejným tempem. Dráha individuace je dráhou vývoje vnitřní autonomie, percepce, paměti, vědomí a testování reality; zatímco součástí dráhy separace je diferenciaci, vzdálení se, tvorba tělesných hranic a vyproštění se od matky²⁷. Vývoj i aktuální projevy jsou u každého dítěte jedinečné a nezaměnitelné. Vývoj člověka však podle Mahlerové probíhá jako spojitý postup na stále vyšší úrovně, takže jsou zachovány zákonité vývojové sekvence. Pokrok nenastává v jednotlivých vývojových oblastech izolovaně, ale v interakci s mnoha výkyvy. Dítě vlastně samo reguluje množství stimulů, jež přijme a je schopno zpracovat.²⁸

Vraťme se nyní ke konkrétním fázím vývoje, jež Mahlerová pozorovala u dětí se svým týmem. Zjistila při tom, že etapa diferenciaci se částečně kryje s obdobím procvičování. Dítě se začíná aktivně vzdalovat od matky, což mu napomáhá k uvědomění si své odlišnosti od matky. V momentech krátké separace od matky se pozornost dítěte zaměřuje dovnitř; a Mahlerová se domnívá, že se tomu tak děje ve snaze vybavit si již vznikající vnitřní představu – mentální reprezentaci – matky.²⁹

Jako poslední si zmíníme čtvrtou fázi procesu separace a individuace podle Mahlerové, neboť je pro nás zajímavá tím, že dochází k přechodu od předřečových projevů a symbolické řeči k řeči znakové. V této fázi dochází také k upevnování individuality a začíná se objevovat emoční objektová stálost. Dítě se učí verbálně se vyjadřovat, takže verbální komunikace z velké části nahradí ostatní způsoby komunikace. Tuto fázi podle Mahlerové charakterizuje také periodický střední či slabý negativismus, jež se jeví jako zásadní pro vývoj

vědomí vlastní identity. Dítě aktivně odporuje dospělým a prosazuje si vlastní autonomii.³⁰

Dochází k výraznému rozvoji komplexu kognitivních funkcí, tj. verbální komunikace, fantazie a testování reality. Individuace se během tohoto období prudké diferenciací ega rapidně rozvíjí. Vznikají duševní představy vlastního já, jež jsou zřetelně oddělené od představ objektů, a to vytváří podmínky pro vznik rozvoje vlastní identity. Dítě v tomto období často lne k otci, jakoby mělo strach, že ho matka opět „pohltní“; takže vnímá matku jako milovanou přesto „nebezpečnou“ osobu. Většina dětí si během třetího roku vytvoří tzv. vnitřní matku, neboli vnitřní představu matky, jež je utěšuje v její reálné nepřítomnosti.³¹

V tomto období si děti začínají všimnout sexuálních odlišností a společně s tím zakouší kastracní úzkost různé intenzity, jež může mařit zdravou integraci představy sebe sama. Vytvoření této vnitřní představy je společně se vznikem emoční objektové stálosti a upevněním individuality klíčovým krokem ve vývoji, jehož optimální průběh může průběh můžou narušit narůstající vývojová traumata. Například výše zmíněné uvědomění pohlavní odlišnosti z anatomického hlediska je ránou pro narcismus děvčátek a velkým nebezpečím pro tělesnou integritu chlapců.³²

Vztah dítěte s matkou vytváří kolem třetího roku v životě dítěte určitou konstelaci, jež se pak rozšiřuje na otce a celou psycho-sociální konstelaci jeho rodiny. Reakce dítěte jsou značně ovlivněny náhodnými, událostmi jako třeba nemocí, chirurgickými zákroky, nehodami, odloučením od matky nebo otce, které v jistém smyslu vytvářejí osud každého dítěte. Díky nim vznikají nekonečně rozmanitá, ale také nekonečně se opakující témata a problémy v životě jedinců.³³

Řečový vývoj

O vývoji řeči se v knize M. Mahlerová bohužel už nic podrobnějšího nedočteme. Proto k předvedení tohoto tématu použijeme knihu L. Šulové *Raný psychický vývoj dítěte* (Šulová, 2004.), jež tematizuje raný vývoj dětí v podobném duchu jako Mahlerová.

Šulová považuje řeč pouze za jednu ze základních rovin lidské komunikace, takže je zajímavé, že v mnoha světových jazycích se dětem do okamžiku osvojení verbální komunikace říká „nemluvňata“, i když je prokazatelné, že dítě s matkou „mluví“ velmi brzy po svém narození a dokonce již v prenatálním období dítě velmi intenzivně a zcela jasně komunikuje.³⁴

Řeč každopádně dítěti umožňuje rozšířit své interakce s okolím a završuje sémiotickou funkci. „Dítě se musí naučit slyšené imitovat, rozčlenit, dekódovat, porozumět, vhodně užít, prosadit se v komunikaci a upoutat na sebe pozornost.“³⁵

Za základnu řečového vývoje považuje Šulová tzv. předřečové projevy (s nimiž se setkáme také u Piageta a Vygotského a jež byly podrobněji zmíněny výše). Matka nepřetržitě interpretuje chování novorozence, takže mu přiřazuje význam, a tím ho postupně vede k samostatnému osvojování základních konceptů a pravidel. Dítě komunikuje s rodiči a časem dochází ke spojení vjemů a aktivit optických, akustických, motorických a kinestetických modalit. „J.S. Bruner se domnívá, že první fundamentální koncepty interpersonálních struktur jednání a pozornosti, které se tvoří v raném kontaktu s matkou, jsou nutné předpoklady pro přijetí jazykových pravidel.“³⁶ Dítě tedy pozoruje struktury sociálního chování a v souvislosti s nimi se začíná učit pravidla jazyka. Zde se zjevně ukazuje propojenost jazyka a jeho struktury se způsobem života a tedy i celkového pohledu na svět. Symboly jazyka se dítě neučí jako papoušek, tedy

bez významu, ale tyto symboly jsou vyplňovány určitým významem. Je možné, že tento proces učení probíhá i opačně, tj. dítě v sobě nejdřív objeví určitý význam a k němu se mu později přiřadí slovo jakožto symbol.

Velmi zajímavý a významný okamžik nastává kolem jednoho roku, kdy u dítěte dojde k relativně rychlému nárůstu slovní zásoby a existují tři různé hypotézy, jak se tento proces rozvíjí: nápodoba, podmiňování, metoda testování hypotéz. Šulová také zmiňuje W. Sterna, jenž tento náhlý nárůst slovní zásoby vysvětluje skutečností náhlého zjištění dítěte (získání vhledu), že vše kolem něj má své jméno.³⁷ Piaget zase tvrdí (Piaget, 1970), že právě v této době dochází k přechodu od senzomotorického stádia k symbolickému. Slova nemají již pouze expresivní a regulativní funkci, ale získávají funkci zástupnou, reprezentující, znakovou, jež umožňuje odkázat k něčemu třetímu nebo něčemu, co tu právě není.

Dítě se naučí kombinovat ovládnutá slova: zprvu užívá pouze naučené kombinace, ale posléze začne experimentovat a aktivně produkovat. Postupně začíná označovat nejen předměty, ale i činnosti a vzájemné vztahy mezi nimi, „což je významný pokrok k tomu, aby se jazyk stal nástrojem reprezentace vnějšího světa“.³⁸

V předešlých odstavcích jsme si ukázali, jaký význam má pro malé dítě jeho vztah s matkou. Nejprve není schopno rozeznat sebe ani od světa ani od ní, takže žije v jakési iluzorní představě všemohoucnosti a jeho vnímání stimulů (ať už vnějších či vnitřních) je nediferencované a celostní. Postupným působením okolního prostředí a zejména péčí matky dítě postupně začne rozlišovat svět kolem sebe. Nejprve jako odlišný od sebe a matky, kterou stále považuje za svou součást. Časem se také zlepší jeho schopnost vnímání. Postupně vystoupí i ze

symbiotické jednoty s matkou, protože je puzeo k autonomii, aby se mohlo začít vyvíjet nově vznikající ego a s ním i identita dítěte. Tento proces individuace je náročný a může ho ovlivnit mnoho okolností – ať už těch, jež jsou součástí normálního vývoje, a nebo ty, které lze označit za náhodné.

Tento úvodní pohled na vývoj dětské psychiky nám měl nastínit, v jakých souvislostech se odehrává vývoj myšlení a řeči, jež bude tématem následujícího zkoumání.

2. 2. Jean Piaget

Piageta se většinu svého života zabýval dětskou psychologií a vypracoval velmi podrobný popis vývoje dítěte od jeho narození až do adolescence. Jeho systém zahrnuje popis vývoje fyzické i psychické stánky člověka. My se z jeho celistvého výkladu vývojových kroků v prvních letech života pokusíme vybrat jen poznatky týkající se vzniku a vývoje myšlení, co to vlastně podle Piageta myšlení je a jak je spojeno s řečí. Je důležité upozornit, že tento autor používá pojmy myšlení a inteligence analogicky.

Myšlení jako forma rovnováhy

Psychologické výklady myšlení se podle Piageta mohou opírat buď o logiku, nebo o biologii. Domnívá se, že každý přístup posuzuje myšlení jinak. Biologie spojuje duševní jevy s organismem, zatímco logika se ohlíží pouze na logické vztahy, skrze které posuzuje vyšší intelektuální funkce³⁹, do nichž patří řeč, obrazná představa, symbolické gesto atd. Podle něj se v povaze inteligence nachází oba, takže se snaží postihnout myšlení s ohledem na oba přístupy.⁴⁰

Jakékoliv chování organismu charakterizuje jako *přizpůsobení se*. Jedinec začne jednat pouze v okamžiku, když cítí nějakou potřebu, tedy když je

přechodně porušena rovnováha mezi ním a prostředím; jedinec se snaží o obnovu této rovnováhy formou funkcionální výměny, která se odehrává na větší vzdálenosti v prostoru a čase než fyziologické výměny.⁴¹ Jako příklad funkcionálních výměn uvádí Piaget vnímání a paměť. Vnímání se odehrává na vzdálenost v prostoru, zatímco paměť zprostředkovává výměnu v časové vzdálenosti.

Intelligence není schopnost, ale opět forma rovnováhy mezi duševní asimilací, tj. začleňováním předmětů do schémat chování, a akomodací, tj. přizpůsobováním organismu vnějším předmětům, které na něj působí, aniž by tlak věcí vyvolal pasivní podrobení. „Jedině intelligence dokáže asimilovat celou realitu a udržet ji v rovnováze s akomodací činnosti, kterou osvobozuje z vázanosti na počátečním *tady a ted'*. Chování je tím inteligentnější, čím jsou složitější dráhy mezi subjekty a objekty a vyžadují více skladů.“⁴²

Existuje funkcionální souvislost mezi vyššími formami myšlení a souborem nižších typů poznávací nebo motorické adaptace. Všechny struktury jsou stupňovitě uspořádané podle zákona vývoje. Intelligence je obecné označení pro vyšší formy organizace, tj. nejvyvinutější duševní přizpůsobení. Myšlení se považuje za nástroj styku mezi subjektem a universem. Nalézt počátky jeho vzniku je podle Piageta obtížné, protože splývají s prameny senzomotorické adaptace.⁴³

Intelligence podle Piageta i dalších psychologů (i Vygotského) existuje již před osvojením symbolické funkce, tj. řeči. Tento „druh“ intelligence, jež Piaget nazývá senzomotorická, je zaměřena na praktickou činnost; schémata, která vytváří, jsou později využita při vývoji vyšších forem myšlení.⁴⁴

Senzomotorické předverbální myšlení

Zrod senzomotorické inteligence dítěte se odehrává na pěti úrovních, i když první dvě úrovně nelze v pravém slova smyslu považovat za počátek inteligence. První úroveň je obdobím reflexivních schémat. Na druhém stupni dítě do těchto schémat asimiluje nové elementy (zkušenosti) a vnikají tak schémata vyšší – zvyk. Vytvoření zvyku předpokládá vztah prostředku a cíle. Tento vztah charakterizuje zároveň intelektuální činnost. Ovšem zvyk je nezvratný a ještě k tomu závislý na zkušenosti, zatímco inteligence je na ní nezávislá a je zvratná. Navíc inteligence může jen málo pozměnit zvyk a vytvoření zvyku nemá přímo za následek rozvoj inteligence.⁴⁵

Řádný přechod k myšlení přichází podle Piageta na řadu na třetí úrovni (3-6 měsíc života), kdy dítě začíná koordinovat hmat a zrak. Funguje tzv. kruhová reakce: dítě náhodně něco způsobí a po návratu předmětů do původní polohy to zkusí znovu. Primární kruhová reakce se objevuje již na druhém stupni. Pokud reakce zahrnuje vlastní tělo a vnější předměty, jde o sekundární kruhovou reakci. Dítě však zatím ještě nezvēcňuje předměty, ale již se u něj objevují náznaky vnitřní analýzy (rozkládání a skládání) a aktivní přenos. Stále se projevuje nedostatek prostorových kontaktů a chápání kauzality.⁴⁶

Čtvrtá úroveň je charakterizována vzájemnou koordinací schémat: činnost má svůj cíl i prostředek; zároveň nastává pokrok v generalizaci. Nový předmět se dítě snaží pochopit skrze jeho použití. Dráhy činnosti v senzomotorické anticipaci a rekonstrukci mezi subjekty a objekty začínají být pestřejší.

Vnímání a myšlení

Vnímání považuje Piaget za základní problém v rozumovém vývoji dítěte a charakterizuje ho jako „poznávání předmětů nebo jejich pohybů na základě

přímého styku, k němuž dochází v daném okamžiku⁴⁷. Odlišuje ho od myšlení, které je sice také poznáním, ale to probíhá v časoprostorovém vzdálení subjektu a objektu. Chce proto prozkoumat vjemové struktury, jestli se z nich nedá odvodit výklad celého myšlení.

Gestaltismus se domnívá⁴⁸, že vjemové struktury dítěte, dospělého a všech ostatních obratlovců jsou stejné. Konstanty, které nám na základě zákonů organizace předkládají skutečnou podobu předmětu, nezískáváme učením, ale jsou nám dány.

Rozdílnost vjemových a operačních struktur spočívá v odlišné formě rovnováhy. Jakákoliv změna ve vjemové struktuře vyvolá transformaci celku a nastolení nové rovnováhy, zatímco operační struktura je současně pohyblivá a trvalá, protože „vnitřní změny soustavy neovlivňují rovnováhu, neboť jsou vždy přesně kompenzované inverzními reálnými nebo virtuálními operacemi (zvratnost)⁴⁹. Když dva předměty srovnává inteligence, nedochází k zkreslování jako v případě vjemového srovnávání. Vjemový prostor není homogenní a vlivem centrace je deformován⁵⁰. Chyba tedy pramení z centrace (obecný egocentrismus), a protože inteligence zahrnuje do svého celku daleko větší počet skutečností (decentrace), dosahuje relativní objektivnosti; decentrace totiž dělá to, že použije větší počet odlišných centrací, jež tvoří deformace, a tím opraví následky jednotlivé centrace – decentrace zkoordinuje jednotlivé zkreslené pohledy do jednoho přesnějšího celku, jež je věrnější skutečnosti.⁵¹

Vnímání tedy zkresluje skutečnost, ale existuje ještě jeden mechanismus, který kompenzuje tuto deformaci. Tímto mechanismem je regulace neboli struktura na pomezí nezvratnosti a operační zvratnosti (tj. na pomezí vnímání a inteligence). Tato regulace umí částečně kompenzovat vzniklé deformace.⁵²

Vnímání se ovšem vyvíjí s věkem, vjemová činnost se vývojem stává pohyblivější a schopnost decentrace se zvětšuje. Vjemové konstanty jsou doslova výsledkem činnosti a i když nedosahují skutečného grupování, blíží se vjemová činnost intelektuálnímu skladu.

Stejně jako vjemová činnost není totožná s inteligencí, ale dospívá k ní, jakmile se osvobodí od centrací na bezprostřední a přítomný předmět – vjemová činnost je inkubačním prostředím pro zrod myšlenkových operací (společně s motorickou funkcí) – tak i asimilační činnost, která plodí zvyky, se s inteligencí nekryje, ale vyúsťuje v ní, jakmile se nezvratné a tuhé senzomotorické soustavy rozliší a zkoordinují v pohyblivé, rozčleněné systémy.⁵³

Vjemy a operace

Jaká je souvislost mezi operací a skutečnou činností? Piaget nám chce tuto otázku ohledně zdroje a prostředí inteligence osvětlit pomocí úvahy o matematickém jazyku, jenž je oproštěn od klamu názorné představy. Operaci Piaget považuje za zvnitřněnou činnost a zkoumá proces, kterým se uskuteční přechod „od činu k myšlení“. Na úrovni senzomotorické inteligence se činnost týká přímo skutečnosti, avšak jakmile se zformuje sémiotická funkce, dostane se dítě na úroveň operací. Tyto operace mění skrze zvnitřněné a grupované „činnosti“ skutečnost. Každý symbol (+, - atd.) označuje činnost, která by mohla být reálná. Stále se však nejedná o operace ve vlastním slova smyslu. Na ty si dítě musí počkat ještě alespoň 5 let.⁵⁴

Největší překážkou pro vznik opravdových výrokových operací, je obtížnost ovládnutí schopnosti rekonstruovat na rovině představ to, co už je osvojeno na rovině činnosti. Rozdíl operace a činnosti vidí Piaget v tom, že

operace má v sobě vždy možnost výměny, inter-individuální a individuální koordinace, narozdíl od většiny činností.⁵⁵

Operace jsou dále zvrtné a nikdy se nevyskytují izolovaně. Jejich podstatou je vytvářet soustavy. Vzhledem k průběhu procesu, v němž se dítě učí vytvářet operace na úrovni představ, lze tvrdit, že Piaget operace chápe jako již odkázané na jiné, na vnějšek, jako reagování, zatímco činnost, zvláště na úrovni senzomotorické inteligence, jako ryzí kladení svého bytí. Toto důsledné odlišení může být způsobeno právě představou, že dítě si osvojuje schopnost vytvářet operace na základě činnosti, takže ačkoliv jsou činnost a operace původně v těsném kontaktu, vzniká mezi nimi postupně paradoxně stále větší propas.

Mezistupněm mezi činností a operací je tzv. konkrétní operace, jež se seskupují v celostní struktury jako je řazení, třídění atd.⁵⁶ Asymetrický vztah $A < B$ nebo $A = B$ není ještě vztah, ale vjemová souvislost. Vztahem se stává až při řazení, tj. ve vytváření dalších vztahů mezi více objekty. Grupování je pak formou rovnováhy operací, která má pro jedince zásadní význam. Každý má své klasifikace, osobní prostor a časový sled, stupnici hodnot atd. Tyto grupy jsou závislé na individuálních zkušenostech každého jednotlivce, trvají celý život a v jeho průběhu dochází k jejich doplňování a prodlužování souvislostí již grupovaných. Dochází tak k plynulému včleňování nových elementů aniž by se měnil celý systém. Rovnováha grupování je pohyblivá: možnosti koordinace operací, zvrtnost transformací, sklad operací je asociativní, operace kombinovaná s operací sobě inverzní se anuluje, kvalitativní element se nemění opakovaním.

Teorie grupování je dle autora ideálním způsobem, jak dosáhnout formální přesnosti a zároveň zachovat souvislost mezi aktem inteligence a souborem adaptivních pochodů. Problém inteligence je tak podle autora

dokonale předveden. K objasnění celého problému je však nutné prozkoumat její vývoj a klasifikovat jednotlivé vývojové fáze, během kterých se postupně vytváří její rovnováha.⁵⁷

Sémiotická funkce myšlení

Kolem půl druhého až druhého roku života si dítě začne osvojovat schopnost „představovat si něco prostřednictvím něčeho jiného, co *označuje* a co slouží jen této představě“.⁵⁸ To, co něco *označuje* může být slovo, představa nebo jen nějaký symbol. Nás ovšem bude nejvíce zajímat řeč a její úloha v myšlení podle Piageta.

Piaget tvrdil, že u dětí existuje něco jako egocentrická řeč, která není sociálně zaměřená – dítě mluví samo se sebou. Zároveň se Piaget domnívá, že vývoj řeči postupuje od individuálního k sociálnímu (na rozdíl od Vygotského). Nasvědčuje tomu fakt, že normální děti začínají mluvit přibližně ve stejnou dobu, jako začnou používat ostatních forem sémiotického myšlení.⁵⁹ Skutečnost nemůže dítě nikdy naučit logice. Logické myšlení vzniká až na základě verbálního myšlení, jež je nezávislé na chování, tedy na skutečnosti. Proto také dítě není dlouho schopno porozumět dospělým⁶⁰, neboť je mu překážkou jejich verbální vyjadřování, jemuž se naučí rozumět, až když si samo začne osvojovat schopnost reprezentace, jež je ale nezávislá na řeči.⁶¹

Piaget dále ukazuje, jak velký problém tvoří vztah mezi řečí a myšlení, konkrétně mezi řečí a logickými operacemi. Říká sice, že každý souhlasí s tím, že řeč znásobuje rozsah a rychlost, ale „je předmětem sporů, zda logicko.matematické struktury jsou lingvistické povahy, nebo ne“.⁶²

V souvislosti s tím, se ukazuje rozdílnost senzomotorické inteligence od pozdějšího myšlení, které nemusí postupovat krok za krokem od činnosti

k činnosti, ale přechází k simultánním představám celku s možností časoprostorového vzdálení od skutečnosti. A je to právě sémiotická funkce, která „osvobozuje“ svalové činnosti a vytváří představu. Jazyk v tomto procesu hraje zvláštní a významnou roli, protože je společností již dokonale vypracován a připraven k použití narozdíl od individuálních sémiotických nástrojů (např. obraz), jež si jedinec vytváří sám. Jazyku se tedy nejprve musíme naučit a až pak nás pomáhá obohacovat.⁶³ Sémiotická funkce umožňuje myšlení tím, že mu poskytuje pole působení, ale nemohla by se rozvíjet ani organizovat bez stálé účasti strukturace, která je vlastní inteligenci.⁶⁴

Myšlení podle Jeana Piageta

Podle Piageta má tedy inteligence přizpůsobivou povahu a tato její přizpůsobivost se realizuje ve formě rovnováhy mezi působením organismu na prostředí a naopak. Inteligence je rovnováhou mezi asimilací (organismus pohlcuje látky a mění je) a akomodací (prostředí působí na organismus). Organismus a prostředí jsou ve vzájemném kontaktu a chování lze podle autora označit za tím inteligentnější, čím jsou tyto vzájemné kontakty složitější. Dalším důležitou vlastností inteligence je její schopnost vratnosti pohyblivých struktur, jež vytváří. Vratné logické operace vytvářejí rovnováhu, jež je zároveň pohyblivá i trvalá.

Podle Piageta je tedy inteligence stav, k němuž směřují senzomotorické a kognitivní adaptace a zároveň i akomodační a asimilační styky mezi organismem a prostředím. Aby se člověk do takového stavu mohl dostat, musí projít určitým vývojem, který postupuje od instinktu, ke zvyku a k senzomotorické inteligenci, od níž ho pak čeká ještě dlouhá cesta k formálním operacím vedoucí přes osvojení schopnosti konkrétních operací a přes postupné odpoutání svého

myšlení od momentálně zakoušené reality. K tomu mu napomáhá schopnost, kterou si časem osvojí, a tou je používání zástupných znaků a symbolů. Je stále ještě otázkou, jestli mu tato schopnost umožní, a nebo jen pomůže, při přechodu k formálním operacím.

2. 3. Lev Semjonovič Vygotskij

Vygotskij, který se zabýval psychologií, pedagogikou a lingvistikou, byl průkopníkem interdisciplinárního propojení těchto tří vědních oborů. Pokud studujeme jeho koncepci myšlení, neodmyslitelně se pak setkáváme s tématem řeči v různých jejích formách. Podle Vygotského je vztah myšlenky a slova v psychologii dosud nedořešen, neboť psychologové zkoumají jen izolované psychické funkce. To je ovšem podle Vygotského zásadní chyba, která znemožňuje správné uchopení a porozumění jak myšlení, tak řeči. Domnívá se, že problém vztahu myšlení a řeči jako takový lze uchopit dvěma způsoby; buď můžeme myšlenku a slovo ztotožnit – pak se myšlenka bude přímo rovnat slovu zbaveného zvuku – a nebo je od sebe odlišit. První způsob uzavírá cestu pro řešení tohoto problému, ale druhý způsob vidí Vygotskij jako šanci. Aby bylo ovšem možné takto myšlení a řeč zkoumat, musíme provést analýzu, která rozčlení složitý jednotný celek v jednotky, nikoliv však v elementy, a tyto jednotky budou mít všechny základní vlastnosti náležející celku.⁶⁵ Takovou důležitou jednotkou, jež se ukáže při správné analýze vztahu myšlení a řeči, je *význam slova*, neboť „právě on svazuje uzel jednoty, kterou nazýváme verbální myšlení“⁶⁶. Chceme-li tedy porozumět tomu, co je myšlení, co je řeč a jaký je mezi nimi vztah, je potřeba tematizovat otázku významu slova.

Kromě významu slova lze najít ještě jednu jednotku propojující myšlenku a slovo; funkce řeči totiž spočívá v zprostředkování porozumění a toho lze

dosáhnout jen zobecňováním. Význam slova pak nahlédneme nejen jakožto jednotu verbálního myšlení (myšlenky a slova), ale také jako jednotu zobecnění a sdělování, tedy komunikace a myšlení.

Na myšlení, řeč a jejich vztah se podíváme podrobněji později. Nyní nás bude ještě zajímat, jestli u Vygotského najdeme i „jiný druh“ myšlení, který by případně nebyl tak úzce spojen s řečí, tedy myšlení odlišné od verbálního.

Předřečové myšlení a předintelektuální řeč

Z výše uvedeného Vygotského pohledu na problém myšlení se zdá – dokonce i my jsme to v úvodu zmínili – že myšlení je neodmyslitelně spojeno s řečí a zkouáme-li jejich vztah vhodnou analýzou, budeme schopni oba jevy dostatečně charakterizovat. Vygotskij se ovšem domnívá, že ve vývoji intelektu se objevuje předřečová fáze a zároveň ve vývoji řeči se setkáváme s předintelektuální fází. Příkladem předřečové fáze intelektu je technické, instrumentální myšlení, jehož zprostředkovatelem je materiální nástroj⁶⁷. Naproti tomu předintelektuální řeč lze charakterizovat jako emocionální zvukové reakce, které více méně vstupují do podmíněně reflexivního vztahu se stimuly týkajícími se např. jídla atd.⁶⁸

Dále autor tvrdí, že řeč i myšlení mají rozdílné genetické kořeny a jejich vývoj probíhá po různých liniích ve vzájemné nezávislosti, a ačkoliv je vztah mezi nimi těsný, není zcela konstantní veličinou v průběhu jejich fylogenetického vývoje.⁶⁹

S řečí se to podle Vygotského má tak, že proces jejího vývoje postupuje od sociálního k individuálnímu, nikoliv naopak. Podle Vygotského má řeč již od svého počátku sociální funkci. Nejprve u dítěte vznikne tzv. *sociální řeč*⁷⁰, ta se pak změní v *řeč egocentrickou*⁷¹ a nakonec dojde k jejímu zvnitřnění a stane se

z ní *řeč vnitřní*⁷², která přispívá k organizování⁷³ dětského myšlení. Období, v němž se objevuje sociální řeč, lze ztotožnit s výše zmiňovanou předintelektuální fází verbálního vývoje. Předintelektuální kořeny řeči (křik, žvatlání, dokonce i první slova) nemají nic společného s vývojem myšlení, přesto se již vyvíjí sociální funkce této řeči – sociální reakce na hlas a smích či vjem absence, nepřítomnosti a osamělosti slouží jakožto prostředky sociálního kontaktu.

Přibližně ve stejné době se myšlení dítěte nachází v předřečovém stádiu⁷⁴, které Vygotskij nazval „šimpanzovitým“ věkem⁷⁵, a během něhož se projevuje nezávislost zárodků intelektuálních reakcí na řeči. Tomuto způsobu myšlení se říká instrumentální, kdy se činnost stává subjektivně smysluplnou, tj. vědomě účelovou⁷⁶.

Vnitřní řeč

Vnitřní řeč lze definovat jako verbální formu myšlení (neboli myšlení vázané na řeč), jako utajenou verbalizaci a jako univerzální nástroj mentální činnosti a vědomí člověka⁷⁷. Tato forma myšlení se objevuje až kolem dvou let věku dítěte, kdy se vývojové linie myšlení a řeči zkrříží a způsobí vznik zcela nové formy chování. Řeč se najednou stává intelektuální a myšlení nabývá charakteru řeči. Předtím byla slova pro dítě jen stimuly nebo reprezentanty předmětů (tak jako se s tím setkáváme např. u psů), ale nyní dítě začíná objevovat symbolickou funkci řeči a vnímat význam slova jakožto jednotu verbálního myšlení (myšlenky a slova) a také jako jednotu zobecnění a sdělování, tedy komunikace a myšlení.

Mnozí psychologové ztotožňují vnitřní řeč s myšlením, z čehož plynou jisté problémy⁷⁸. Vygotskij zmiňuje⁷⁹, že existuje názor, že vnitřní řeč vznikne mechanickou cestou z hlasité řeči přes šepot. Tato představa ovšem není podle

Vygotského správná, protože 1) ve struktuře šepotu se neprojevují žádné podstatné změny oproti hlasité řeči, 2) šepot se od vnitřní řeči funkčně podstatně odlišuje a 3) šeptání může být stimulováno, ale nevyvíjí se samo spontánně do školního věku.⁸⁰

Vygotskij navrhuje jinou možnost vývoje vnitřní řeči. Egocentrická řeč má expresivní funkci a funkci aktivity, ale snadno se stává myšlením ve vlastním slova smyslu, tedy má funkci plánovité operace, řešení nového úkolu vznikajícího v chování. To znamená, že „řeč se stává vnitřní psychologicky dříve než se stává fyziologicky“⁸¹. Proces vývoje tedy vypadá podle Vygotského následovně: z vnější řeči vznikne egocentrická řeč a z ní potom řeč vnitřní; když je dítě ve čtvrtém stádiu svého vývoje – stádiu „vrůstání“⁸² – vchází vnější operace dovnitř a objevuje se vnitřní nezvuková řeč.

Vygotského závěr zní: „vnitřní řeč se vyvíjí postupným hromaděním postupných funkčních a strukturních změn, odděluje se od vnější řeči dítěte spolu s diferencováním sociální a egocentrické funkce řeči. Řečové struktury, které si dítě osvojuje, se stávají základními strukturami jeho myšlení“⁸³. Myšlení dítěte se vyvíjí v závislosti na osvojení sociálních prostředků myšlení, tj. v závislosti na řeči. A jelikož je řeč produktem společnosti, má verbální myšlení společenskohistorickou formu.

Když se podíváme na vnitřní řeč u dospělého člověka, ukáže se nám, že řeč je s myšlením spojena pouze v oblasti verbálního myšlení. Neintelektuální řeč a neverbální myšlení je tak jen pod vzdáleným vlivem spojení ve formě verbálního myšlení.

Vztah myšlenky a slova

Ačkoliv bylo myšlení a řeč již zmiňováno ve vzájemném vztahu, nebyly dosud na samém počátku nalezeny žádné určité vztahy ani závislosti mezi jejich genetickými kořeny. „Ukazuje se, že vnitřní vztahy mezi slovem a myšlením, které hledáme, nejsou počáteční, předem danou veličinou, která by byla předpokladem, základem a výchozím bodem celého dalšího vývoje, ale vznikají a tvoří se až v procesu historického vývoje lidského vědomí. Nejsou předpokladem, ale produktem lidské existence.“⁸⁴

Hned od začátku je potřeba zdůraznit, že vývojové linie myšlení a řeči, ať už od sebe byly jakkoli oddělovány, nelze chápat jako dvě nezávislé síly, které na sebe pouze mechanicky působí. Myšlení a řeč nejsou dva různorodé způsoby činnosti lidského vědomí, ale existuje mezi nimi zvláštní spojení.

Toto spojení, jak bylo zmíněno již výše, je zprostředkováno významem. Chceme-li porozumět vztahu významu a slova, nepomůže nám k tomu asociační hledisko.⁸⁵ Asociace spojující slovo a význam může projít kvantitativními i vnějšími změnami, ale nemůže změnit svou vnitřní psychologickou⁸⁶ podstatu, protože pak by přestala být asociací. Proto nelze z tohoto hlediska vysvětlit vývoj významu slov a tedy ani změny spojení mezi slovem a významem, k nimž dochází v průběhu vývoje řeči u dětí.

Jak uvádí Vygotskij, dokonce ani Würzburgská škola, která oddělila řeč od myšlení ve snaze definovat myšlení jinak než jako asociační proud představ, nepřinesla nové poznatky. „Oddělila řeč a myšlení. Osvobodila myšlení z pout všeho obrazného, smyslově názorného, ..., změnila (myšlení) na čistě duševní akt, čímž se vrátila k počátkům předvědecké, spiritualistické koncepce Augustina a Descarta.“⁸⁷ Vygotskij neříká, jestli je to dobře nebo špatně, pouze podotýká, že to nijak nepřispělo k osvětlení vztahu slova a významu; a navíc tento přístup

popírá specifičnost slova a jeho vztahu k významům, neboť slovo považuje za věc.⁸⁸

Abychom správně pochopili vztah myšlenky a slova, musíme se na místo zkoumání procesu vývoje významu soustředit na „proces fungování významu v živém průběhu verbálního myšlení“⁸⁹. Budeme společně s Vygotským sledovat cestu, která vede od vzniku myšlenky až po její verbální vyjádření.

„Vztah myšlení ke slovu je (...) především procesem; tento vztah je pohybem od myšlení ke slovu a naopak od slova k myšlence.“⁹⁰ Na rovině vnitřní řeči se myšlenky realizují ve slovech, zatímco vztah mezi významem slova a vlastním slovem je stále ambivalentní. Konkrétní slova jsou volena až při mluveném nebo psaném projevu.⁹¹

Řeč jako taková má dvě strany: vnitřní sémantickou – významovou – stránku (vnitřní řeč) a vnější fyzikální stránku (vlastní slovo). Oba typy řeči mají své vlastní zákonitosti. Významová stránka řeči se od vnější liší ve svém vývoji od celku k části, od věty ke slovu, zatímco vnější řeč vzniká od části k celku, od slova k větě. Vygotského tvrzení, že „právě zvuková kvalita není to, co dělá z lidské řeči řeč, ale řeč z ní dělá funkční používání“⁹² znaků⁹³, v důsledku nemění pohled na řeč jako takovou, ale je dle našeho názoru užitečné a zajímavé si uvědomit, že místo řeči mohl lidské komunikaci sloužit jakýkoliv jiný systém znaků. Pak by vnější fyzikální stránku tvořila řečená slova, ale něco jiného (př. znaková řeč).

„Myšlení dítěte se rodí jako temný a nerozlišený celek, a proto zejména musí najít svůj výraz v jednotlivém slově v řečové části.“⁹⁴ Konstrukce řeči od samého začátku neodpovídá struktuře myšlení. Pomáhá sice dítěti myšlení utřídit – s rostoucí slovní zásobou se myšlení dítěte splývající do jednoho

nerozčleněného celku začíná diferencovat – ale není zrcadlovým odrazem struktury myšlení. Vzhledem k odlišné syntaxi řeči a myšlení vznikají problémy při snaze sdělit myšlenky někomu druhému.

S těmito problémy provázející pokusy vyjádřit myšlenky slovy se v 19. století setkal básník Alexander Fet, jehož přání zmiňuje Vygotskij: „Kdyby tak mohly myšlenky mluvit beze slov“⁹⁵. Toto postesknutí básníka nám ukazuje skutečnost, jak komplikovaný a složitý proces se musí odehrát, aby mohlo být vyjádřeno, co se odehrává uvnitř člověka – o čem přemýšlí. Jde o podmínky a předpoklady toho, co je zapotřebí k tomu, abychom – i za předpokladu správného použití znaků hovořícím – porozuměli řeči.

Takový je tedy podle Vygotského vztah a proces odehrávající se mezi nevyřčenou myšlenkou a slovem.

Záhadnější je ovšem proces objevující se na rovině vnitřní řeči, kdy dochází k interakci mezi slovem a významem slova. Pro potřeby výkladu tohoto procesu Vygotskij rozlišuje mezi „smyslem“ a „významem“ slova. Význam slova znamená slovníkovou definici, která se nemění. Zato smysl slova se mění podle kontextu. Při mluveném dialogu používáme a chápeme slova nejprve podle jejich základního významu. Pak podle kontextu tato slova získávají specifický až výstřední smysl. V případě vnitřní řeči je tomu ale opačně. Myšlenka se nejprve realizuje ve slově, které má výstřední smysl a význam slova je ovládán smyslem.⁹⁶

Myšlení jakožto intelekt

Vygotskij ve své knize *Psychologie myšlení a řeči* (Vygotskij, 2004) mluví převážně o vztahu těchto dvou lidských kvalit. Zjišťujeme, jaké druhy řeči se ve vývoji člověka objevují – egocentrická řeč, vnitřní řeč a hlasitá řeč – a jaký je jejich vztah k myšlení, resp. jaký je vztah myšlenky a slova. Jen ztěží však v jeho knize najdeme definici samotného myšlení.

Myšlení ztotožňuje s intelektem⁹⁷ a ukazuje to na příkladě opic, kde zvláště zdůrazňuje absenci řeči. Pak ale o myšlení mluví jako o myšlence, když chce ukázat její vztah ke slovu. Je proto stále nejasné, zda myšlení chápe jako průběh, jako určitý mechanismus, a nebo jako obsah, tedy „to myšlené“.

Odpověď na otázku *Co je to myšlení*, budeme muset najít někde uprostřed. Vygotskij často tematizuje proces spojování myšlenek a slov, resp. významu a slova. Myšlení bychom pak mohli interpretovat jako právě tento proces spojování. Sám autor uvádí, že „v živém dramatu slovního myšlení jde pohyb (...) od motivu utvářejícího libovolnou myšlenku k ztvárnění samotné myšlenky, k jejímu zprostředkování ve vnitřním slově, ve významech vnějších slov a konečně ve slovech.“⁹⁸ Avšak mluví-li o existenci předřečové inteligence, tedy o předverbálním myšlení, musíme uvažovat o tom, že jako myšlení chápe pouze první část výše zmíněného procesu a to právě utváření a ztvárnění myšlenek, které je ovšem v danou chvíli oproštěno od slovního rámce. A vzhledem k tomu, že verbální myšlení je založeno právě na slovech, opět se objevují nejasnosti. Z toho lze vyvodit jediné, a sice, že Vygotskij rozlišuje přinejmenším dva druhy myšlení: 1) verbální myšlení, které se uskutečňuje a realizuje na základě znalosti slov a pravidel řeči, a 2) instrumentální myšlení, které není závislé na řeči a realizuje se v přímém kontaktu s realitou a problémem.

3. Filosofický diskurz

3. 1. Proč právě Aristotelés, Descartes a Locke?

John Locke

Ivo Tretera říká (Tretera, 1996), že John Locke je pokládán za pokračovatele a některými historiky dokonce za zakladatele britského empirismu. Jeho význam pro novověkou filosofii spočívá v přenesení zájmu od bytí k poznání a vymezuje se vůči Aristotelem inspirované scholastice, pro níž hlavní úlohu při poznání pravdy hrají věci samotné.⁹⁹

Sám Aristotelés připodobňoval lidské vědomí k vosku a podněty vnějšího světa k pečetnímu razítku. Předmětem našeho poznání tak mají být samy vnější předměty.¹⁰⁰ Toto přesvědčení Locke ovšem nepřijímá. Podle něj naše mysl obsahuje ideje – tedy „všechno to, co je objektem rozumu, když člověk myslí; vidina, pojem nebo představa, zkrátka cokoliv, čím se mysl zabývá při přemýšlení“¹⁰¹ – a pouze tyto ideje, jsou bezprostředním předmětem našeho poznání. Z tohoto předpokladu vychází také Descartes, avšak Lockův pohled na ideje se od Descartova liší v jednom základní přesvědčení a sice, že Locke neuznává možnost jakýchkoliv vrozených idejí. Podle něj se dítě narodí jako *tabula rasa* a tedy v jeho rozumu nemůže být nic, co by před tím nezaznamenaly jeho smysly. Pokud by někdo namítal, jak je možné, že existuje obecný souhlas a všichni lidé mají stejné zásady, pak ani tohle není podle Locka důkaz vrozenosti, a argumentuje skutečností, že právě děti i duševně zaostalí lidé je neznají.¹⁰²

O idejích i rozumu u Locka budeme mluvit později. Tento obecný úvod k jeho filosofii má hlavně vysvětlit důvod, proč jsme si vybrali právě jeho pro osvětlení tématu myšlení. Prvním důvodem je právě jeho empirismus, který se jakožto metoda přístupu shoduje s psychologickou metodou. Myšlení tematizuje

nemetafyzicky, stejně jako je zkoumání psychologů založeno na experimentech a analýze chování, jednání a zkušeností jednotlivců. Pro Locka je důležitá smyslová zkušenost, neboť podle něj je člověk ve smyslovém jevu přirozeně zakořeněn. Zastává názor, že veškeré poznání musí být založeno v autentické zkušenosti, protože v naší mysli nenajdeme žádné vrozené ideje. Lidské poznání lze pak vysvětlit ze schopnosti vnímat a odlišit od sebe získané počitky. Milan Sobotka navíc v předmluvě k Lockovu *Eseji o lidském rozumu* tvrdí, že tento důraz na schopnost vnímání při vytváření pojmů převzal Locke právě z „empirické“ psychologie devatenáctého století.¹⁰³

Z toho vyplývá druhý důvod našeho výběru. Vzhledem k Lockově sensualismu nacházíme množství rozdílů mezi jeho a Descartovým pohledem na myšlení, což nám umožní celé téma zpracovat a ukázat plastičtěji, než kdybychom tematizovali dva filosofy se shodným či podobným názorem.

Struktura našeho výkladu Lockovy filosofie bude sledovat výklad o vyšších duševních funkcích tak, jak byl předveden v jeho *Eseji o lidském rozumu*. Tento esej aspiruje na filosofickou, resp. psychologickou teorii o vývoji našeho poznání z tzv. jednoduchých idejí.¹⁰⁴ Právě schopnost vytvářet z idejí získaných skrze smysly i obecné ideje nás podle Locka odlišuje od živočichů. Někteří z nich mají také schopnost vytvářet artikulované zvuky, ale jejich svět je tvořen pouze jednoduchými ideami, které nevynucují řeč.

Podíváme-li se na klasickou definici lidství, kterou explicitně formuloval Aristotelés – *zoon logon echon* – tak se ukáže, že člověk je považován za živočicha, jenž vlastní slovo-rozum (dle toho, jak se pochopí význam logos-ratio. Logos lze totiž přeložit nejen jako slovo, ale také jako myšlení, z čehož plyne přesvědčení klasické filosofie, že myšlení je vázáno právě na řeč a naopak.¹⁰⁵ V Lockově případě jde právě o jazyk, o schopnost vytvářet obecné ideje a o

rozumu neboli myšlení, který tuto schopnost umožňuje. Lze tedy tvrdit, že Locke se ztotožňuje s tradičním pohledem na člověka.

V kapitole o Lockově pohledu na mysl a jeho výkladu o vývoji poznání se dozvíme více o tom, jakým způsobem přicházíme k jednoduchým idejím, jak vznikají právě ony obecné ideje, a jak funguje vztah myšlení a řeči.

René Descartes

Tento francouzský filosof je považován za zakladatele novověké filosofie a potažmo i psychologie. Byl to právě on, který svým tvrzením – „myslím, tedy jsem“ – inicioval zrození představy o subjektu a objektu. Descartův výklad, který lze najít v *Meditacích o první filosofii*, a jenž bude předveden v kapitole o Descartově filosofii ve vztahu k myšlení, „poprvé implicitně ve filosofii konstituuje subjekt v jeho moderním, novověkém smyslu jakožto protipól objektu“¹⁰⁶. Tato skutečnost měla dalekosáhlé důsledky jak ve filosofii, tak především v psychologii. Pozdější psychologická představa ega vychází právě z Descartem tematizovaného subjekt-objektového vztahu.

Descartes provedl ještě jedno rozlišení, které ovlivnilo opět zvláště psychologický přístup, a sice rozdělení lidského bytí na *res cogitans* a *res extensa* neboli věc myslící a věc rozlehlou. Toto oddělení lidského vědomí od těla se podařilo zrušit až holistické psychologii, jež ho shledala závadným při aplikaci psychologických (ale i lékařských) poznatků v praxi. Našemu výkladu toto rozdělení ovšem nebude překážkou, protože nás zajímají pouze ty poznatky týkající se myšlení spojené s *res cogitans*.

Aristotelés

V úvodu filosofické sekce bude krátce předveden také Aristotelův pohled na lidskou mysl a poznání. Jednak z důvodu toho, abychom opět rozšířili úhel pohledu na toto téma, ale také proto, že jak Descartes, tak Locke se oproti Aristotelově pojetí, resp. vůči scholastické tradici založené na Aristotelových názorech, vymezovali. A v neposlední řadě je důvodem uvedení právě Aristotela skutečnost, že ho lze považovat za zakladatele psychologie. Mluví o živočišné duši, která je nadaná schopností rozumu (zprostředkované duchem *nús*).

3. 2. Aristotelés

Učení o duši budiž nám úvodem do Aristotelovi filosofie. Autor ve svém spisu *O duši tvrdí*, že živé bytosti lze rozlišovat podle duševních mohutností (*dynamis*), mezi něž náleží vyživování, vnímání, pohyb a myšlení. Podstatou lidské duše, která ji odlišuje od duší rostlin a živočichů, je rozumová schopnost (*noésis*). Rostliny pak mají jen vegetativní schopnost, živočichové k tomu ještě motorickou, sensitivní a volní (žádostivou) schopnost.¹⁰⁷ Lidská duše zahrnuje všechny jmenované schopnosti-*dynameis*, jež jsou v ní řazeny hierarchicky a podle platónského vzoru v dialogu *Faidros* by rozumová duše měla jako vozataj celou komplexitu lidské duše řídit a vést. Nás však bude zajímat pouze schopnost vnímání (*aisthésis*) a myšlení (*noésis*).

Vnímání

Vnímání se zdá být „druhem změny vlastnosti“¹⁰⁸, která je založena na dráždění či podněcování. Vnímání není totiž skutečnou činností (*poiein*), nýbrž je jakožto pasivita „činností“ nedokonalou stejně jako třeba vynucený pohyb. Vnímání nevzniká v samotných smyslech a smysly nevytváří vjemy samy bez působení vnějších předmětů. Vnímání je tedy pouze pasivním reagováním, k němuž však duše musí být nadána a disponována. Aristotelés považuje za činné i to, co má schopnost slyšet nebo vidět, nejen to co slyší a vidí, proto je třeba vnímání chápat ve významu jak mohutnosti, tak činnosti. Předmět vnímání je pak jednak v možnosti, pokud může být vnímán (i schopnost přijímat a vnímavě zakoušet je u Aristotela *dynamis*), a jednak v činnosti, pokud je skutečně vnímán. Vnímání tedy přijímá „popud a pohyb od toho, co je činné a působí“.¹⁰⁹

Dá se Aristotelův metafyzický koncept možnosti (*dynamis*) a skutečnosti (*energeia*) použít také na vědění (*eidenai*)? Člověka lze nazvat vědoucím za prvé

proto, že náleží k bytostem, které mají vědění. Za druhé také proto, že on sám má nějaké vědomosti. První má mohutnost vědění, neboť patří k rodu mající takové vlastnosti, a druhý může přemýšlet, pokud chce. Je tu ovšem ještě třetí možnost a to případě toho, který již přemýšlí – je věducím ve skutečnosti. Ti první dva jsou vědoci v možnosti: první se stává skutečně věducím tak, že v něm učením nastane změna, a druhý vědomosti již má, ale není v tom činný, takže pouze přechází z toho stavu v činnost.¹¹⁰

Mluvíme o změně v prvním případě. V případě druhém to ovšem již neplatí. Proces myšlení podle Aristotela změnou není. Ten, kdo je schopen myšlení se nemění, když myslí, stejně jako se „nemění stavitel, když staví“.¹¹¹ Přechází-li možnost ve skutečnost, nelze hovořit o změně ani o učení.

„První změna s vnímající bytostí se děje od ploditele, a jakmile je zplozena, má již nějak vědění a schopnost vnímat.“¹¹² Stejně povahy, jaké je vnímání, je i rozum. Schopnost vnímání je ve stejném vztahu k vnímanému předmětu, jako je schopnost myšlení k myslitelnému. Rozum je *fysis* lidské duše a je božským prvkem v člověku. Dále směřuje k obecninám, jež se nacházejí v duši samé, zatímco vnímání směřuje k jednotlivinám a zachycuje předměty vidění a slyšení, jež se nacházejí vně nás. Proto také je možné myslet, kdykoliv se nám zlíbí, ale vnímat ne, neboť ke vnímání je potřeba vnějšího předmětu. Analogicky to funguje i s ustáním, takže to je potvrzení díky opaku: ustát myslet lze libovolně, ale vnímat musíme, dokud jsou podněty.

Rozum

Bylo již řečeno, že rozum (*nús*) je *fysis* lidské duše a je božským prvkem v člověku. Je také tou částí duše, kterou diskursivně poznáváme význam „něco jako něco“, a tedy myslíme v přísném smyslu slova. Rozum je to, čím duše myslí

a soudí.¹¹³ Ve stručnosti se pokusíme načrtnout, jak podle Aristotela asi myšlení probíhá.

Myšlení je podobné povahy jako vnímání (obojí je *dynamis* – myšlení je *d. tú poiein*, vnímání *d. tú paschein*) a také rozum je neměnný a dochází k podobnému dráždění něčím, co je myslitelné. Rozum by pak s myslitelným jsoucnem byl ve stejném vztahu jako (pasivní, leč během bdělosti nastražená¹¹⁴) schopnost vnímání s vnímatelnými předměty. Podstatou rozumu je mohutnost (*dynamis*), tudíž není ničím, dokud nemyslí; bez vědění, které nám není vrozeno, duše nemyslí nic. K poznání dochází za pomoci smyslového vnímání (*aisthésis*), a „myslící část duše (*noésis*) je pak místem „významových“ tvarů (*eidos*), které však v ní nejsou ve skutečnosti (*energeia*), ale v možnosti, a díky kterým člověk poznává „něco jako něco“ neboli „jsoucno jakožto jsoucí“.¹¹⁵ Schopnost vnímat mají všechny živé bytosti, ale pouze některé mají schopnost si pamatovat. U člověka pak podle Aristotela vznikají díky paměti zkušenosti, a proto mohou tvořit umění (*techné*) a hromadit vědění (*epistéme*).

Zpět k rozumu, který je v možnosti *shodný* s myslitelnými předměty (což je v Aristotelově myšlení platónským dědictvím), ale jak již bylo řečeno, dokud rozum nemyslí (tj. dokud neuskutečňuje svou možnost, ke které je nadán a potencován), není ničím. A i on je myslitelný, neboť myslící a myšlené je totéž stejně, jako vědění a předmět vědění se shoduje. Hmotné čili látkové věci (tj. jsoucna sestávající z jednoty *hýlé* a *morfé* – čili veškerá *fýsická* i *téchnická* jsoucna) jsou v možnosti předmětem myšlení, ale nemají rozum, kdežto rozum v sobě má předmět myšlení.¹¹⁶

Rozum je podle Aristotela možné ještě rozdělit na činný a trpný. Trpný rozum je spojen s tělem a tudíž je pomíjivý, stejně jako tělo. Bez tohoto rozumu duše nemyslí nic. Je látkou a stává se vším. Je skutečné vědění, které je totožné

se svým předmětem. Je tedy tímto věděním samotným. Naproti tomu pokud duši přirovnáme k oku, tak činný rozum lze přirovnat ke světlu. Jeho skutečnou podstatou je činnost, a neboť je oddělen od těla, je také neměnný a věčný. Tento rozum je možné vědění a je hybnou příčinou.¹¹⁷

Myšlení

Myšlení autor srovnává s mluvením a vnímáním. S tématem myšlení se objevují také dva pojmy – pravda (*alétheia*) a omyl (*pseudos*) – spolu s nimiž se jednak objevuje vazba myšlenek v jednotu a zároveň je ohled „pravda-omyl“ jedním z oněch mnohých (*pollachós*) způsobů, v nichž se podle Aristotela vypovídá jsoucno/bytí (*to on legetai pollachós*).¹¹⁸

Myslíme-li na minulost nebo na budoucnost, vytváříme vazbu zároveň s časem. Omyl se pak objevuje ve vazbě myšlenek. Jednotícím principem je vždy rozum. Soud je výpověď o něčem a je vždy buď pravdivý, nebo mylný. Poznání rozumu je ovšem vždy pravdivé, ale nikoliv soud o něčem.¹¹⁹ Tyto motivy však Aristotela vedou k „logickým“ zkoumáním, jež vtělil do spisů tzv. *Organon* (*Kategorie, O vyjadřování* apod.), a proto resignujeme na jejich důkladnější rozbor, který nesouvisí bezprostředně s „psychologickým“ tématem naší práce.

Obrazivost

Spolu s tématem myšlení se ukazuje důležitá role obrazivosti-imaginace (*fantasiá*) neboli schopnosti reprodukovat nepřítomné jsoucno jako kdyby bylo přítomné. „Obrazivost je předpokladem praktického rozumu zabezpečujícího orientaci ve světě (*fronésis*).“¹²⁰ Je zřejmé, že schopnost vnímat a schopnost poznávat nemají stejnou podstatu, protože tu první mají všichni živočichové, zatímco tu druhou pouze někteří. Také samotné myšlení je odlišné od vnímání,

protože vjem je vždycky pravdivý, zatímco myšlení může být nesprávné, když se projeví jako nerozumnost, nevědění a nepravdivé mínění. A obrazivost je také ještě něco jiného než myšlení a vnímání, ačkoliv je její činnost na vnímání závislá a bez ní zase není mínění.¹²¹

Obrazivost je nám k dispozici kdykoliv si jí přivoláme – můžeme si kdykoliv cokoliv představit. Mínění však není v naší moci, protože může být správné nebo nesprávné. Aristotelés také říká, že myšlení v nás vzbuzuje různé pocity, zatímco obrazivost nikoliv. A také říká, že existují druhy myšlení: vědění, domněnka, rozumnost a jejich opak.¹²²

Autor obrazivost dále negativně definuje: obrazivost není smysl, protože ten je tu stále a mají ho všechna zvířata; navíc obrazy se nám mohou zjevovat, i když máme zavřené oči. Vjemy jsou podle něj vždy pravdivé, ale představy mohou být klamné. Obrazivost není ani rozum nebo vědění, právě proto, že představy mohou být klamné. Mínění navíc souvisí s vírou, a ačkoliv některá zvířata mají obrazivost, tak víru nemá žádné. A když s míněním souvisí víra, tak s ním souvisí také přesvědčení, a přesvědčení souvisí zase s rozumovou schopností a tu také ani ta zvířata s obrazivostí nemají. Obrazivost tedy není žádnou z těchto mohutností (*dynamis*), ani jejich kombinací. Představa je druhem pohybu, jež vzniká ve vnímající bytosti skrze smyslový vjem, který ji uvádí v pohyb.¹²³

Z Aristotelova průzkumu duše a z jeho závěrů ohledně motivu myšlení a rozumu lze vyvodit, že považuje člověka předně za *zoon logon echon* neboli *animal rationale*.¹²⁴ Nyní by snad ještě mělo přijít na řadu shrnutí toho dosud řečeného. Ale počkejme na analýzu Descartova pohledu na tyto motivy, neboť jak uvidíme, se v mnohém nechal inspirovat právě Aristotelem. Pak také provedeme srovnání s názory psychologů.

3. 3. Descartes

Chceme-li nahlédnout Descartův pohled na myšlení a vnímání, bude vhodné předvést jeho argumentaci tak, jak ji uvádí *Pravidlech pro vedení rozumu* (Descartes, 2000). Ve XII. pravidle říká, že k poznávání věcí má člověk k dispozici intelekt, představivost, smyslové vnímání a paměť. Přitom ty poslední tři označuje za jakési podpůrné prostředky právě intelektu.¹²⁵

Vnější smysly jsou součástí těla a vněmy z okolí přijímají pouze pasivně, ačkoliv je na vnímané předměty aktivně zaměřujeme. Jsou pasivní, protože vnímané předměty je tvarují; tvar tedy náleží primárně ke smyslovému vnímání. I když se díváme na nějakou barvu, musíme vnímat tvar, protože tato barva je rozlehlá a jako taková má nějaký tvar. K nejjednoduššímu zjištění rozdílnosti vnímaných věcí slouží právě tedy tvar.¹²⁶

Každý z našich smyslů tedy vnímá určitou kvalitu věcí kolem nás, která ho může tvarovat: pach tvaruje čich, povrch předmětu tvaruje hmat, zvuky tvarují sluch, barva tvaruje zrak, chuť tvaruje smysl chuti. Pak ale existuje ještě jeden smysl, který Descartes nazývá společným, který spojuje tyto jednotlivé vjemy do společného počítku. Tento přenos z vjemů z věci je okamžitý a bezprostředný a pokračuje do obrazivosti. Tam se přenáší a do obrazivosti vtiskují jako do vosku tvary a ideje, jež jsou čisté a netělesné.¹²⁷

Obrazivost je dle autora skutečnou částí těla, která je tak velká, že je schopna pojmout a zachovat různé tvary. Tato část těla se má nacházet v mozku a právě skrze schopnost podržet ideje se ukazuje její částečná totožnost s pamětí. Má také schopnost hýbat nervy¹²⁸, čímž autor vysvětluje vykonávání činností nezávisle na použití rozumu. Od obrazivosti ideje a tvary pokračují dále do intelektu.¹²⁹

Rozum je pak podle autora síla, s jejíž pomocí poznáváme věci. Je zcela duchovní a naprosto oddělena od těla. Je také naší přirozeností a odlišuje nás od zvířat.¹³⁰ Může buďto přijímat tvary od obecného smyslu společně s obrazivostí, nebo se sama přikládat na tvary, jež jsou již uložené v paměti, a nebo vytvářet tvary úplně nové, takže je někdy aktivní („pečetidlo“) a jindy zase pasivní („vosk“).¹³¹ Rozum je název pro tutéž sílu, kterou někdy nazýváme intelektem, někdy představivostí, jindy pamětí a jindy zase smyslovým vnímáním. Descartes ukazuje, jak všechny tyto „části“ navzájem spolupracují a jsou tedy vlastně jedním, jež tvoří lidský rozum. Pokud je představivost naplněná tvary, nazýváme to vzpomínáním, pokud vytváří tvary nové, je to představování a zobrazování a pokud působí sama, tak je to chápání. Vždy jde ale vlastně o jednu a tutéž sílu.¹³²

Nyní se podíváme na to, jak tuto sílu máme podle Descarta správně používat, abychom mohli dojít pravdivého poznání. Člověk je substance (jsoucno), jehož přirozeností je myšlení (*res cogitans*). Descartes nepochybuje o tom, že „mysl, hned jak je rozptýlena v těle nemluvněte, počíná myslet a být si zároveň vědoma svého myšlení“.¹³³ Jen si na to nepamatujeme, protože tyto první myšlenky paměť nezachytí. Pouze mít zdravý rozum nestačí; důležité je ho správně používat.

Autor naléhá, abychom od sebe odlišili pojmy jednoduchých věcí (u nichž se pro jejich evidentnost nelze mýlit) od pojmů z nich složených. Máme věci nahlížet v tak jednoduché podobě, aby je byl schopen zachytit náš intelekt. Znamená to, že je budeme nahlížet a mluvit o nich jinak, než jak doopravdy existují. Tyto jednoduché ideje se totiž v každé věci objevují v jednotě a od sebe neodděleně. My nyní po intelektu chceme, aby se soustředil buď pouze na tvar,

rozlehlost nebo pohyb. Vlastně i na začátku smyslového vnímání byla každá tato podstata věci vnímána jednotlivými smysly, než jsme usoudili, že patří k jedné věci.¹³⁴ Jednoduché ideje jsou tedy takové vjemy, které intelekt již nemůže rozdělit na další. Ostatní ideje jsou z nich pak složené. Stále však musíme mít na paměti, že jsou jednoduché pro nás, nikoliv samy o sobě.¹³⁵

Tyto jednoduché ideje v nás lze rozlišit podle jejich podstaty a původu. Čistě intelektuální ideje poznáváme tzv. vrozeným světlem, aniž by u nich byla možnost, vytvořit si jejich tělesný obraz – př. poznání, pochybnost, nevědomost. Pak existují čistě materiální jednoduché ideje, jež najdeme pouze v tělesech – př. tvar, rozlehlost, pohyb. A nakonec jsou tu ideje, jež autor nazývá obecné, neboť mohou nabýt povahy jak tělesné, tak duchovní – př. existence, jednota, trvání. K těmto jednoduchým idejím patří i jejich negace a privace.¹³⁶

Tyto ideje nemohou ze své povahy obsahovat nepravdivost. Klam či chyba v poznávání se totiž nemůže objevit při používání intelektu jakožto nástroje poznávání jednoduchých idejí (při smyslovém vnímání). Nepravda se objevuje ve chvíli, kdy intelekt používáme pro vyslovování soudů. Do této oblasti totiž zasahuje naše vůle, která přesahuje schopnosti intelektu, a tak nás může zavést na scestí.¹³⁷

Tak jako při souzení můžeme skládat jednoduché ideje, stejně tak můžeme z jednoduchých idejí tvořit skládáním ideje složené. Spojovat jednoduché ideje pak může buďto nutně, nebo náhodně. Nutné spojení znamená podle Descarta to, že jedna idea je implicitně obsažena v pojmu ideje druhé, tak jako je například rozlehlost nutně spojena s tvarem, nebo pohyb s trváním. „Také jestliže [řekneme], že čtyři a tři je sedm, je toto složení nutné: nemůžeme si totiž zřetelně představit číslo sedm, jestliže do něj nějak implicitně nezahrneme číslo tři a čtyři.“¹³⁸ A nakonec i k pochybování patří představa a

vědomost o tom, co znamená pravdivé a nepravdivé. Naproti tomu vznikají složené ideje tzv. náhodným spojením, takže mezi takto propojenými jednoduchými ideami neexistuje žádný nerozdělitelný vztah.¹³⁹

Složené ideje poznáváme tak, že je buď zakoušíme, nebo je sami skládáme na základě intelektu (ty jsou vždy nutně pravdivé, intelekt je vytváří ze sebe zcela spontánně-svobodně) či imaginace (zahrnují možnost klamu a odkazují na předchozí smyslovou zkušenost podržovanou pamětí). V prvním případě složené ideje vnímáme smysly, tudíž k nám přichází zvenku. A aby vnímaná zkušenost neoklamala intelekt, musíme mít stále na paměti, že tvar a tedy vůbec reprodukce věci nemusí věrně odpovídat realitě. Nesmíme proto soudit věrnost a přesnost vnímaného tvaru.¹⁴⁰ Descartes říká, že moudrý člověk nepředpokládá, že z vnějších věci do smyslů a do představivosti přechází věci beze změny, a tak cokoliv přijme do představivosti, bude považovat jen jako za pravdivé v ní zobrazené, nikoliv odpovídající skutečnosti. A v druhém případě, kdy ideje skládáme sami, Descartes upozorňuje na možnost se mýlit, pokud bychom snad o těchto idejích soudili, že opravdu existují.¹⁴¹

Lidé ideje mohou skládat třemi možnými způsoby. První možnost se uskutečňuje nápadem, kdy nás k soudům o věcech vede vlastní rozum. U této možnosti autor upozorňuje na možnost klamu v případě, že jsme byli k nápadu přivedení sklonem obrazivosti. Pak by se jednalo o situaci zmíněnou v předešlém odstavci. Další možností jak skládat ideje, je skrze domněnky. Ovšem takové složené ideje lze pokládat pouze za pravděpodobné, takže nám nepřinášejí vlastně žádného užitku v podobě nových jistých poznatků. Třetí možnost vidí autor jako cestu, tj. cestu dedukce. Jen s její pomocí totiž můžeme skládat a být si jisti pravdivostí. Bohužel i tady se objevuje mnoho nedostatků a rizik v podobě

pochybení, jimž ale předejdeme, nebudeme-li spojovat bez vidění nutnosti spojení.¹⁴²

Z dosud řečeného lze usoudit, že jedinými dvěma cestami k jistému poznání, jsou cesty zjevné intuice a nutné dedukce. Na poznání jednoduchých idejí nesmí být potřeba žádného úsilí, protože mají být zjevné samy o sobě. Lidské vědění a bádání má být tedy založeno na zřetelném vidění, jak se jednoduché ideje sbíhají a tvoří jiné věci, což by nám mělo usnadnit naše zkoumání. Z toho také plyne, že všechny poznatky, které tímto způsobem získáme, jsou *stejně* jasné, neboť je stejná jejich podstata skládání.¹⁴³

Na závěr k Descartově pojetí lidské mysli a poznání se ohlédněme zpět na probíraná témata. Vývoj v souvislosti s myšlením Descartes naprosto nezohledňuje, s výjimkou postupného nabývání zkušeností dosahujících nás ze smyslů a skrze smysly a podržované paměti. Mluví tedy o jakémsi nabývání vědomostí, ale to již předpokládá schopnost rozumění jazyku i schopnost abstraktního myšlení. Dokonce mluví o tom, že proces myšlení začíná okamžitě po narození dítěte.

Obohacením pro náš pohled na myšlení je nová tematizace rozumu, jenž využívá obrazivost. Když jsme v psychologické části mluvili o představivosti, tak u Piageta byla spojována pouze s obdobím reflexivních schémat a u Vygotského se s ní setkáváme pouze do chvíle nástupu verbálního myšlení. Pak jakoby řeč a její úloha v dominující formě myšlení¹⁴⁴ přebila schopnost a funkci představivosti. Descartes naproti tomu obrazivost chápe jako prostředek pro získávání poznatků a tedy jako důležitou součást myšlení. Lidský duch není bez imaginace možný, byť je imaginace mnohdy zdrojem klamu, omylu a souvisí u Descarta dokonce s hříšností, jež spočívá právě *v nezvládnutí racionální kompetence lidství, ve*

špatném používání intelektu, který byl všem lidem rozdělen stejným dílem. Lidství se odehrává silově a činnostně, takže je třeba pojmut silovost síly a činnosti. A stejně jako Aristotelés tuto záležitost Descartes řeší právě pomocí představivosti.

Souvislost mezi činností a operací je v případě Piageta naprosto odlišná od Descartova pojetí. Piaget chápe operaci jako odkázanou na vnějšek a jako reagování. Operace je pro něj zvnitřněná činnost. Pro Descarta je ovšem sama operace (ve smyslu *aplikace* naší racionální kompetence, tj. schopnosti užívat rozum) činností, která by měla být v jistém smyslu *nezávislá na* vnější zkušenosti a představovala by tudíž princip a původ lidské svobody ve smyslu *spontaneity* (nebýt určován zvně, nýbrž být a jednat sám ze sebe). Smysly nás sice zásobují vjemy a tedy i jednoduchými idejemi, ale to co si s nimi poté počneme, je čistě jen naší záležitostí, v čemž podle Descarta svou neblahou roli hrají předsudky a špatné návyky předávané výukou, jež ho vedou k jeho projektu všeobecné, metodické skepse. Descartes pak ve svých spisech ukazuje cestu, jak s těmito vjemy pracovat, abychom mohli dojít pravdivého poznání. Zároveň ukazuje nutné náležení klamu k lidské zkušenosti (což souvisí s theologickým zakořeněním Descartovy pozice: motiv lidského *inter esse inter deum et nihil* a odtud motiv hříšnosti a nutné role klamu a omylu, jako i motiv správného užívání rozumu jako spásy čili „zdraví“), což má svou paralelu u Piageta, který mluví o deformaci a zkreslování skutečnosti.

Psychologické hledisko nám ukázalo cestu, kterou musí myšlení projít, abychom ho vůbec nazvali myšlením, zatímco Descartes nám ukázal, jakým způsobem myšlení funguje a jak ho máme správně používat, abychom byli skutečně *lidsky*.

3. 4. John Locke

Posledním v řadě filosofů, s jehož pohledem na lidskou mysl a schopnost řeči se seznámíme, je John Locke, představitel anglického empirismu. Jak již bylo řečeno v úvodu k filosofické části práce, Locke se domnívá, že smyslový názor je přirozené prostředí člověka. Soustředí se tedy pouze na fakta získaná zkušeností a odmítá, že by v mysli byly jakékoliv vrozené principy nebo ideje.¹⁴⁵ Domnívá se, že jednotlivé ideje do naší mysli propouštějí právě a pouze smysly. Za ideje pak pokládá jakýkoliv obsah lidské mysli, tj. všechno to, co je objektem rozumu, když člověk myslí (vidina, pojem, představa).¹⁴⁶

Jak tedy dospíváme k pravdám, jako jsou logická tvrzení, když žádné principy logiky nám nejsou vrozeny? Locke říká, že „veškeré uvažování je vlastně pátráním a hledáním a vyžaduje úsilí a uplatnění“.¹⁴⁷ Smysly tedy nejprve propustí ideje do zatím prázdné mysli. Mysl se s nimi seznámí, uloží je v paměti a dá jim jména. Postupně se také mysl naučí abstrahovat od jednotlivin, aby byla schopná rozumět obecninám. Děti se nejprve setkávají s idejemi vnějších věcí a ty se otiskují do jejich smyslů (srov. Aristotelés, Descartes a motiv vosku a pečeti). Locke k tomu praví: „K vnímání dochází pouze tehdy, když mysl přijme vtisk.“¹⁴⁸ Toto vtiskávání se podle Locka děje už před osvojením jazyka i před začátkem „užívání rozumu“, což ukazuje na příkladu, že dítě zná rozdíl mezi sladkým a hořkým ještě před tím, než se naučí mluvit.¹⁴⁹ Jakmile si osvojí jazyk, lze mu vysvětlit třeba to, že tři a čtyři se rovná sedm. Locke se domnívá, že dítě jaksí vnímá pravdivost tohoto tvrzení, jakmile mu vysvětlíme použité výrazy <motiv významu u Vygotského! Mějte to v patrnosti do závěrečného shrnutí>. Pochopí to na základě toho, že se v jeho mysli usídlily jasné a zřetelné ideje, jež tato jména představují. Autor se domnívá, že (v podstatě) pochopení určitého výroku ještě nedokazuje jeho vrozenost. Než nám ho kdosi řekl, jsme přece

tento výrok nemuseli znát, ale na základě zkušenosti v vnějším světem jsme ho pochopili a případně s ním i souhlasili.¹⁵⁰

Lidé se učí tomu, co dříve neznali: osvojují si výrazy a významy. Přece již bylo řečeno, že ideje získáváme smysly, a tedy nám nemohly být vrozeny výroky, jež se týkají těchto získaných idejí. Také podle Locka není možné nemít znalost nějaké pravdy, která by nám byla vrozená. Jsou-li vrozené pravdy, musí být i vrozené myšlenky; Locke k tomu praví: „nic nemůže být pravdou v mysli, o čem mysl nikdy nepřemýšlela.“¹⁵¹

Celá představa vrozených idejí a principů padá s Lockovým výše zmíněným přesvědčením, že ideje se do mysli dostávají skrze smysly, a tudíž nemůžeme mít vrozené principy, když nejsou vrozeny jejich ideje.¹⁵² Veškeré ideje k nám přicházejí buď ze smyslového vnímání nebo z reflexe neboli vnitřní činnosti mysli. Zdrojem idejí z reflexe je rozum, který by podle Locka mohl být nazván vnitřním smyslem, protože prý pracuje podobně jako vnější smysly.¹⁵³ <tady je styčný bod s Descartem, u kterého v Regulích společných smysl v zásadě také funguje ve významu shrnující a význam uchopující schopnosti>

Duše začne mít ideje v okamžiku, kdy začne vnímat, pak začne také přemýšlet, ale nepřemýšlí nepřetržitě (nikdo podle autora nedokázal opak), ale zároveň si není vždy vědoma toho, že přemýšlí. Myšlení je projevem duše a činností mysli, jež Locke neodmyslitelně spojuje s jazykem. Proto se nyní podíváme blíže na jazyk, jakým způsobem formuje naše myšlení a hlavně jak ovlivňuje naše poznání.

Funkce jazyka při poznávání

Jakou hraje jazyk roli při lidském poznávání sebe sama a okolního světa? Pomáhá člověku, jako jeho vynálezci, a nebo mu ve vybraných momentech spíše

kalí jeho pohled na svět? Je nápomocen k lepšímu poznání věcí kolem něj nebo naopak znemožňuje jejich pravé poznání? Či snad v otázce po poznání nemá žádné místo? Při zodpovězení této otázky budu čerpat převážně z textu J. Locka *Esej o lidském rozumu*. Abychom se mohli do celého problému hlouběji ponořit, musíme si blíže charakterizovat nejen jazyk, ale i samotné poznávání a jeho možnosti.

Locke charakterizuje jazyk jako zvuky, z kterých se staly znaky pro vnitřní představy a ideje v jeho vlastní mysli¹⁵⁴. Jazyk tedy nemůže existovat bez představ, ale představy nemohou plně existovat bez jazyka. Nebudeme zde zkoumat vývoj, kterým musí lidské mládě projít, aby bylo schopno používat jazyk a aby si mohlo tvořit představy. Nás bude zajímat hlavně vztah mezi jazykem a poznáním ve chvíli, kdy se již jazyk plně vyvinul. Proto se nyní zaměříme na Lockovu analýzu jazyka.

Působnost a zároveň užitek jazyka nachází Locke přímo v jeho roli pomocného prostředníka při získávání poučení a poznání. Dává lidem možnost, aby si předávali své vnitřní představy¹⁵⁵; slova jsou smyslově vnímatelné znaky, které umožňují sdělování. Tato slova neboli znaky lidem vlastně pomáhají a vůbec umožňují zaznamenávat myšlenky, čímž pomáhají paměti, a dovolují podělit se o vlastní myšlenky s ostatními. Slova se mohou stát znaky pouze pro ideje, které existují v mysli toho určitého člověka. V případě, že myslí obsahuje slova, která se nepojí k žádným idejím, nemá toto slovo význam, je znakem ničeho a z jako takového z něj člověk nemá žádný užitek. Tato skutečnost se objevuje nejen u dětí, které se jazyk učí nápodobou, tj. učí se slova jako papoušci, ale najedeme ji i u dospělých. Lidé často zaměřují své myšlenky spíše na slova než na věci a tak jich často užívají bez významu¹⁵⁶. Zatímco dítě v nejlepším možném případě si časem význam k naučenému slovu

doplní, dospělý díky své rozdílné povaze smýšlení o sobě samém přemění takové slovo nadobro v bezvýznamný hluk.

Tato situace, jak bylo naznačeno výše, se děje z toho důvodu, že se lidé naučí slova dříve než ideje. Podívejme se nyní tedy na to, jakým způsobem se ideje ocitnou, lépe řečeno vytvoří, v mysli člověka. Locke tvrdí, že všechny pocházejí ze smyslového vnímání a nebo z vnitřních pocitů. Domnívám se, že např. Piaget by s takovým tvrzením souhlasil. Nyní tedy prozkoumejme způsob, jakým se jazyk vztahuje k těmto idejím, co s nimi dělá a jak nám zpětně může pomoci nebo znesnadnit poznání světa i sebe sama.

Locke se domnívá, že znaky idejí vznikají svobodným rozhodnutím a dohodou. Popírá možnost nějakého přirozeného sepětí mezi ideou v naší mysli a slovem. Je proto nutné se dohodnout tak, aby dané znaky odpovídaly „stejným“ idejím v myslích lidí v dané společnosti. Význam slov je do jisté míry libovolný a srozumitelnost je závislá na totožné korespondenci slova a ideje komunikujících lidí. V komunikaci pak lidé již nezkoumají, zda ideje přesně odpovídají idejím, které skrze znak sdělují. Předpokládají, že když s druhými mluví stejným jazykem a používají běžné výrazy, je samozřejmé, že se tak výrazy a tedy i ideje shodují, že si rozumějí. Ne zřídka však tento předpoklad vede právě k nedorozumění.

Příčinou tohoto nedorozumění může být také důležitá vlastnost jazyka, kterou je schopnost zobecňování. Obecná slova zastupují obecnější ideje, které vznikají abstrakcí¹⁵⁷. Každý obecnější výraz označuje jen takovou ideu, která je výsekem z některých idejí, které jsou jím zahrnuty. Obecné a všeobecné je výtvořem rozumu, protože universálnost nepřísluší věcem, které jsou bez výjimky jednotlivinami, ale idejím, které v jejich obecné podobě vytváří lidská

mysl. Abstraktní ideje jsou tedy dílem rozumu, ale základ mají v podobnosti věcí. Významem obecných slov je pak vztah, který je myslí člověku přidán.¹⁵⁸

Pro každodenní život to znamená hlavně úsporu práce. Locke však upozorňuje na fakt, že jde pouze o zvýšení rychlosti, nikoliv o větší jasnost¹⁵⁹ nebo snad dokonce nutnost. Avšak tím, že rozum vytváří obecné termíny, eliminuje zmatky, které by působilo označování každé jednotliviny. Nejen naše paměť by měla problém v podobě nutnosti pamatovat si všechna jednotlivá jména věcí, ale i celá komunikace by se stala problémem. Nehledě na to, že by nebylo možné, aby měl každý ideu všech jednotlivých věcí. A jak již bylo řečeno, jméno nebo slovo bez ideje postrádá význam a tím i smysl své existence.

Již se nám pomalu začíná odkrývat pozice jazyka a jeho význam v lidském poznání podle koncepce J. Locka. Schopnosti člověka poznávat se obecnými pohledy otevírají nové možnosti. Lidé tvoří abstraktní ideje a uchovávají je ve své myslí se jmény k nim přidruženými a získávají tak možnost uvažovat o věcech a vést o nich rozpravy.¹⁶⁰

Zbývá nám ještě prozkoumat vztah těchto abstraktních idejí k věcem. Abstraktní ideje Locke považuje za esence a je potřeba si uvědomit, že má na mysli esenci nominální, nikoliv esenci reálnou. Rozdíl mezi nominální a reálnou esencí vidí v jejich trvalosti. Reálná esence se může měnit: spasená tráva „se stane“ ovčí, snědená ovce se stane „součástí“ člověka ... atd. Zato u nominální esence lze předpokládat, že se nemění: ať se s Alexandrem stane cokoli, stále ho budeme nazývat člověkem. Esence pojmu Alexandr je zachována v celku a neporušena.¹⁶¹

Pokud se na oba uvedené příklady podíváme podrobněji, nalezneme jeden zásadní rozdíl, kterého Locke vyvodil důležitý závěr: reálná a nominální esence je stejná u jednoduchých idejí (Alexandr) a smíšených modů, ale rozdílná u

substancí (tráva, ovce). Z toho dále plyne fakt, že jednoduché ideje nelze definovat. Můžeme je totiž získat pouze na základě vtisků, které nám způsobí objekty. Definovat znamená ukázat na význam slova jinými nesynonymními slovy a tím předvést ideje do zorného pole druhého. S jednoduchými idejemi nám ale jazyk moc nepomůže, protože příčina počítku a počitek sám jsou dvě rozdílné ideje. Předvedení snah o definici světla je dokonalým poukazem na nemožnost vysvětlit tuto jednoduchou ideu například slepci. Naproti tomu složitou ideu (např. socha) slepci vysvětlit dokážeme na základě jednoduché ideje tvaru, se kterou se slepec mohl dříve setkat.¹⁶²

Další vlastnost jednoduchých idejí je taková, že se s nimi člověk nemůže v zásadě mýlit.¹⁶³ Buď ideu mám a nemohu ji špatně použít, nebo ji nemám a pak vím, že tomu slovu nerozumím, takže ho nepoužiji.

Nyní je potřeba ještě zmínit jména smíšených modů a vztahů, která označují abstraktní ideje stejně jako jiná obecná jména. Jsou také utvořena libovolně, dokonce často předchází existenci¹⁶⁴ a vznikají skládáním už vzniklých idejí. Dokonale slouží účelu, který má jazyk. Tvoří jen taková slova, která upotřebí v běžném chodu záležitostí, čímž lze vysvětlit nepřeložitelnost některých slov do jiných jazyků. Jména smíšených modů svazují celou soustavu idejí dohromady a stejně tak jako jména jednoduchých idejí označují reálné esence. Jak je to ale možné, když jsou tato jména výtvorem lidské mysli? Právě tím, že jsou vlastně člověkem vynalezena a jak již bylo dříve řečeno, jejich existenci většinou předchází jméno. Podle tohoto jména jsou pak *de facto* stvořena.¹⁶⁵

A nakonec Locke zkoumá jak se to má se jmény substancí. Běžná jména substancí označují druhy¹⁶⁶. Esencí každého takového druhu je abstraktní idea. Nominální a reálná esence je však v tomto případě odlišná. O reálných esencích substancí doopravdy vlastně nic nevíme, proto substance do druhů řadíme dle

složitých idejí v nás. A tak se klidně může stát, že dvě věci spadají do jednoho druhu, i když ve skutečnosti se jejich kvality odlišují tak, jako se odlišují od ostatních věcí.¹⁶⁷ Díky nominálním esencím, ke kterým přísluší jméno a je s nimi zaměnitelné, můžeme přinejmenším zkoumat pravdivost těchto nominálních esencí. A můžeme si být jisti, že mysl při tvoření složitých idejí substancí následuje přírodu a nedá dohromady nic o čem by se domnívala, že to není sjednoceno v přírodě. Stále to však závisí na mysli, která takovou ideu vytváří: na míře obrazotvornosti, péči nebo přičinlivosti.

Jak se to tedy má s jazykem a lidským poznáním? Pomáhá nám, nebo stěžuje naše snažení o poznání? Svou úlohu hraje v komunikaci mezi lidmi. Bez jazyka by podle Locka něco takového vlastně nebylo možné. A díky své povaze a zákonitostem člověku tuto možnost ještě všemi možnými způsoby usnadňuje. Jeden z těchto způsobů je zobecňování, bez kterého by si lidé mohli jen velmi těžko sdělovat své vnitřní myšlenky a představy (ideje). Dále vzhledem k tomu, že z pohledu Lockova nemají lidé k reálným esencím doopravdy žádný přístup, jsou tu pro ně alespoň nominální esence v podobě abstraktních idejí, které rozum třídí do druhů a dovolí nám zkoumat alespoň jejich pravdivost a dojít tak určitého poznání. Které se pak v rozpravě s ostatními lidmi případně násobí a nakonec dochází k vytvoření nových abstraktních idejí a tvorbě nových jmen smíšených modů.

Locke jako prostředek sblížení

Než celou práci uzavřeme, podívejme se ještě znovu na to, jakou roli v této práci sehrály Lockovy názory. Už několikrát byl zmíněn jeho empirický přístup, jímž se blíží psychologické metodě zkoumání. Zároveň však Locke

zůstává filosofem a lze u něj najít mnohé paralely s Descartem potažmo Aristotelem.

Locke mluví o tom, že jsou chvíle, kdy naše mysl přemýšlí a my si toho vědomi. Zároveň mluví o myšlení před osvojením řeči. Domnívám se, že takové situace by bylo možné přirovnat k instrumentálnímu myšlení u Vygotského a k senzomotorické inteligenci u Piageta.

Dále Locke klade velký důraz na řeč a její funkci v myšlení „vyššího stupně“, což je opět možné porovnat s tematizací verbálního myšlení u Vygotského a sémiotickým myšlením u Piageta. Důležitou součástí všech těchto názorů je představa, že řeči a myšlení nás učí zkušenost. K tomu ale patří předpoklad schopnosti rozumu, jež patří podle všech tří neodmyslitelně k člověku.

Aristotelés a Descartes tuto schopnost člověku samozřejmě neupírají, právě naopak. A s Lockem se shodují v příměru smyslového vnímání jakožto vtiskávání vnějších předmětů do smyslů. Ačkoliv Locke se domnívá, že k vnímání dochází pouze tehdy, když mysl přijme vtisk, zatímco druzí dva filosofové se domnívají, že ke smyslovému vnímání není závislé na naší vůli, není v naší moci, takže k němu dochází nepřetržitě. Navíc Descartes ani Aristotelés by nemohli souhlasit s Lockovou představou *tabula rasa* čili popřením jakýchkoliv vrozených idejí.

Locke vycházející ze zkušenosti a smyslového vnímání je tedy v jistých momentech podoben předvedenému psychologickému pohledu, jindy zase filozofickému, takže ho můžeme považovat za jakýsi prostředek částečného propojení obou pohledů nebo alespoň jakýsi přechod mezi nimi, i když si samozřejmě uvědomujeme problematičnost celého kroku.

4. Závěr

Závěrem by mělo přijít v začátku zmiňovaná srovnání předvedených pohledů na téma myšlení a řeči a vytvoření celistvého obrázku problematiky v rámci zvolených autorů. Je ovšem poměrně složité porovnávat a dávat do jednoho celku psychologický pohled s filosofickým, ačkoliv se jeden vyvinul či chcete-li vydělil z druhého. Tento problém způsobují hlavně odlišné metody, jimiž obě disciplíny k danému tématu přistupují. Navíc jak jsme měli možnost vidět v obou případech, i se stejnou metodou lze dojít k rozlišným závěrům, natož pak ještě s metodou odlišnou. Této komplikace jsme si byli vědomi již v počátku naší práce, takže jsme si alespoň výběrem autorů snažili usnadnit závěrečnou práci porovnávání předvedených pohledů. Aristotelés je považován za zakladatele psychologie, Descartes stál na začátku důležité změny v myšlení, jež ovlivnila značně pozdější psychologické teorie a John Locke jakožto empirista je blízký psychologickému přístupu. Piageta a Vygotského lze zase díky jejich interdisciplinárnímu pohledu a psychologické neortodoxnosti snáze přiblížit filosofickému diskurzu, nehledě na fakt, že některá témata zmiňovaná oběma autory se pohybují na poli metafyziky. Šlo nám o prolínání dvou diskurzů, které měly sloužit k adekvátnějšímu určení toho, co znamená zkušenost a hlavně, že měly vést k přesnějšímu vymezení lidskosti člověka.

V úvodu jsme mluvili o klasické definici lidství, jež člověka interpretuje jako *animal rationale – zoon logon echon*. Člověk jako bytost myslící a mající řeč. Ovšem při zkoumání Vygotského pohledu na vývoj řeči jsme se zjistili, že lidé mluví proto, že spolu sdílejí tento svět, tedy nikoliv proto, že mají původně řeč. Charakteristika role řeči vzhledem k myšlení vyplývá z jeho funkce organizování (*legein*) zkušenosti se světem. Podle Vygotského ji neorganizuje myšlení, ale

právě řeč, která vychází z každodenního kontaktu se skutečností. A navíc řeč pomáhá utřídit a diferencovat myšlení (opět *legein*) Dále má řeč dvě složky: 1) komunikační, jež má zprostředkovací funkci, a 2) ontologickou, jež slouží dorozumění a ukazuje na významovost něčeho jako něčeho.

Locke podobně mluví o „artificiálnosti“ a „nepřirozenosti“ jazyka, jemuž také přiznává jak složku komunikační, tak ontologickou. Díky jazyku můžeme komunikovat s ostatními lidmi; dává lidem možnost, aby si předávali své vnitřní představy. Tuto sociální funkci jazyku přiznává i Aristotelés, pro nějž je jazyk výrazem a uskutečňováním pospolitosti. Jazyk je tak také u Locka pomocným prostředníkem při získávání poučení a poznání; a zároveň řeč pomáhá třídit myšlení: na základě jazyka dítě začne postupně používat svůj rozum. Naproti tomu u Descarta se s tímto motivem nesetkáme. Pro něj i pro Aristotela není myšlení spojeno jen s jazykem, ale také s obrazivostí, která hraje svou důležitou roli po celý život (na rozdíl od Piageta, Vygotského a Locka).

A snad nejdůležitější rozdíl psychologického a filozofického přístupu nacházíme v tematizaci činnosti a operace, tj. bytí ve světě a myšlení. Jak již bylo opět mnohokrát řečeno, pro psychologii jsou operace zvnitřněné vnější činnosti. Jsou pouze jakýmsi obrazem vnější zkušenosti a vnějšího dění. Locke se do jisté míry s tímto názorem ztotožňuje, když mluví o vcházení idejí do mysli a nemožnosti existence vrozených principů. Naproti tomu Descartes (i Aristotelés) chápe operaci jakožto činnost samu, něco původního. Operace by podle něj měla být do jisté míry nezávislá na vnějším dění – také z důvodu klamavosti smyslů. A tady by se snad opět připojil Locke, který mluví o samostatné činnosti rozumu, jež (ze smyslově získaných) idejí umí tvořit ideje nové.

Na jednom se ale také všichni bez rozdílu shodnou. Klam a omyl se nutně účastní na fungování lidské mysli a poznávání. Ať už je to v případě Piageta motiv centrace nebo smyslové vnímání v případě Descarta.

Na začátku jsme si kladli otázku po tom, co je to myšlení. Nyní přišel čas pokusit se na ní odpovědět. Těžko říci, jestli jsme o něco moudřejší než právě na začátku, a skoro se může zdát, že místo nějakého výsledku, jsme se dobrali spíše několika odlišných názorů, jež nelze dát dohromady. To byl ale v podstatě náš původní záměr. Samozřejmě nám nešlo o to, vytvořit zmatek. Chtěli jsme se pokusit nahlédnout do daného tématu, ukázat problematická místa a představit možná řešení těchto problémů. Abychom toto téma nahlédli co možná nejdříve, zvolili jsem metodu diskurzu dvou přístupů zabývajících se námi vybraným tématem. Náš přístup lze označit za antropologický, neboť se v první řadě zabýváme člověkem a jeho vývojem.

Život člověka je komplikovaný. Doufali jsme, že když ho začneme zkoumat od úplného začátku, tedy od jeho vývoje, a pohlédneme na jeho podstatu, tedy myšlení, ukáže se nám, jeho podstata. Víme nyní, jak se vztahujeme ke světu – skrze smysly. Na tom se v různých pojetích shodli všichni zmiňovaní. Problém je pak ale v tom, jestli myšlení vzniká na základě tohoto styku se skutečností zprostředkovaného smyslovým vnímáním, a nebo jestli jsou v člověku nějaké vrozené principy myšlení, takže je pouze potřeba naplnit mysl idejemi, na něž by se tyto principy použily, nebo máme i jisté vrozené ideje, k nimž pak pouze přibudou ideje další pomocí smyslové zkušenosti? To je těžké rozhodnout a konec konců nám o to ani nejde. Důležité je, že ať už jsou názory na myšlení, řeč a vztahování se ke světu sebevíc rozdílné, pomáhají nám při orientaci v realitě. A

možná, že nakonec právě jejich odlišnost je blahodárná a pomáhá nám vidět svět plastičtěji.

Zároveň jsou tyto poznatky podstatné pro výchovu dětí, i přes to, že neumíme rozhodnout, kolik idejí a principů v sobě již mají uložených po narození. Sám Vygotskij zdůrazňuje, že veškeré získané poznatky by měly být hlavně využity v pedagogice a také je na tuto oblast aplikoval. Na konci naší práce se tedy znovu dostáváme ke každodenní praxi, z níž nás toto teoretické bádání na krátkou dobu vytrhlo.

Poznámky

¹ *Animal rationale* je však latinským překladem „*zoon logon echon*“, kdy „*logos*“ znamená jak myšlení, usuzování, rozlišování, tak především i řeč. Což opět poukazuje k našemu výchozímu tématu.

² Není snad ani potřeba zmiňovat skutečnost, že i mozek zapřičiňuje a produkuje mechanické reakce, avšak je otázka, zda lze neuvědomovanou aktivitu mozku považovat za myšlení. Ještě bude prostor se k tomuto problému vrátit v hlavním textu.

³ Ovšem např. již B. Spinoza hovořil o tom, že ideje v mysli vznikají se stejnou pravidelností a nutností, s jakou žaludek zpracovává stravu.

⁴ Předmětem psychologie jsou psychické jevy a znaky lidské psychiky. Lidskou psychiku psychologie pojímá ve dvojnásobném kontextu: 1) v kontextu s organismem lidského individua a jeho fyzickou vybaveností, 2) v kontextu socio-kulturních podmínek lidského života s jejich společensko-historickým vývojem. Psychika je tak pojímána ve své jednotě s činností a ve své vztahovosti k předmětu. (viz Nakonečný, 2003. s. 10-11).

⁵ Srov. Milan Nakonečný: *Úvod do psychologie*. Academia. Praha 2003. s. 33.

⁶ Hans Joachim Störig: *Malé dějiny filosofie*. Karmelitánské nakladatelství. Kostelní Vydří 2000. s. 21.

⁷ Tuto naši původní představu lze pravděpodobně přiblížit jako obecné povědomí většiny lidí, která myšlení sama nereflktuje a její pohled na něj lze označit za obvyklý a komensuální. V každodenní praxi není obvyklé zkoumat jak, proč a jak to, že vůbec přemýšlíme. Pokud se ale objeví údiv, přivede nás to k reflexi a od té nás pak čeká ještě dlouhá cesta k neobvyklým a filosofickým úvahám. Na této cestě nám mohou být nápomocni ti, jenž ji prošli před námi. Ukáží nám, jak oni překračovali doposud navyklé koncepty. To, jak nás touto cestou vedli vybraní autoři, se budeme snažit ukázat.

⁸ Srov. Lev Semjonovič Vygotskij: *Psychologie myšlení a řeči*. Portál. Praha 2004. s. 36.

⁹ Př. vnímání, motorika.

¹⁰ Stanislav Sousedík: *Ladislav Hejránek – Nepředmětnost v myšlení a ve skutečnosti*. in: *Distance – revue pro kritické myšlení*. Ročník 1., 1998, číslo 1.

¹¹ Ivo Tretera: *Nástin dějin evropského myšlení*. COWI. Praha 1996. s. 90.

¹² Stanislav Sousedík: *Ladislav...*, c.d. v pozn. 10.

¹³ H.J.Störig: *Malé...*, c.d. v pozn. 6, s. 20.

¹⁴ Ladislav Benyovszky a kolektiv: *Filosofická propedeutika* (2. díl). SOFIS. Praha 2001. s. 154.

¹⁵ Margaret S. Mahler, Fred Pine, Anni Bergman: *The psychological birth of the human infant*. Basic Books. United States of America 2000. s. 42.

¹⁶ Srov. Lenka Šulová: *Raný psychický vývoj dítěte*. Karolinum. Praha 2004. s. 35.

¹⁷ Margaret S. Mahler, Fred Pine, Anni Bergman: *The psychological...*, c. d. v pozn. 15, s. 41.

¹⁸ Viz Margaret S. Mahler, Fred Pine, Anni Bergman: *The psychological...*, c. d. v pozn. 15, s. 42.

¹⁹ Srov. Margaret S. Mahler, Fred Pine, Anni Bergman: *The psychological...*, c. d. v pozn. 15, s. 45-46.

²⁰ Např. při ponoření do vody kope a cáká, koupe-li se rádo, nebo nadskakuje vleže na zádech, když očekává šimrání břicha vousy. (Šulová, 2004. s. 35).

²¹ Margaret S. Mahler, Fred Pine, Anni Bergman: *The psychological...*, c. d. v pozn. 15, s. 46.

²² Srov. Lenka Šulová: *Raný...* c. d. v pozn. 16, s. 36.

²³ Margaret S. Mahler, Fred Pine, Anni Bergman: *The psychological...*, c. d. v pozn. 15, s. 53.

²⁴ Margaret S. Mahler, Fred Pine, Anni Bergman: *The psychological...*, c. d. v pozn. 15, s. 46.

²⁵ Je také potřeba podotknout, že Mahlerová nikde nezmiňuje nějaké hlubší propojení mezi smyslovým vnímáním a stavem bdělosti. Do protikladu bdělosti klade spánek, ale už

ve spojitosti s ním nezmiňuje smysly. Domníváme se, že smyslové vnímání a bdění tedy chápe jako dvě stav a činnost, kdy tento určitý stav umožňuje tuto činnost vykonávat.

²⁶ Srov. Lenka Šulová: *Raný... c. d. v pozn. 16, s. 105-106.*

²⁷ Srov. Margaret S. Mahler, Fred Pine, Anni Bergman: *The psychological...*, c. d. v pozn. 15, s. 63.

²⁸ Viz Lenka Šulová: *Raný... c. d. v pozn. 16, s. 45-46.*

²⁹ Srov. Margaret S. Mahler, Fred Pine, Anni Bergman: *The psychological...*, c. d. v pozn. 15, s. 65-67.

³⁰ Viz Margaret S. Mahler, Fred Pine, Anni Bergman: *The psychological...*, c. d. v pozn. 15, s. 116-119.

³¹ Srov. Margaret S. Mahler, Fred Pine, Anni Bergman: *The psychological...*, c. d. v pozn. 15, s. 117-118.

³² Srov. Margaret S. Mahler, Fred Pine, Anni Bergman: *The psychological...*, c. d. v pozn. 1, s. 119.

³³ Srov. Margaret S. Mahler, Fred Pine, Anni Bergman: *The psychological...*, c. d. v pozn. 15, s. 119-120.

³⁴ Viz Lenka Šulová: *Raný... c. d. v pozn. 16, s. 16.*

³⁵ Lenka Šulová: *Raný... c. d. v pozn. 16, s. 104.*

³⁶ Viz Lenka Šulová: *Raný... c. d. v pozn. 16, s. 108.*

³⁷ Srov. Lenka Šulová: *Raný... c. d. v pozn. 16, s. 109-110.*

³⁸ Lenka Šulová: *Raný... c. d. v pozn. 16, s. 111.*

³⁹ Inteligence podle Piageta není schopnost, ale je to vyšší forma organizace a také forma rovnováhy, k níž směřují všechny struktury.

⁴⁰ Srov. Jean Piaget: *Psychologie inteligence*. Portál. Praha 1999. s. 16.

⁴¹ Viz Jean Piaget: *Psychologie ...*, c. d. v pozn. 2, s. 17, fyziologické výměny jsou hmotné povahy a předpokládají přeměnu právě přítomných těles (tamtéž).

⁴² Jean Piaget: *Psychologie ...*, c. d. v pozn. 40, s. 22.

⁴³ Srov. Jean Piaget: *Psychologie ...*, c. d. v pozn. 40, s. 19.

⁴⁴ Srov. Jean Piaget, Bärbel Inhelderová: *Psychologie dítěte*. SPN. Praha 1970. s. 15.

⁴⁵ Viz Jean Piaget: *Psychologie ...*, c. d. v pozn. 40, s. 95-100.

⁴⁶ Srov. Jean Piaget: *Psychologie ...*, c. d. v pozn. 40, s. 99.

⁴⁷ Jean Piaget: *Psychologie ...*, c. d. v pozn. 40, s. 58.

⁴⁸ Uvedeno v knize - Jean Piaget: *Psychologie ...*, c. d. v pozn. 40, s. 62.

⁴⁹ Jean Piaget: *Psychologie ...*, c. d. v pozn. 40, s. 72.

⁵⁰ Směrem do středu se rozpíná, zatímco na okrajích se zmenšuje.

⁵¹ Viz Jean Piaget: *Psychologie ...*, c. d. v pozn. 40, s. 74.

⁵² Srov. Jean Piaget: *Psychologie ...*, c. d. v pozn. 40, s. 72.

⁵³ Srov. Jean Piaget: *Psychologie ...*, c. d. v pozn. 40, s. 96.

⁵⁴ Viz Jean Piaget, Bärbel Inhelderová: *Psychologie...*, c. d. v pozn. 44, s. 72.

⁵⁵ Viz Jean Piaget, Bärbel Inhelderová: *Psychologie...*, c. d. v pozn. 44, s. 77.

⁵⁶ Srov. Jean Piaget, Bärbel Inhelderová: *Psychologie...*, c. d. v pozn. 44, s. 77.

⁵⁷ Viz Jean Piaget: *Psychologie ...*, c. d. v pozn. 40, s. 45-55.

⁵⁸ Jean Piaget, Bärbel Inhelderová: *Psychologie...*, c. d. v pozn. 44, s. 46.

⁵⁹ Zatímco např. hluchoněmí se naučí artikulovaně vyjadřovat až mnohem později, když už ovládají symbolickou hru a obraznou představu. (srov. Piaget, 1970. s. 66).

⁶⁰ Srov. L. S. Vygotskij: *Psychologie myšlení a řeči*. Portál. Praha 2004. s. 48.

⁶¹ Viz Jean Piaget, Bärbel Inhelderová: *Psychologie...*, c. d. v pozn. 44, s. 66.

⁶² Jean Piaget, Bärbel Inhelderová: *Psychologie...*, c. d. v pozn. 44, s. 67.

⁶³ Jean Piaget, Bärbel Inhelderová: *Psychologie...*, c. d. v pozn. 44, s. 68.

⁶⁴ Zdá se, jakoby zde (ale i jinde) Piaget odlišoval myšlení od inteligence, ale obecně z jeho teorií vyplývá, že oba termíny používá v podstatě zaměnitelně.

⁶⁵ Viz Lev Semjonovič Vygotskij: *Psychologie myšlení a řeči*. Portál. Praha 2004. s. 26.

⁶⁶ *Ibidem*, s. 27

⁶⁷ Vygotskij zároveň upozorňuje na to, že jakákoliv paralela mezi materiálním a symbolickým nástrojem by měla být prováděna s největší opatrností. – Srov. Alex

Kozulin: *Vygotsky's psychology – A biography of Ideas*. Howard University Press. Cambridge 1990. s. 114-115.

⁶⁸ Srov. ibidem, s. 54-58.

⁶⁹ Srov. Alex Kozulin: *Vygotsky's ...*, c. d. v pozn. 69, s. 152.

⁷⁰ Prvotní řeč dítěte je čistě sociální a její funkce jsou sdělování, sociální styk a působení na jiné. (Vygotskij, 2004. s. 46).

⁷¹ Egocentrická řeč je důležitou součástí Piagetovy koncepce myšlení a řeči. Není sociálně zaměřená – dítě mluví samo se sebou.

⁷² Vnitřní řeč má v dospělosti stejnou funkci jako egocentrická řeč v dětství (L.S.Vygotskij, 2004. s. 34) jen je na rozdíl od ní nezvuková (viz pozn. 71).

⁷³ Organizování je výraznou funkcí a je to jasná charakteristika role řeči vzhledem k myšlení (není to myšlení, jež organizuje zkušenost se světem a se sebou, ale řeč).

⁷⁴ Viz Lev Semjonovič Vygotskij: *Psychologie...*, c.d. v pozn. 1, s. 61

⁷⁵ Podle úkolů a činností, které je dítě v této době schopné zvládnout, neboť odpovídají schopnostem šimpanzů.

⁷⁶ Viz Lev Semjonovič Vygotskij: *Psychologie...*, c.d. v pozn. 65, s. 62.

⁷⁷ Srov. ibidem, s. 51.

⁷⁸ Viz ibidem, s. 64.

⁷⁹ Ibidem, s. 65.

⁸⁰ Srov. ibidem, s. 65.

⁸¹ Ibidem, s. 66.

⁸² Primitivní stádium, naivní stádium, období vnějšího znaku a stádium „vrůstání“ (L.S.Vygotskij, 2004. s. 67-68).

⁸³ Ibidem, s. 70.

⁸⁴ Ibidem, s. 109.

⁸⁵ Srov. ibidem, s. 110.

⁸⁶ Míjí se tím „subjektivní“ ve vágním užití čehosi libovolného a platného pouze pro daného jedince. Je to cosi založeného jen na osobní, nepřenositelné zkušenosti.

⁸⁷ Lev Semjonovič Vygotskij: *Psychologie...*, c.d. v pozn. 65, s. 112.

⁸⁸ Viz ibidem, s. 112.

⁸⁹ Ibidem, s. 113.

⁹⁰ Ibidem, s. 113.

⁹¹ Srov. ibidem, s. 187.

⁹² Neboli schopnost zobecňovat a používat znaky jako reprezentanty vnímaných věcí, představ, myšlenek atd.

⁹³ Alex Kozulin: *Vygotsky's...*, c.d. v pozn. 69, s. 154.

⁹⁴ L. S. Vygotskij: *Psychologie...*, c.d. v pozn. 65, s. 115.

⁹⁵ Alex Kozulin: *Vygotsky's...*, c.d. v pozn. 69, s. 188.

⁹⁶ Srov. Alex Kozulin: *Vygotsky's...*, c.d. v pozn. 69, s. 188.

⁹⁷ L. S. Vygotskij: *Psychologie...*, c.d. v pozn. 65, s. 53.

⁹⁸ Ibidem, s. 129.

⁹⁹ Viz Ivo Tretera: *Nástin dějin evropského myšlení*. COWI. Praha 1996. s. 245.

¹⁰⁰ Srov. ibidem, s. 93.

¹⁰¹ John Locke: *Esej o lidském rozumu*. Svoboda. Praha 1984. s. 42, § 8.

¹⁰² Viz ibidem, s. 43-44.

¹⁰³ Srov. ibidem, s. 8-9.

¹⁰⁴ Viz ibidem, s. 11.

¹⁰⁵ Ladislav Benyovszky a kolektiv: *Filosofická propedeutika*, SOFIS, Praha 2001. 1. díl, s. 20; 2. díl, s. 11.

¹⁰⁶ Ivo Tretera: *Nástin...*, c. d. v pozn. 99, s. 267.

¹⁰⁷ Viz Aristotelés: *O duši*. Jan Laichter. Praha 1942. s. 53-55.

¹⁰⁸ Ibidem, s. 62.

¹⁰⁹ Srov. ibidem, s. 62.

¹¹⁰ Viz ibidem, s. 62-63.

¹¹¹ Srov. ibidem, s. 63.

¹¹² Ibidem, s. 64.

-
- ¹¹³ Viz ibidem, s. 94.
- ¹¹⁴ Srov. výše již jednou uvedená souvislost bdělosti a vnímavosti.
- ¹¹⁵ Srov. Aristotelés: *O duši...*, c. d. v pozn. 107, s. 95.
- ¹¹⁶ Viz ibidem, s. 96-97.
- ¹¹⁷ Srov. ibidem, s. 97.
- ¹¹⁸ Ibidem, s. 99-101.
- ¹¹⁹ Viz ibidem, s. 97-98.
- ¹²⁰ Ladislav Benyovszky a kolektiv: *Filosofická propedeutika* (2. díl). SOFIS. Praha 2001. s. 22.
- ¹²¹ Srov. Aristotelés: *O duši...*, c. d. v pozn. 107, s. 90-91.
- ¹²² Viz ibidem, s. 91.
- ¹²³ Srov. ibidem, s. 92-94.
- ¹²⁴ Srov. Ladislav Benyovszky a kolektiv: *Filosofická ...*, c. d. v pozn. 120, s. 22.
- ¹²⁵ Srov. René Descartes: *Pravidla pro vedení rozumu*. Oikoymenh. Praha 2000. s. 95.
- ¹²⁶ Viz ibidem, s. 97, A proto v *Meditacích* hovoří v souvislosti s tím, co je typické pro rozlehlost jakožto ontologický status, o vosku a jeho tvaru a proměnlivosti. viz pozn. 134.
- ¹²⁷ Srov. ibidem, s. 99.
- ¹²⁸ Descartes má zde na mysli mechanický přenos, kdy jedna část je pevně spojena s druhou, a tak když jednou částí zahýbáme, nutně se musí (i když třeba trochu jinak) hýbat i část druhá.
- ¹²⁹ Viz René Descartes: *Pravidla...*, c. d. v pozn. 125, s. 101.
- ¹³⁰ René Descartes: *Rozprava o metodě*. Svoboda. Praha 1992. s. 7.
- ¹³¹ Viz René Descartes: *Pravidla...*, c. d. v pozn. 125, s. 101 – příměr rozumu jako aktivního a pasivního přejímá Descartes od Aristotela, jenž označil a rozdělil rozum na činný a trpný. (viz ibidem, s. 268).
- ¹³² Srov. ibidem, s. 103-105.
- ¹³³ René Descartes: *Meditace o první filosofii*. Oikoymenh. Praha 2003. s. 213.
- ¹³⁴ Podíváme-li se na vosk, na jeho tvar a vůni, pak ho zahřejeme, tak se vosk rozteče a my přesto, že vnímáme jiná smyslová data než na začátku, tvrdíme, že vidíme stále vosk. Doopravdy ho nevidíme, ale myslíme (resp. myslíme nositele vlastností, typiku, možnosti vosku - proměnlivost). Právě mysl (*mens*) ví, že rozteklý vosk je tímtéž voskem jako vosk v tuhém stavu. viz René Descartes: *Meditace...*, c. d. v pozn. 133. s. 31.
- ¹³⁵ Viz René Descartes: *Pravidla...*, c. d. v pozn. 125, s. 105-107.
- ¹³⁶ Srov. ibidem, s. 107-109.
- ¹³⁷ Konečnost a nedokonalost rozumu vs. nekonečnost a dokonalost vůle, viz. René Descartes, *Meditace...*, c. d. v pozn. 133, IV. Meditace.
- ¹³⁸ Ibidem, s. 111.
- ¹³⁹ Viz René Descartes: *Pravidla...*, c. d. v pozn. 125, s. 111, v II. Meditaci (Descartes, 2003). Autor uvažuje, že „tělo, tvar, rozlehlost, pohyb a místo jsou chiméry“ (s. 27), aby se vyvaroval souhlasu s nepravdivým. Řekne, že vše, co vidí, je nepravdivé a vše co si pamatuje nikdy neexistovalo. Jediná nutně pravdivá výpověď zní: *já jsem, já existuji*. Je nutně pravdivá, kdykoliv na ní pomyslí. Lze tedy ještě vypovědět, že kromě existence k němu neodlučitelně patří myšlení.
- ¹⁴⁰ V *Meditacích* autor říká, že v životě přijmeme mnoho nepravdivého za pravdivé – ze zkušenosti ví, že ho smysly občas klamou – a pak veškeré naše vědění stojí na pochybných základech. viz René Descartes, *Meditace...*, c. d. v pozn. 133, I. Meditace.
- ¹⁴¹ Viz René Descartes: *Pravidla...*, c. d. v pozn. 125, s. 113-115.
- ¹⁴² Srov. ibidem, s. 115-117.
- ¹⁴³ Viz René Descartes: *Pravidla...*, c. d. v pozn. 125, s. 117-121.
- ¹⁴⁴ Vygotskij se zmiňuje o tom, že i po nástupu verbálního myšlení jsou okamžiky, kdy používáme instrumentální myšlení, přesto verbální forma myšlení absolutně převládá.
- ¹⁴⁵ Viz John Locke: *Esej o lidském rozumu*, Svoboda, Praha 1984. s. 43.
- ¹⁴⁶ Srov. ibidem, s. 42. – Toto pojetí však zastávají již Descartes i Spinoza.
- ¹⁴⁷ Ibidem, s. 45.
- ¹⁴⁸ Ibidem, s. 103.

-
- ¹⁴⁹ Srov. ibidem, s. 46.
- ¹⁵⁰ Viz ibidem, s. 47-48.
- ¹⁵¹ Ibidem, s. 50.
- ¹⁵² Srov. ibidem, s. 61.
- ¹⁵³ Viz ibidem, s. 75.
- ¹⁵⁴ Viz John Locke: *Esej o lidském rozumu*, Svoboda, Praha 1984. s. 250.
- ¹⁵⁵ Mimo verbální a nonverbální komunikace existuje možnost telepatie, ale ta v případě lidí není aktuální.
- ¹⁵⁶ Srov. John Locke: *Esej ...*, c. d. v pozn. 154, s. 254.
- ¹⁵⁷ Vyvázáním z času a místa.
- ¹⁵⁸ Srov. John Locke: *Esej ...*, c. d. v pozn. 154, s. 257-8.
- ¹⁵⁹ V některých okamžicích spíše naopak.
- ¹⁶⁰ Viz John Locke: *Esej ...*, c. d. v pozn. 154, s. 261.
- ¹⁶¹ Srov. ibidem, s. 260.
- ¹⁶² Viz John Locke: *Esej ...*, c. d. v pozn. 154, s. 263.
- ¹⁶³ S tím se ztotožňuje i Descartes.
- ¹⁶⁴ Srov. ibidem, s. 266: výtvořiny mysli – př. zákony.
- ¹⁶⁵ Viz ibidem, s. 267.
- ¹⁶⁶ Srov. ibidem, s. 267: př. slunce.
- ¹⁶⁷ Srov. ibidem, s. 271: př. hodiny ve Štrasburku a jejich idea venkovana, nebo naopak voda a led.

Literatura

- Aristotelés: O duši. Jan Laichter. Praha 1942.
- Benyovszky, L. a kolektiv: Filosofická propedeutika (1. a 2. díl). SOFIS. Praha 2001.
- Descartes, R.: Pravidla pro vedení rozumu. Oikoymenh. Praha 2000.
- Descartes, R.: Rozprava o metodě. Svoboda. Praha 1992.
- Descartes, R.: Meditace o první filosofii. Oikoymenh. Praha 2003.
- Kozulin, A.: Vygotsky's psychology – A biography of Ideas. Howard University Press. Cambridge 1990.
- Locke, J.: Esej o lidském rozumu. Svoboda. Praha 1984.
- Mahler, M. S., Pine, F., Bergman A.: The psychological birth of the human infant. Basic Books. United States of America 2000.
- Nakonečný, M.: Úvod do psychologie. Academia. Praha 2003.
- Piaget, J.: Psychologie inteligence. Portál. Praha 1999.
- Piaget, J., Inhelderová, B.: Psychologie dítěte. SPN. Praha 1970.
- Sousedík, S.: Ladislav Hejránek: Nepředmětnost v myšlení a ve skutečnosti. in: Distance – revue pro kritické myšlení. Ročník 1., 1998, číslo 1.
- Störig, H. J.: Malé dějiny filosofie. Karmelitánské nakladatelství. Kostelní Vydří 2000.
- Šulová, L.: Raný psychický vývoj dítěte. Karolinum. Praha 2004.
- Tretera, I.: Nástin dějin evropského myšlení. COWI. Praha 1996.
- Vygotskij, L.S.: Psychologie myšlení a řeči. Portál. Praha 2004.