

Univerzita Karlova v Praze  
Fakulta humanitních studií

Bakalářská práce

**LEV SEMJANVIČ  
VYGOTSKÝ  
JAKO „ZAKLADATEL“  
KULTURNÍ PSYCHOLOGIE**

Pavla Fojtíková

Vedoucí práce: Mgr. Gabriela Málková, Ph.D.

Praha 2008

## *Čestné prohlášení*

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

V Praze dne 16.5.2008

Pavla Fojtíková

## *Poděkování*

Ráda bych poděkovala vedoucí práce Mgr. Gabriele Málkové, Ph.D. za vstřícný přístup, velice podnětnou nápomoc a cenné rady při vypracování této bakalářské práce.

# Obsah

<b>PŘEDMLUVA</b> .....	<b>6</b>
<b>ÚVOD</b> .....	<b>7</b>
<b>ŽIVOTOPIS LVA SEMJANOVIČE VYGOTSKÉHO</b> .....	<b>9</b>
ŽIVOT GÉNIA .....	9
RODINA .....	11
ŠKOLNÍ LÉTA .....	12
VESKRZE HUMANISTICKÁ OSOBNOST .....	12
DALŠÍ STUDIA .....	14
UČITEL, KTERÝ SE STAL PSYCHOLOGEM .....	15
ZAUJETÍ PRO SOCIÁLNÍ CÍLE.....	17
NA DRÁZE PSYCHOLOGA .....	20
VYGOTSKÝ JAKO „BOJOVNÍK ZA VĚDOMÍ“ .....	23
<i>Pojetí psychické činnosti jako nové paradigma kulturní psychologie</i> .....	23
STUDIUM UTVÁŘENÍ VĚDOMÍ.....	25
<i>Proměny pojetí psychické činnosti</i> .....	26
ROZPOR UVNITŘ RUSKÉ PSYCHOLOGIE .....	27
<i>Charkovská škola</i> .....	27
<i>Vygotského vztah k marxismu</i> .....	28
„JA GOTOV...“ .....	29
<b>VYGOTSKÝ JAKO „ZAKLADATEL“ KULTURNÍ PSYCHOLOGIE</b> .....	<b>30</b>
ZCELA NOVÝ PŘÍSTUP K PSYCHICE ČLOVĚKA.....	30
VZNIK KULTURNÍ PSYCHOLOGIE.....	31
<i>Co je to „kultura“</i> .....	31
<i>Člověk v kultuře</i> .....	33
GENETICKÁ PSYCHOLOGIE.....	34
VYGOTSKÉHO TEORIE KULTURNÍHO VÝVOJE CHOVÁNÍ.....	35
PROMĚNY V PŘÍSTUPU K PSYCHOLOGICKÉMU ZKOUMÁNÍ KULTURNÍCH ODLIŠNOSTÍ.....	36
<i>Völkerpsychologie na cestě od mezikulturního přístupu ke kulturní psychologii</i> .....	37
<i>Historický přístup ke studiu vývoje chování člověka</i> .....	38
<i>Vygotského teorie kulturně historického vývoje psychických funkcí</i> .....	39
ZMAPOVÁNÍ DOSAVADNÍ SITUACE V MEZIKULTURNÍM ZKOUMÁNÍ.....	40
<i>Kritika evolucionistického přístupu</i> .....	40
<i>Přístup Francouzské sociologické školy</i> .....	41
<i>Poznámky k psychologii primitivního člověka</i> .....	42
<i>Odmítnutí interkulturního přístupu</i> .....	43
<i>Problém experimentálního testování v kulturní psychologii</i> .....	44
<i>Posun od mezikulturního výzkumu ke kulturně zprostředkujícímu přístupu</i> .....	45
<b>VYGOTSKÉHO A LURIJŮV MEZIKULTURNÍ VÝZKUM VÝVOJE POZNÁVACÍCH FUNKCÍ Z UZBEKISTÁNU 1931-32</b> .....	<b>46</b>
VÝZKUMNÝ ÚKOL A PODMÍNKY VÝZKUMU .....	47
OBJEKTY VÝZKUMU .....	48
HYPOTÉZA.....	49
VÝZKUMNÝ POSTUP .....	50
PLÁN VÝZKUMU A VÝCHOZÍ TEZE.....	51
VÝZKUMNÉ KROKY .....	54
<i>Vnímání</i> .....	54
<i>Abstrakce a zobecnění</i> .....	55
<i>Úsudek a závěr</i> .....	56
<i>Usuzování a řešení úkolů</i> .....	57
<i>Obrazotvornost</i> .....	58
<i>Sebeanalýza a sebeuvědomění</i> .....	59
ZÁVĚR VÝZKUMU .....	60
VLIV VYGOTSKÉHO A LURIJOVA VÝZKUMU NA POZDĚJŠÍ VÝVOJ KULTURNÍ PSYCHOLOGIE .....	61
<i>Cole jako pokračovatel kulturně psychologické tradice</i> .....	61

<b>DALŠÍ VÝVOJ OTÁZKY KULTURNĚ HISTORICKÉHO PŘÍSTUPU KE STUDIU POZNÁVACÍCH FUNKCÍ .....</b>	<b>63</b>
MICHAEL COLE JAKO „POKRAČOVATEL“ SOCIOHISTORICKÉ ŠKOLY .....	63
COLEOVA INSPIRACE VYGOTSKÉHO A LURIJOVÝM A VÝZKUMEM .....	64
<i>Coleův „objev“ krize v psychologii .....</i>	64
<i>Přijetí výchozích předpokladů sociohistorické školy .....</i>	65
<i>Cole jako pokračovatel kulturně psychologické tradice .....</i>	67
<i>Teoretický přístup Colea ke kultuře a vzdělávání .....</i>	67
MICHAEL COLE JAKO PŘEDNÍ PŘEDSTAVITEL KULTURNÍ PSYCHOLOGIE .....	69
<i>Činnost „Laboratory of Comparative Human Cognition“ .....</i>	70
<i>Kontext-specifický přístup ke studiu důsledků formálního vzdělávání .....</i>	70
<i>Námítka k Lurijovu výzkumu v Uzbekistánu .....</i>	71
<i>Je efekt školního vzdělávání specifický nebo všeobecný? .....</i>	73
SOUČASNÉ CESTY KULTURNÍ PSYCHOLOGIE .....	74
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>76</b>
<b>DOSLOV .....</b>	<b>79</b>
<b>LITERATURA .....</b>	<b>81</b>
<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>83</b>

## Předmluva

Lev Semjanovič Vygotský se zapsal do psychologické vědy jako jeden z nejvýznamnějších myslitelů své doby, tj. dvacátých a třicátých let dvacátého století. Přestože mu jeho časná smrt v osmatřiceti letech umožnila systematicky pracovat jen šest - sedm let, během svého krátkého života 1896-1934 dokázal vytvořit nesmírně rozsáhlé dílo, nejen protože jeho spisy mají rozsah několika tisíc stran – celkem napsal 180 děl – ale protože to byl novátor několika oborů. V této práci představuji Vygotského jako zakladatele kulturní psychologie a zabývám se dalším vývojem otázky kulturně historického přístupu ke studiu poznávacích funkcí. Vygotským založená sociohistorická škola do dnešního dne inspiruje jeho následovníky, kteří pokračují v rozvíjení jeho teorie. Vygotského díla byla různorodě vykládána a používána. Částečně proto, že mnohé z jeho myšlenek nebyly publikovány a také proto, že sám Vygotský své předpoklady upravoval.<sup>1</sup>

Zpracovala jsem také Vygotského životopis. Prvním důvodem, proč jsem tak učinila, bylo mé přesvědčení, že obeznámenost s životem a osobou Lva Vygotského je stěžejní pro porozumění významným tezím jeho teorie, a druhým fakt, že Vygotského životopis v české literatuře dosud neexistuje.

Chci vyjádřit politování nad tím, že přes velmi plodnou publikační činnost autora a veliký význam jeho díla, má český čtenář omezené možnosti seznámit se s Vygotského osobní historií a pracemi, neboť mnohé z nich dosud nebyly přeloženy do českého jazyka. Proto pro tuto mou teoretickou badatelskou práci posloužily jako pramenná základna především anglické literární zdroje.

Vyslovuji zde tiché přání všech obdivovatelů L. S. Vygotského posunout jeho odkaz do popředí pozornosti vědecké psychologie a tím i podpořit rozvoj kulturní psychologie na české akademické půdě.

---

<sup>1</sup> Blanck, G., 1992, ss. 43-44.

## Úvod

Podle mnohých, kdo s L. S. Vygotským pracovali, oplýval prý silným magnetizmem. Rosa Levina vzpomínala, že první setkání s Vygotským bylo naprosto ohromující. Toulmin (1978) o Vygotském napsal, že měl mozartovskou auru génia, což rozpoznali i ti, kdo jej znali jen prostřednictvím jeho díla. Bruner (1985) řekl, že to byl jednoduše génius. Lurijova slavná poznámka, že Vygotský byl génius a že jeho vlastní dílo nebylo nic než rozvinutí Vygotského myšlenek, odpovídá tomu, co řekla Bluma Zeigarnik: „*Mé skromné přispění není nic než padesát let pokračování Vygotského myšlenek.*“<sup>2</sup>

Můžeme se jen dohadovat o tom, jak se to stalo, že byl L. S. Vygotský obdařen takovým duchem,<sup>3</sup> nebo se můžeme stát badatelem a zkusit tuto hádanku rozluštit. O to se v této eseji pokusím a vydám se při tom cestou, kterou nám napověděl sám autor, když po sobě zanechal svou teorii kulturně historického vývoje psychických procesů u člověka. Budu tedy sledovat historii vývoje myšlenek L. S. Vygotského pomocí rekonstrukce jeho osobní historie. Při sestavování Vygotského životopisu vycházím především z práce Guillerma Blancka *Vygotsky: The man and his cause* (1992), který v 80. letech 20. století<sup>4</sup> podnikl pátrání po Vygotského životě a podle jeho slov se pokusil „*složit jeho historii ze zlomků jako skládku.*“ Nebyla to jistě snadná činnost, protože Vygotský nenapsal své paměti a nenapsal je o něm ani žádný z jeho spolupracovníků. Navíc bylo mnoho dokumentace z jeho života zničeno během druhé světové války. Podle Blancka se „*Zdál být odsouzen k tomu nemít žádný životopis.*“<sup>5</sup> Hlavními zdroji informací byli Blanckovi lidé, kteří Vygotského osobně znali: přítel z dětství Semyon Dobkin, Vygotského sestry, kolega a pokračovatel Alexander Lurija,

---

<sup>2</sup> Blanck, G., 1992, s. 39.

<sup>3</sup> Poznámka autorky: Když užívám termín „duch“, nemám tím na mysli žádnou autonomní podstatu, která žije vlastním životem uvnitř člověka (tuto karteziánskou představu odmítal i Vygotský), ale něco, co je člověku vlastní a co jej zároveň přesahuje - celek lidského vědomí, jeho osobnost, intelekt, vlastnosti, schopnosti a životní zaměření. To, díky čemu se může vztahovat k sobě i k druhým lidem a co samo je vztahem k druhým utvářené. Podobně Vygotský při vysvětlování vyšších duševních procesů vycházel z Marxe a hledal podstatu lidského bytí v sociálních vztazích (Viz Blanck, G., 1992, s. 45).

<sup>4</sup> Poznámka autorky: Dále již jen „80. léta.“

<sup>5</sup> Blanck, G., 1992, s. 31.

žáci Rosa Levina, Natalia Morozova, Piotr Galperin a Bluma Zeigarnik, a dcera Gita Vygotskaya. Dále využíval životopisné náčrtky vykreslené těmi, kdo měli přístup k jeho práci, například Karl Levitin a James Wertsch.<sup>6</sup>

Když v předmluvě k Vygotského knize *Myšlení a řeč* (1976) jeho žáci Leontjev a Lurija stručně shrnují přínos L. S. Vygotského pro psychologickou vědu, upozorňují především na to, že Vygotský do ruské psychologie uvedl historický přístup ke studiu vývoje psychických procesů u člověka, že usiloval o vytvoření konkrétní psychologické teorie vědomí, o prohloubení studia vývoje pojmů u dětí a rozpracoval složitou otázku vztahu učení a rozumového vývoje dítěte.<sup>7</sup>

Uvedený výčet zabírá jen část ze skutečného záběru vědecké činnosti, kterou se autor zabýval. Vzhledem ke značné šíři Vygotského díla se budu věnovat jen některým oblastem jeho zájmu, neboť se nechci uchýlit k přílišnému zjednodušení, což by se nevyhnutelně stalo, pokud bych se pokusila shrnout Vygotského dílo a jeho přínos pro psychologii v jedné práci značně omezeného rozsahu. Chtěla bych L.S.Vygotského představit především jako **zakladatele tzv. kulturní psychologie**.

---

<sup>6</sup> Blanck, G., 1992, s. 31.

<sup>7</sup> Vygotský, L. S., 1976a, s.7.



# Životopis Lva Semjanoviče Vygotského

## Život génia

Když označuji L. S. Vygotského za génia, své hodnocení nezakládám jen na jeho nesporných kognitivní schopnostech, ale mám na vědomí především jeho skutečné zaujetí pro tolik oblastí, pocit odpovědnosti a s ní spojené silné odhodlání a chuť pracovat ve prospěch druhých a v neposlední řadě nezdolnost, díky které do posledního dne svého života pokračoval v započaté práci.

Z Vygotského pedagogické činnosti je zřejmé, že ke vzdělání přistupoval jako k daru a jedinečné příležitosti k rozvíjení ducha. Jemu samotnému byla taková příležitost od dětství poskytována v bohaté míře. Zajisté si uvědomoval, že na vývoji jeho intelektu mělo veliký podíl rodinné prostředí, ve kterém vyrůstal, a že bez takto podpůrného působení má jedinec jen velmi omezené vyhlídky na osobní rozvoj. Vědomí důležitosti druhé blízké osoby, která dítěti předává prostředky napomáhající jeho vývoji, se zřejmě promítlo do Vygotského koncepce „*zóny nejbližšího vývoje*“.

Pokud se tedy ptáme, jakým způsobem se zformovala Vygotského osobnost a jeho udivující intelektové schopnosti, klademe si otázku přímo z oblasti, které se Vygotský po celý život věnoval - utváření lidského vědomí a především poznávacích schopností. Pokusím se na ni odpovědět pomocí metody, kterou v psychologii prosadil právě náš autor. Jedná se o historický přístup ke studiu vývoje chování člověka.<sup>8</sup> Budu tedy sledovat život Vygotského, zvláště období dětství a dospívání, sociální prostředí, ve kterém vyrůstal (rodinné klima, sociální původ rodiny, náboženská a kulturní orientace rodiny), dále sociální a politické události v Sovětském svazu a další. To vše utvářelo sociokulturní podmínky, ve kterých se formovalo Vygotského myšlení

---

<sup>8</sup> Vygotský, L.S., 1976b, s. 57.

a ve kterých pracoval a vytvořil svou teorii. Poznání Vygotského minulosti považují také za důležité pro porozumění významným tezím jeho teorie.

## **Rodina**

Podle starého ruského kalendáře se Lev Vygotský narodil 5. listopadu 1986 do židovské rodiny střední třídy v Orsha, městě v severní části Běloruské republiky, na západních hranicích evropské části Sovětského svazu. O rok později se jeho rodina přestěhovala do Gomelu, malého města, kde byl větší kulturní život. Gomel ležel v jižním Bělorusku, blízko Ukrajiny a uvnitř Pale- vyhrazeného území, ve kterém žili stísnění židé z carského Ruska. Tam Lev Vygotský prožil své dětství a mládí.

Podle vyprávění Vygotského sestry byl jejich otec, Semyon L'vovich Vygodsky, vedoucím úředníkem Spojené Banky v Gomelu, a několik let po říjnové revoluci 1917 se stal ředitelem jednoho oddělení v Komerční bance v Moskvě. Společně se svou ženou Cecilíí Moiseievnou, učitelkou (která měla licenci), vytvořil jednu z nejkulturnějších rodin ve městě a zřídil vynikající veřejnou knihovnu, která byla nadšeně využívána jeho dětmi a kolegy. Takovéto rodinné zázemí sehrálo jistě významnou úlohu v utváření Vygotského humanistické hodnotové orientace, ve které je zřejmá láska ke kultuře a literatuře. Způsob života Vygotského rodiny měl výrazně intelektuální charakter. Podle Blancka se na uzavřenosti Vygotského rodiny mohla podílet silná represe, kterou židé v předrevolučním Rusku trpěli. Kromě nuceného života na omezeném území byly pro židy stanoveny přísné kvóty pro přijetí na univerzitu, zakázány mnohé profese a mohli se neustále obávat možnosti pogromu. Nuceně uzavřený způsob života, přestože většina židů by tuto situaci zřejmě hodnotila jinak, vytvořil v případě Vygotského rodiny dobré podmínky pro dětský vývoj. Pro ten je podle Vygotského pojetí zóny nejbližšího vývoje důležitá interakce a spolupráce s druhou osobou. Samotnému Vygotskému se takového přístupu bohatě dostávalo od jeho matky, což se bezpochyby příznivě odrazilo na jeho kognitivním vývoji.

Vygotského matka měla mírnou povahu a zasvětila život výchově svých osmi dětí. Lev byl druhorozeným a měl zvlášť blízko ke své o 18 měsíců mladší sestře Zinaidě. Učil se německy od své matky a věří se, že výrazný zájem o Spinosu získal od své sestry. Podle výpovědi Vygotského přítele z dětství Dobkina byli Lvovi rodiče schopni ve svém šesti pokojovém bytě pro své děti

vytvořil vřelé prostředí. Studovna jejich otce byla přístupná Lvovi, jeho sourozencům a přátelům pro hru i studium. V jídelně se odehrávalo mnoho zajímavých debat. O těchto rozhovorech Blanck předpokládá, že významně přispěly ke kulturnímu formování Vygotského jako dítěte.<sup>9</sup>

## **Školní léta**

Vlastní školní zkušenost mohla sehrát ústřední roli ve Vygotského pedagogických myšlenkách. Vygotskému se dostalo skvělého primárního vzdělání od soukromého tutora Solomona Ashpitz. Přestože byl matematikem, učil také jiné předměty. Ve své všestrannosti a důrazu na formální předměty byl Vygotskému zřejmě inspirací. Ashpitz přijímal jen talentované žáky a měl zájem na jejich výkonech v dalším vývoji. Byl to milý a dobře naladěný člověk, který vedl vyučovací proces technikou založenou na důmyslných sokratovských dialozích. Možná právě zde lze hledat kořeny koncepce Vygotského zóny nejbližšího vývoje.

Po složení testů, kterými zakončil základní stupeň studia, vstoupil Vygotský na veřejné gymnázium, ale poslední dva roky dokončil na soukromé židovské škole vyšší akademické hodnoty. Tenkrát se začala projevovat nevšednost jeho talentu. Vykazoval obrovský zájem o všechny předměty a jeho schopnosti byly takové, že každý učitel věřil, že bude pokračovat právě v tomto zaměření. V té době se Vygotského hlavní zájem zaměřoval na divadlo, literaturu a filozofii.<sup>10</sup>

## **Veskrze humanistická osobnost**

Zalíbení v divadle a poezii dával Vygotský najevo po celý svůj život. Blanck věří, že Vygotského vztah k divadlu měl dvě stránky. Jednou byla jeho dramaturgická práce, od počátečních divadelních recenzí až po zralá díla o psychologii autorů. A

---

<sup>9</sup> Blanck, G., 1990, s. 32.

<sup>10</sup> Tamtéž, ss. 32-3; na základě rozhovoru s Vygotského sestrou v r. 1984.

druhou bylo romantické a herecké chování, od dětství vášně pro tragické básně a jeho oslnivé recitace. Skvělým divadelním výstupem byl také Vygotského uchvacující vpád na Psychoneurologický kongres, kde se poprvé veřejně představil jako psycholog.

Jako každý, kdo se narodil v Rusku, znal Lev dobře Puškina, ale na rozdíl od svých přátel, kteří dávali přednost lyrickým básním, si vždy vybral ty nejtragičtější. Dobkin vzpomíná, že Vygotský vybíral ty verše, které cítil, že vystihují podstatu básně, a zbytek přeskakoval. Například z Puškinova *Mozarta a Salieriho* recitoval pouze tyto verše: „*Říkají: na zemi není spravedlnost. Ale potom není nic. To je pro mou mysl ta nejzákladnější pravda.*“ Přestože tyto verše nejsou v Salieriho monologu tím nejdůležitějším, podle Vygotského postačovaly k tomu, aby zachytily jeho myšlenku. Podle Wertsche měla tato představa

o zvýšeném významu zkrácené jazykové formy sehrát zásadní roli při Vygotského uvažování o jazyku a řeči.<sup>11</sup> I ve své pozdější práci typicky poukazoval na významnost způsobu, jak je co zaznamenáno v jazyce. Tuto výraznou vlastnost zvýrazňovat původně nevýznamné části textů Lev Semenovich předvedl také změnou svého příjmení na počátku dvacátých let. Protože věřil, že jeho jméno je odvozeno od města Vygotovo, odkud pochází jeho rodina, nahradil *d* ve svém jméně písmenem *t*.<sup>12</sup>

Hodná zaznamenání je také Vygotského znalost cizích jazyků. Vedle němčiny a ruštiny mluvil hebrejsky, francouzsky a anglicky. K jeho studiu na gymnáziu náleželo studium latiny a řečtiny a důkladně znal také esperanto. Další zvláštností Vygotského poznávacích schopností byla výjimečná rychlost, jakou četl. Lurija říkával, že čte napříč, a že by bylo přínosné tuto zvláštní schopnost zpracování informací prozkoumat. Podotkl, že „*to, co Vygotský četl, nebyly zrovna dobrodružné romány*“.<sup>13</sup> Udivující byla také Vygotského mimořádná paměť. Podle pamětníků začínal své hodiny tím, že žádal studenty, aby za jeho zády na tabuli napsali mnoho libovolně zvolených slov. Poté, co si je pozorně přečetl, se opět otočil zády k tabuli a zopakoval je bezchybně,

---

<sup>11</sup> Blanck, G., 1990, s. 33.

<sup>12</sup> Tamtéž, cit. z Levitin, 1982.

<sup>13</sup> Tamtéž, cit. z Lurija, n.d., s. 210.

v jakémkoli pořadí, od začátku do konce nebo obráceně, od prostředku nakonec a včetně vodítek, se kterými každé slovo spojoval.<sup>14</sup>

Od patnácti let Vygotského nazývali „*malý profesor*“, protože mezi svými přáteli vyvolával intelektuální rozhovory. Objasňoval historické pozadí svých myšlenek v žertovných kouscích a dalších hrách, kde se svými přáteli představovali historické postavy polemizoval o úloze osobností, jakými byl Napoleon nebo Aristoteles. Tak spojil v jedno svůj zájem o divadlo, historii a filozofii. Ve stejné době jej Fanya a Semyon Dobkin a jeho sestra Zinaida vyzvali, aby předsedal židovskému kroužku studia historie. Tato činnost trvala dva roky a posléze jej přivedla ke studiu filozofie dějin. Zde se Vygotský seznámil s pracemi Hegela, jehož koncepce dějin jej uchvátila. Identifikace s ní byla natolik mocná, že nutně podnítila jeho pozdější tíhnutí k Marxovi.

## ***Další studia***

Vygotský dokončil svá přípravná studia v roce 1913. Přestože pouhá 3% studentů na univerzitách v Moskvě a Petrohradě mohli být židé, ti, kteří odpromovali a složili přijímací testy se zlatými medailemi, byli přijati, kamkoli chtěli. Vygotský si díky svému talentu vysloužil zlatou medaili. Nicméně carský ministr vzdělávání nařídil změnu v podmínkách výběru. Ačkoli byla kvóta zachována, podle nových pravidel má o přijetí nadále rozhodovat losování. Důvodem pro tento postup bylo snížit intelektuální úroveň židovských studentů na nejlepších univerzitách. Dobkin vzpomíná, jak mu Vygotský ukázal vyhlášku nesoucí špatnou zprávu a řekl, že nebude mít žádnou šanci. Rozzloben nespravedlností a s vědomím, co Lev vsázal, jej ujistil, že na univerzitu vstoupí a na výsledek se odváží vsadit dobrou knihu. Vygotský složil přijímací zkoušky se zlatou medailí a navzdory svým obavám mu přálo štěstí: telegram mu oznámil, že na základě losování bude přijat na moskevskou univerzitu. Téhož dne dal Lev svému příteli knihu s básněmi Ivana Bunina, do které vepsal: „*Pro Semya v upomínku na prohranou sázku.*“<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Tamtéž, cit z Puzirei, 1986.

<sup>15</sup> Blanck, G., 1990, s. 34.

I když se Vygotský zajímal o historii a filologii, nepokračoval v jejich studiu, neboť tyto oblasti studia vedly k dráze učitele a on jako žid nemohl být zaměstnancem státu. Tak vstoupil na lékařskou fakultu. K tomuto rozhodnutí jej povzbuzovali i rodiče, protože zaručovalo skromný, ale jistý profesní život. Po měsíci však Vygotský přešel na právnickou školu, která více vyhovovala jeho zájmu o humanitní předměty. Ironické je, že o rok později, již poté, co byl známým psychologem, Vygotský znovu vstoupil na lékařskou školu jako prostý prvák.<sup>16</sup>

Moskva byla pro mladého intelektuála vzrušující místo. Projevovaly se zde novátorské trendy v přírodních i humanitních vědách a umění. Kozulin (1986) bystře postřehl, že Vygotský je zřejmě stíhal sledovat všechny. Aby učinil zadost svému skutečnému zaměření, rozhodl se v roce 1914 studovat současně v Moskvě a na Shaniavského univerzitě, neoficiální instituci založené v roce 1906 Alfonsem Shaniavským poté, co ministerstvo školství vyhnalo z Moskevské císařské univerzity většinu studentů. Na protest univerzitu opustilo více než sto předních učenců.<sup>17</sup> Většina z nich našla útočiště na Shaniavského univerzitě, ze které se tak stalo místo nahromadění největších mozků v Moskvě. Vygotský zde obdržel solidní základy v historii, filozofii a psychologii a zabýval se studiem literatury, což nadále zůstalo jeho předním zájmem. V roce 1917 Vygotský promoval současně na obou univerzitách a vrátil se do Gomelu, kde stále žila jeho rodina. Tam pracoval jako učitel, v profesi, kterou díky odstranění antisemitských zákonů po VŘSR<sup>18</sup> mohl nyní provozovat.

## ***Učitel, který se stal psychologem***

Někteří z těch, kdo píší o Vygotského životě, mají za to, že Vygotský původně netíhnul k psychologii, ale k pedagogice. Jerome Bruner ve své předmluvě k prvnímu vydání anglického překladu Vygotského *Myšlení a řeči* (1962) poznamenal, že „*Vygotského pojetí vývoje zároveň pedagogickou teorií.*“

---

<sup>16</sup> Tamtéž.

<sup>17</sup> Např. Timiryazev, Lebedev a Vernadsky; viz Blanck, G., 1990, s. 35.

<sup>18</sup> Poznámka autorky: Velká říjnová socialistická revoluce v roce 1917.

O 25 let později, v úvodu k anglickému vydání Vygotského *Sebraných spisů*<sup>19</sup> (1987) dodal: „když jsem před čtvrt stoletím poznamenal, že Vygotského náhled na vývoj byl také teorií vzdělávání, uvědomoval jsem si jen polovinu. Ve skutečnosti je jeho teorie vzdělávání teorií kulturního přenosu stejně tak jako teorií vývoje. Pod pojem „vzdělávání“ Vygotský nezahrnuje jen vývoj potenciálu jedince, ale historické vyjádření a rozvoj kultury lidstva, ze které člověk povstal.“<sup>20</sup>

Podle Molla Vygotský nepohlížel na vzdělávání jen jako na páteř kognitivního vývoje, ale jako na typický příklad sociokulturní aktivity. Schopnost učit se a těžit z výuky považoval za základní vlastnost lidských bytostí.<sup>21</sup>

Blanck dokonce říká, že podle některých (Schedrovitsky) bylo Vygotského skutečným zájmem řešit problémy z oblasti umění a kultury, že se na psychologii obracel proto, aby je mohl vyřešit a až časem jí byl stržen. Domnívá se však, že i když umění a kultura Vygotského oslovovaly po celý život, třebaže z psychologického hlediska, měl skutečný zájem na založení psychologie jako vědy a na využití jejích možností řešit praktické otázky. Důkazem toho je, že se v jeho dílech vždy objevuje zájem o pedagogickou psychologii. Tento názor zastává Moll, když říká, že pedagogika je tím podstatným, co určovalo Vygotského přístup k psychologii „Byl učitelem po celý svůj život, od svých mladických let v Gomelu až po svou profesionální činnost v různých pedagogických a psychologických institucích.“<sup>22</sup> Toto tvrzení podporuje fakt, že sedm z osmi Vygotského prvních psychologických prací mezi roky 1922 a 1926 se nějakým způsobem týkají problémů vzdělávání, jako jsou metody vyučování literatury, využití překladu pro pochopení jazyka a vzdělávání slepých, hluchoněmých, duševně zaostalých a fyzicky handicapovaných dětí. A že na Pedagogickém institutu v Gomelu Vygotský zřídil psychologickou laboratoř, kde bylo provedeno několik výzkumů s dětmi předškolního a školního věku.

Podle některých byl Vygotský učitelem, který se stal psychologem. Škola pro něj představovala nejlepší „kulturní laboratoř“ pro učení se myšlení.

---

<sup>19</sup> „The Collected Works of L.S.Vygotskij“, česky nevyšlo.

<sup>20</sup> Moll, L. C., 1990, s. 1

<sup>21</sup> Tamtéž.

<sup>22</sup> Moll, L. C., 1990, s. 2.



Zvláště zdůrazňoval sociální organizaci výuky. Psal o jedinečné podobě spolupráce mezi dítětem a dospělým jako o ústředním prvku vzdělávacího procesu, a o tom, jak je během tohoto interakčního procesu „znalost přenášena do dítěte a měněna v pevný systém.“<sup>23</sup> V tomto důrazu na sociální kontext myšlení zastával významnou pozici výzkum změny navozené vzděláváním. Změnu následující vzdělávání považoval za skutečný předmět své psychologie. To částečně pramenilo z jeho marxistické orientace, ale snad ještě důležitější je, že praktická změna zvláště souvisela s kontextem, ve kterém Vygotský rozvíjel své dílo, tedy s ruskou revolucí a vážnými problémy, se kterými se země potýkala. Jak poznamenal Wertsch, Vygotský a jeho následovníci zasvětili svůj život zajišťování toho, aby se novému socialistickému státu dařilo. Jejich primárním praktickým přispěním bylo vyvinutí konkrétních řešení problémů ve vzdělávání.<sup>24</sup>

Nepovažuji za nutné hledat odpověď na dilema, zda měl Vygotský na počátku své vědecké práce větší zájem o pedagogiku nebo o psychologii, neboť se domnívám, že sám Vygotský mezi těmito dvěma obory ostře nerozlišoval. V jeho pojetí psychického vývoje má pedagogika k psychologii tak blízko jako učení k vývoji. Vzdělávání je totiž primárním a nutným předpokladem k tomu, aby mohlo být vědomí povzneseno na vyšší úroveň. Tím, co podle mého názoru Vygotského nejvíce motivovalo, byl zájem sociální, a psychologii považoval za vědu o lidském životě, která se má uplatňovat v praxi. Sám se vyjádřil takto: „*Jsem pro uvedení psychologie do praxe, pro praktickou práci a tak v širším smyslu pro smělost a uvedení našeho vědního oboru do života.*“<sup>25</sup>

## **Zaujetí pro sociální cíle**

Možná velikost ducha, možná pocit odpovědnosti převzatý z náboženské tradice, možná také vývoj společenských událostí, nebo možná souhra všech těchto tří faktorů byla tím, co předurčilo obor, kterému se Vygotský s velkým nadšením a odhodláním věnoval.– tím je pedagogika. Pokud mám vycházet

---

<sup>23</sup> Tamtéž.

<sup>24</sup> Tamtéž.

<sup>25</sup> Moll, L. C., 1990, s.1.

z Vygotského vlastní teorie, přikloním se zvláště ke třetímu faktoru, který zdůrazňuje sociální prvek ve formování vědomí. Tím však žádný z předchozích faktorů nevyklučuji, ale naopak potvrzuji. Vygotského kulturně historická teorie při formování vědomí počítá s působením druhých lidí, kteří jedinci zprostředkovávají jak materiální a symbolické nástroje, které pomáhají rozvíjet jeho vědomí, tak mu druzí lidé předávají tradiční odkaz předchozích generací. Proto se domnívám, že ve Vygotského zaujetí pro sociální cíle sehrál jistou úlohu i fakt, že Vygotského rodina byla židovská a lze předpokládat, že si ze Starého zákona osvojila důraz na společenský život, na odpovědnost a závazek druhému. Vliv společenského prostředí na Vygotského působil také přímo, neboť žil v době a v místě, kdy si jeho vnímavý duch nemohl nepovšimnout všeobecné potřeby druhých.

Pokud píšou o bohatosti ducha, činím tak s vědomím, že byl Vygotskému cizí karteziánský dualismus duše a těla. Vzhledem k tomu, že Vygotského myšlení vůdčím způsobem ovlivňoval marxismus, bylo mu blízké materialistické pojetí vědomí. Blanck píše, že byl přesvědčen o správnosti marxistického pojetí, že lidské bytí je tvořeno sociálními vztahy, že pro vysvětlení ducha (duševních stavů) považoval za nutné jít za hranice těla.<sup>26</sup> I já zde „duchem“ míním vědomí zformované působením společenských vlivů, a ono „duchovní“ nacházím v aplikaci takto získaných kvalit na vyšší a vlastní osobu přesahující cíle – cíle, které jsou opět sociální.

Neodkladnou potřebu naplnit sociální cíle Vygotský spatřoval v oblasti vzdělávání. Blanck připomíná, že „*Vygotský zamýšlel na jedné straně přebudovat psychologii*

---

<sup>26</sup> Blanck, G., 1990, s. 45.

*na marxistických základech, na druhé straně hledal řešení vážných problémů sovětské společnosti, jakými bylo vzdělávání, kterým chtěl čelit vysoké míře negramotnosti a zanedbávaným problémům defektologie.“<sup>27</sup>*

Svou první práci o defektologii Vygotský napsal v roce 1924 a jeho zájem o tento obor, o změny v učení a problémy vzdělávání, zůstal i nadále jedním z hlavních ohnisek jeho pozornosti výzkumné i motivem členství v mnoha institucích. V roce 1925 předsedal odboru defektních a retardovaných dětí na ministerstvu veřejného vzdělávání, stal se prvním ředitelem Psychologické laboratoře pro abnormální dětství v Moskvě (v současnosti Institut defektologie při Akademii pedagogických věd). V létě 1925 byl vyslán jako ruský delegát na Mezinárodní kongres vyučování hluchoněmých pořádaný v Anglii. Potom navštívil instituty zabývající se defektologií v Německu, Francii a Holandsku, aby se dozvěděl, jak pracují. Po návratu do SSSR se u něj opět silně projevila nemoc a Zdravotnická kontrolní komise mu nařídila pobývat na lůžku.<sup>28</sup>

Po dočasném zotavení se v roce 1929 opět vydal na dalekou cestu do Taškentu, aby vyškolil učitele a psychology na První středoasijské univerzitě. Již z toho je zřejmé obrovské zaujetí pro sociální cíle, kterých chtěl bojem proti negramotnosti dosáhnout. Přímou se tak vyjadřuje v dopise z 15. dubna 1929, který z Taškentu napsal pěti badatelům, kteří se přidali k jeho „trojce“ a utvořili tak „osmu“. Dopis odhaluje jeho vášeň pro to, co považoval za své historické poslání: *„Vědomí obrovitého úkolu, před kterým stojí současná psychologie (žijeme v době kataklyzmatu tohoto oboru) je můj nejzákladnější pocit. A ten klade nekonečnou odpovědnost – nejvážnější, takřka tragické (v tom nejlepším, nejryzejším smyslu toho slova) břemeno na ramena několika málo těch, kdo vedou výzkumy v jakémkoli vědním oboru, a zvláště vědě o člověku. Musíte sami sebe tisíckrát zkoušet a podstoupit bezpočet zkoušek před tím, než učiníte rozhodnutí, neboť tato mučivá cesta vyžaduje naprosté odevzdání sebe sama.“<sup>29</sup>*

Vzhledem ke vzdálenostem, které Vygotský na svých cestách překonával a primitivním způsobům dopravy ve 30. letech, Wertsch oprávněně říká, že

---

<sup>27</sup> Z handicapů Vygotský vyšetřoval hluchotu, slepotu, mentální retardace; viz Blanck, G., 1990, s. 40.

<sup>28</sup> Blanck, G., 1990, s. 41; na základě rozhovoru s Vygotského sestrou v r. 1984.

<sup>29</sup> Tamtéž; cit z Levitin, 1982, s. 322.

Vygotský a jeho spolupracovníci byli motivováni nejen vědeckým zájmem, ale i výjimečným etickým smyslem pro přijatý závazek vytvořit novou společnost.<sup>30</sup>

Blanck v závěru pojednání o Vygotského společensky prospěšných aktivitách shrnuje, že vytyčených společenských cílů, za něž lidé jako Vygotský bojovali, bylo dosaženo, a že jeho snažení nebylo zmařeno. Nedávno UNESCO *Courier* publikoval fotografii tří sovětských občanů, od narození hluchých, němých a slepých, kteří získali doktorát z psychologie.<sup>31</sup>

## ***Na dráze psychologa***

V roce 1924 Vygotský svou profesní dráhu zaměřil jedním směrem a hlavním předmětem jeho činnosti se od té doby stal zájem o psychologii. Tento přelom je vymezen dvěma událostmi. Toho roku se Vygotský oženil<sup>32</sup> a také odcestoval do Leningradu, aby se zúčastnil druhého psychoneurologického kongresu, tehdy nejvýznamnějšího psychologického kongresu v Rusku. Podle programu přednesl všechny tři výzkumy provedené v Gomelu a poprvé veřejně vystoupil před ruskou psychologickou společností.

Lurija, který se toho zúčastnil, den této přednášky, 6. leden 1924, označuje za začátek druhé fáze Vygotského biografické dráhy, věnované téměř výhradně psychologii. Vzpomíná na uchvacující účinek Vygotského vystoupení a o této vlivné prezentaci napsal, že Vygotského přednáška „Metodologie reflexiologických a psychologických výzkumů“ zanechala pozoruhodný dojem. Aniž by jakkoli sledoval psaný text, mluvil s nevšední plynulostí. Místo toho, aby si vybral menší témata, což by se očekávalo od mladého muže, který poprvé mluví k prošedivělým pánům svého oboru, Vygotský mluvil o vztahu mezi podmíněnými reflexy a vědomým chováním. Pronesl poučení, že přírodovědně orientovaná psychologie nemůže opomíjet skutečnost vědomí.<sup>33</sup> Kornilov,

---

<sup>30</sup> Blanck, G., s. 42.

<sup>31</sup> Blanck, G., s. 43.

<sup>32</sup> V r. 1924 se Lev Vygotský oženil s Rosou Noevnou Smekhovou, osudovou a inteligentní ženou, která si uchovala povzneseného ducha během mnoha složitých období, která sdílela s Vygotským, i během následného ovdovění. V této pozdější fázi pracovala 16 hodin denně a starala se o postižené děti. Zemřela v Moskvě v r. 1979. Vygotsky a Smekhová měli dvě dcery. Starší, Gita Levovna, dokončila studia jako pedagogická psycholožka, nyní je v penzi a žije v Moskvě. Mladší, Asya, specialista na biofyziku, zemřela v r. 1985 (viz Blanck, G., 1990, s. 37-38).

<sup>33</sup> Blanck, G., 1990, s. 38; cit z Lurija, 1979.

ředitel Psychologického institutu v Moskvě, byl natolik ohromen, že jej vyzval, aby vstoupil do institutu a podílel se na výzkumech. Vygotský nabídku přijal a o několik týdnů později opustil Gomel a zahájil novou kariéru.

Ráno po svém příjezdu se setkal s Lurijou a Leontjevem, aby naplánovali ambiciózní projekt, který byl ve značném rozporu s Vygotského postavením asistenta druhého stupně, na kterém svou kariéru zahájil: vytvoření nové psychologie. Stavěli na „kritickém přizpůsobení“ teorií Wernera, Sterna, Karla a Charlotte Bühlerových, Köhlera, Piageta, Jamese, Thorndikea, a mnoha jiných.<sup>34</sup> Takto se utvořila slavná „trojka“ Vygotský-Lurija-Leontjev, ve které Vygotský přirozeně zastával vedoucí postavení. Každý z hlavních pojmů kognitivní psychologie radikálně revidovali. Zpočátku se setkávali dvakrát týdně ve Vygotského pokoji aby dali dohromady výzkumy nezbytné pro rozvoj jejich myšlenek. V průběhu pár let se k nim připojili badatelé Alexander Zaporozhets, Liya Slavina, Lidia Bozhovich, Natalia Morozova a Rosa Levina. „Osma“, jak je pokřtili jejich kolegové, se setkávala v jednopokojovém bytě v ulici Bolshaya Serpukhova, kde Vygotský nyní žil a měl strávit zbytek života. Své výzkumy prováděli v laboratoři na Krupskayově akademii pod Lurijovým vedením.

Je podivuhodné, že někdo bez formální průpravy v psychologii mohl této disciplíně přispět tak jedinečným způsobem. Blanck věří, že to byla právě Vygotského novost v tomto oboru doplněná jeho mocným přehledem v jiných oborech (filozofie, lingvistika, semiotika, historický materialismus), co osvětlilo Vygotského svěží odpovědi na komplikované otázky.<sup>35</sup> Riviére napsal, že Vygotský zběsile rychle přeběhl napříč staletou psychologií a zanechal po sobě dlouhou cestu vlivu, který ještě nebyl vyčerpán. Po dobu posledních deseti let byla Vygotského činnost ještě usilovnější a produktivnější než kdykoli dříve.<sup>36</sup>

Wertsch je opatrný se zařazováním Vygotského pod kategorii psychologa, přinejmenším tak nedoporučuje činit v současném významu tohoto slova. Líčí ho jako sociálního teoretika. Protože Vygotského nová formulace

---

<sup>34</sup> Tamtéž.

<sup>35</sup> Blanck, G., 1990, s. 38.

<sup>36</sup> Tamtéž, cit z Riviére, 1985.

psychologie může být charakterizována jako *sociohistorická teorie mysli*, s hlubokým uvažováním o sociálních a kulturních faktorech, jej můžeme velmi dobře označit jako psychologa, přesněji řečeno za marxistického psychologa.<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> Tamtéž, s. 40.

## Vygotský jako „bojovník za vědomí“

Na počátku svého krátkého vědeckého působení Vygotský našel psychologickou vědu v krizi a svůj záměr přispět k jejímu rozvoji vyjádřil slovy: „*Samotný základ psychologie musí být přebudován*“<sup>38</sup> a posléze se skutečně stal vůdčí postavou „*boje za vědomí*“.<sup>39</sup>

Lurija a Leontjev v předmluvě k dílu *Myšlení a řeč* citují z jedné Vygotského rané práce z roku 1925: „*Ignoruje-li psychologie problém vědomí, ztěžuje sama sobě přístup ke zkoumání složitějších problémů chování člověka, a vylučuje-li vědomí ze sféry vědecké psychologie, zachovává do značné míry dualismus a spiritualismus dřívější subjektivní psychologie.*“<sup>40</sup>

## Pojetí psychické činnosti jako nové paradigma kulturní psychologie

Otázku postavení vědomí v psychice člověka se Vygotský a jeho následovníci pokusili řešit na rovině kultury. Vygotský se tak neplánovaně stal „*zakladatelem*“ *kulturní psychologie*, o čemž blíže pojednám později. Dříve považují za vhodné přiblížit vznik nového paradigmatu v psychologii, které zcela změnilo dosavadní přístup nejen k vědomí, ale také ke vztahu člověka a kultury a přineslo novou metodu (kulturně) psychologického bádání. Bezprostřední impuls pro obrat k tomuto novému přístupu k psychologickému bádání vzešel z pozorování, že psychologie dosud neměla vhodný přístup, jak objektivně studovat vyšší formy psychických procesů.<sup>41</sup> V prostředí sovětské psychologie se tak zrodil teoretický přístup,

---

<sup>38</sup> Leontjev, A. N.; Lurija, A. R.; Teplov, B. M., In. Vygotský, 1976b, s. 10.

<sup>39</sup> Leontjev, A. N.; Lurija, A. R., In. Vygotský, 1976a, s. 9.

<sup>40</sup> Tamtéž.

<sup>41</sup> Kozulin, A., 1999, s. 263.

který se zakládá na Vygotského myšlence, že rozmanité podoby duševního života jsou výsledkem rozmanitých způsobů činnosti.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Tamtéž, s. 262, cit z Andrei Puzyrei, „Vygotského kulturně –historická teorie a moderní psychologie“ (rus), Moskva 1986.



## **Studium utváření vědomí**

V rámci svého pokusu navrátit vědomí zpět do psychologie Vygotský objevil množství lidských činností schopných sloužit jako *generátory* vědomí. Nejprve poukázal na historickou přirozenost lidské zkušenosti a na to, že lidské bytosti využívají širokého množství nebiologicky dědičně přenášených znalostí, zkušeností a symbolických nástrojů z generace na generaci. Podle tohoto pojetí kulturního přenosu - transmise- jedinec nežije jen ve světě své vlastní zkušenosti, ale na vrcholku vši předešlé historie. Za další aspekt lidské zkušenosti považoval jeho závaznost sociálnímu prostředí a zkušenostem druhých. Vztah já-druhý hraje ve Vygotského teoretickém schématu ústřední roli. Jedinec si uvědomuje sebe sama jen prostřednictvím interakce s druhými.<sup>43</sup> „*Mechanismus sociálního chování a mechanismus vědomí je tentýž ... Uvědomujeme si sebe sama, protože si uvědomujeme druhé, a stejným způsobem, jak známe druhé; a je tomu tak, protože jsme ve vztahu k sobě samým v takové pozici, v jaké jsou k nám druzí ... Uvědomuji si sebe sama pouze do té míry, jak jsem pro sebe druhým, tj. pouze do té míry, jak mohu vnímat nově své vlastní odpovědi jako nové stimuly*“.<sup>44</sup>

Studium utváření vědomí Vygotský považoval za cestu k poznání dalších psychologických fenoménů, a zároveň s předmětem svého zájmu také doporučil metodu, kterou má toto studium postupovat – nikoli idealisticky introspektivně, ale jako výzkumnou metodu navrhl historický přístup ke studiu vývoje lidské psychiky. Za rozhodující v utváření specifické formy vědomí člověka považoval konkrétní podmínky jeho bytí. Vypracováním *teorie „kulturně historického vývoje psychických procesů u člověka“* našel možnost, jak vědecky přistoupit ke studiu nejen elementárních, ale i nejvyšších forem vědomé psychické činnosti člověka. Ukázal, že vyšší psychické procesy vznikají sociálně a historicky, že se na jejich vývoji aktivně podílí řeč, a že jejich struktura je charakteristická složitou zprostředkovaností.<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> Kozulin, A., 1998, s. 10.

<sup>44</sup> Tamtéž; cit z Vygotsky, 1979, ss. 29-30.

<sup>45</sup> Leontjev, A. N.; Lurija, A. R., In. Vygotský, 1976a, ss. 8-11.

## Proměny pojetí psychické činnosti

Vygotského pojetí psychické činnosti lze považovat za paradigma, do kterého včlenil svou kulturně-historickou teorii vyšších psychických funkcí a užil jej také ve spojení se studii jazykového vývoje a utváření pojmů.<sup>46</sup> Toto paradigma také prostupuje dílo všech Vygotského následovníků jak v Rusku, tak na západě. Od 20. let, kdy byla otázka psychické činnosti nastolena, prošel tento koncept mnoha proměnami. Do historie pojmu činnosti zasáhly dvě dramatické události. První v polovině 30. let, kdy se skupina Vygotského žáků oddělila a přišla s „*revizionistickou*“ verzí pojmu činnosti.

Druhý zlom nastal v 70. letech, byl Vygotský díky překladům jeho děl Jamesem Wertschem do angličtiny „objeven“ pro západní psychologii. Nebývalý zájem o Vygotského se rozpoutal v 80. letech mezi kulturními psychology, kteří se začali považovat ze jeho následovníky (např. M. Cole) a Vygotského označili za zakladatele tohoto oboru. James Wertsch hovoří o psychologii sociokulturní.<sup>47</sup> Kulturní psychologové navazují na Vygotského pojetí sociokulturně významné činnosti jako tvůrčího principu.

---

<sup>46</sup> Kozulin, A., 1998, s. 8.

<sup>47</sup> „Neboť jeho myšlenky není možné přiřadit jednoznačně pod vývojovou, sociální nebo pedagogickou psychologii“ (cit z Gabriely Málkové, *Kulturní psychologie*, Blokovaná přednáška FHS UK, LS 2006).

## **Rozpor uvnitř ruské psychologie**

Podle Kozulina stálo v pozadí rozporného pojetí pojmu činnosti, kterým se od Vygotského odlišovali jeho žáci sdružení v charkovské škole, nepochopení Vygotského vztahu k marxismu.<sup>48</sup>

### **Charkovská škola**

V roce 1931 byl v Charkově založen psychologický ústav při ukrajinském psychoneurologickém institutu a Vygotský byl pozván, aby se připojil. Neodešel nastálo, ale pravidelně tam dojížděl, aby řídil výzkumy a přednášel. Nicméně, kvůli zvyšujícímu se napětí mezi Vygotským a některými jeho kolegy v Charkově, zaměřil svou pozornost jinam.<sup>49</sup>

Důvodem k rozchodu byl odlišný přístup k pojetí činnosti. Revizionistická teorie, jak ji vypracoval Leontjev, zdůrazňovala praktickou materiální činnost a snižovala význam symbolických nástrojů jako mediátorů lidské činnosti.<sup>50</sup> Kozulin proto považuje přímou návaznost Leontjeva na Vygotského za mýtus, který se zrodil díky tomu, že byl Leontjev až do 70. let v Sovětském svazu považován za přímého interpreta Vygotského myšlenek. Cole se o Vygotského následovnících z Charkova vyjádřil takto: „Dokonce již po povrchním čtení prací Leontjeva a mladých výzkumníků, kteří s ním spolupracovali, je zřejmé, že se od Vygotského jako svého učitele vzdálili o značný kus cesty.“<sup>51</sup>

Rozporuplnosti v Leontjevově teorii však sklízely od 50. do 70. let úspěch. V 70. letech se na Leontjevovu teorii již pohlíženo více kriticky. Přispělo k tomu kolování ilegálních výtisků Vygotského spisu *Historical Meaning of the*

---

<sup>48</sup> Na aspektech teorie, kterými se Vygotského žáci odlišovali ve snaze zůstat správnými marxisty, Kozulin ukazuje, že docílili odchýlení právě od těch aspektů Marxovy teorie, které byly ve Vygotského pojetí zachovány, což podle Kozulina nezbytně vedlo ke ztrátě souvislosti a rozporným a nekonzistentním teoriím (viz Kozulin, A., 1999, s. 252).

<sup>49</sup> Blanck, G., 1990, s. 42.

<sup>50</sup> Tamtéž, cit z Leontjev; Lurija, 1956

<sup>51</sup> Kozulin, A., 1998, s. 25, cit. z Cole, 1980, s. 5.

*Crisis in Psychology*<sup>52</sup>. Na konci 50. let byl stažen zákaz z Vygotského díla a bylo znovu módní nazývat se Vygotského žákem.

Protože Vygotského vyjádření se k tomuto sporu zcela chybí, zůstává toto období jeho života poněkud temné. Důvodů, proč se k těmto událostem nijak nevyjádřil, mohl mít Vygotský několik. Tím hlavním jistě bylo jeho smrtelné onemocnění a touha co nejlépe využít zbytek vymezeného času k dokončení započaté práce. Dalším faktorem mohla být politická a společenská situace v Rusku, která pro něj jako pro žida zřejmě stále nebyla příznivá. Navíc díky svým originálním myšlenkám nebyl považován za „správného marxistu.“

## **Vygotského vztah k marxismu**

Kozulin dokládá, že Vygotského důraz na činnost opravdu odpovídal dominantní marxistické orientaci. Je třeba říci, že Vygotský rozhodně odmítl marxismus jako dogmatické ideologické měřítko a vysmíval se pokusům o vytvoření nové psychologie sladěním bezpočtu „dialektických“ a „materialistických“ pasáží. Jeho kritika byla tvrdá a jeho závěr rozhodný: Vygotský prohlásil, že jeho oponenti hledají oporu v marxismu „na špatném místě“, že vstřebávají „špatné materiály“ a užívají platné texty „špatným způsobem“. Tím, co Vygotský v Marxovi hledal a našel, byla sociální teorie sociální činnosti (*Tätigkeit*), postavená v protikladu k naturalismu. Vygotského upoutal Marxův koncept lidské činnosti, což je „konkrétní historická činnost, která slouží jako generátor různých forem lidského vědomí.“ Od Engelse Vygotský také přejal historický přístup k analýze vývoje lidského vědomí. Skutečná lidská činnost, která odpovídala za zvláštní společenský a historický charakter lidské existence a zkušenosti, byla podstatná pro koncept činnosti jako výkladového principu v psychologii.<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> Poznámka autorky: V českém překladu „*Historický význam krize v psychologii*“ dosud nevyšlo.

<sup>53</sup> Kozulin, A., 1998, ss. 12-13.

## **„Ia gotov...“**

Lze se pouze odhadovat, jaké pocity měl Vygotský v posledních letech svého života. I přes onemocnění tuberkulózou pokračoval v práci a do samého konce a své spisy diktoval. Teprve v 80. letech Bluma Zeigarnik, jedna z posledních svědků té éry, podala zprávu o utrpení, které Vygotskému činilo nepochopení jeho současníků: „...Zažíval velmi těžké chvíle. Byl obviněn z toho, že není Marxistou, zatímco byl skutečným marxistou. Velmi trpěl tímto nedostatkem porozumění a vlastně se zabil, či spíše učinil vše pro to, aby zkrátil svůj život“.<sup>54</sup> Z tohoto tajemného vyjádření však není jasné, zda byl Vygotský znechucen pouze ideologickým tažením proti jeho teorii, nebo zda také trpěl nepochopením některých z jeho žáků.<sup>55</sup>

11. června 1934 Vygotský zemřel v předměstském moskevském sanatoriu. Jeho poslední slova zdůrazňovala hlubokou dvojsmyslnost lidského slovního vyjádření: „Ia gotov...“ , což může znamenat „Jsem připraven...“ nebo také „ Skončil jsem...“<sup>56</sup>

---

<sup>54</sup> Kozulin, A., 1999, ss. 239-241, cit z Yaroshevsky, M, „Ve škole Kurta Lewina: Rozhovor s B. Zeigarnik“, vydáno rusky v *Voprosy Psikhologii*, č. 3, 1988, s. 179.

<sup>55</sup> Kozulin, A., 1999, ss. 239-241.

<sup>56</sup> Tamtéž, s. 241, cit Semion Dobkin, in K. Levitin, 1982.

# Vygotský jako „zakladatel“ kulturní psychologie

Když píšeme o L. S. Vygotském jako o zakladateli kulturní psychologie a slovo „zakladatel“ při tom dávám do uvozovek, činím tak proto, že sám Vygotský se za zakladatele kulturní psychologie nepovažoval. Budu se však snažit ukázat, že je toto označení oprávněné.

## ***Zcela nový přístup k psychice člověka***

Vygotský, ve snaze o vytvoření nového přístupu k psychice člověka, zformuloval teorii kulturně historického vývoje psychických procesů u člověka. Vystavěl ji jako protikladnou na jedné straně vůči biologizátorským názorům na vývoj, a na druhé straně proti pohledu na vývoj kultury jako na proces vnitřně podmíněný, který nezávisí na reálných dějinách společnosti. Vycházel z teze, že psychika je funkcí vlastností člověka jako tělesné bytosti, která má určitou fyzickou organizaci (mozek), a dále z teze, že psychika člověka je sociální, tj. společensky podmíněná. K pochopení specifických zvláštností lidské psychiky doporučoval užít genetickou metodu, tj. výzkum konkrétních psychických procesů v jejich vývoji historickém, ontogenetickém a funkčním.<sup>57</sup>

Dřívějším přístupům k psychologickým zvláštnostem v různých kulturách vyčítal předpoklad, že jsou dány zákonitostmi čistě přírodního, naturálního nebo naopak čistě duchovního, metafyzického charakteru, a že nepředpokládají zákonitosti historické. Ve svém pojetí přistupoval k těmto zvláštnostem jako ke „kulturním, historickým jevům v lidském chování“, neboť vše kulturní považoval nikoli za biologický, ale historický jev.<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> Leontjev, A. N.; Lurija, A. R.; Teplov, B. M., In. Vygotský, 1976b, s. 6.

<sup>58</sup> Kriticky se vyjadřuje k naturalistickému přístupu ke kulturně psychologickému vývoji, který zastávala biologicky orientovaná psychologie a psychoanalýza. Říká, že „dříve se fakta vývoje vyšších psychických funkcí pojímala z jejich přírodní stránky jako naturální procesy; nyní se mnohem složitější fakta téhož řádu chápou v kulturním aspektu, ale přitom zcela tak, jako by šlo o jevy přírodní“. Za dostatečné nepovažuje ani formálně sblížit psychologii a historii, jak to udělala „chápací psychologie“ (viz Vygotský, L. S., 1976b, ss. 22-23).

## **Vznik kulturní psychologie**

Vygotského pojetí vztahu činnosti a vědomí přineslo nový pohled na člověka a kulturu a dalo tak nový směr bádání o vztahu člověka a kultury, jenž se řídí mottem, že *„Život člověka je nemyslitelný mimo společnost a kulturu.“*<sup>59</sup> Tímto způsobem na člověka a kulturu nahlíží kulturní psychologie. Ta při svém bádání o vztahu člověka a kultury zaujímá nový „kulturně zprostředkující“ přístup, který je v souladu s Vygotského myšlenkou, že člověk realizuje svůj život prací, kterou vykonává prostřednictvím nástroje, a že se činnost člověka liší od činnosti zvířete tím, že se stává společensky i materiálně zprostředkovanou. Vývoj lidského vědomí pak považuje za podmíněný zákony společenského vývoje.<sup>60</sup> Na tom je založena mj. Vygotského hypotéza, že *„psychické procesy u člověka se mění stejným způsobem, jako se mění procesy jeho praktické činnosti.“*<sup>61</sup>

### **Co je to „kultura“**

Dříve než se budu zabývat vývojem uvažování o člověku a kultuře, považuji za vhodné pojem „kultura“ vymezit. To je úkol, který řada psychologů považuje za neřešitelný, a dřívější neúspěšné pokusy o definici kultury jeho obtížnost potvrdily.<sup>62</sup> Štech navrhuje postup „vymezit základní konceptuální síť, která vystihuje život člověka v kultuře.“<sup>63</sup> Jeho východiskem je, že „kultura není pouze jedním z prostředí obklopujících člověka a nelze ji chápat jako protipól přírodního v člověku“.<sup>64</sup>

Nahlížení na kulturu se v historii odvíjelo od nahlížení na vývoj člověka. Kulturní psychologie chápe vývoj člověka jako na epigenezi, tj. „postupnou

---

<sup>59</sup> Podle Gabriela Málková, *Kulturní psychologie*, Blokovaná přednáška FHS UK, ZS 2006, cit z Štech.

<sup>60</sup> Štech, 1998, s. 254.

<sup>61</sup> Vygotský, L. S., 1976a, s. 9.

<sup>62</sup> Kultura byla vymezována 1. jako zvyky a způsoby chování či 2. jako „duch národa.“

<sup>63</sup> Štech, 1998, s. 225.

<sup>64</sup> Podle Gabriela Málková, *Kulturní psychologie*, Blokovaná přednáška FHS UK, ZS 2006.

diferenciaci nových částí či struktur a jejich sled.“<sup>65</sup> Kulturní psychologové upozorňují na to, že chybný pohled na vývoj jako na předem daný pohyb směřující k nutným formám myšlení a chování..<sup>66</sup> v minulosti vedl k nesprávným interkulturním závěrům. Navrhují považovat vývoj za souhrn dějů a procesů, které umožňují přechod z jedné etapy do druhé.<sup>67</sup>

V důsledku chápání vývoje jako epigeneze pak kulturní psychologie připisuje velký význam odlišnostem životního prostředí jedinců, v němž vznikají nové formy (myšlení, chování..), které mají nepředpověditelný charakter. Proto pro pochopení psychiky člověka a jejích projevů studuje historii jedince a kulturní rámce (např. procesy učení) a hledá odpověď na otázku, jaké procesy sehrávají roli motoru psychického vývojového růstu jedince.<sup>68</sup> Psychický vývojový růst jedince postupuje tak, jak si jedinec osvojuje „kulturní nástroje“ a významy, v nichž je uložena historie a činnost lidstva, tedy se zmocňuje „kulturních děl.“<sup>69</sup>

Pro toto pojetí psychického vývoje člověka jako geneze psychiky, která je sociální a kulturní, je klíčový pojem „transmise“, tj. mezigenerační přenos kultury.<sup>70</sup>

Chápání pojmu „kultura“ tedy nutně zahrnuje i procesy osvojování si „materiálu“ uloženého v nástrojích, technikách a významech, který je plodem lidských dějin a činnosti lidstva. Důležitost způsobu osvojení tohoto materiálu potvrzují výzkumy (viz Lurija, Cole), neboť odhalují význam formalizované výuky pro rozvoj myšlení.<sup>71</sup> Kultura nemůže být jen souhrnem postojů, hodnot a způsobů chování. Chování, byť kolektivní a sdílené, kulturu ilustruje, ale není kulturou... kulturou se stává až když nese význam.<sup>72</sup>

---

<sup>65</sup> Štech, 1998, s. 226.

<sup>66</sup> Podobně Piagetovo pojetí vývoje jako zrání, viz Gabriela Málková, *Kulturní psychologie*, Blokovaná přednáška FHS UK, ZS 2006.

<sup>67</sup> Podle Gabriela Málková, *Kulturní psychologie*, Blokovaná přednáška FHS UK, ZS 2006.

<sup>68</sup> Tamtéž.

<sup>69</sup> Podle Gabriela Málková, *Kulturní psychologie*, Blokovaná přednáška FHS UK, ZS 2006.

<sup>70</sup> Tamtéž.

<sup>71</sup> Tmtéž.

<sup>72</sup> Tamtéž, cit z Štech, 1998.



Pracovní definicí kultury pak mohou být „vzorce chování osvojené a předávané pomocí symbolů, jež jsou specifickým produktem lidského společenství.“<sup>73</sup>

Cole se domnívá, že není možné najít jednu všeobecně přijatelnou a „správnou“ definici kultury. Hledá vymezení kultury, které povede k hlubšímu pochopení vztahu mezi kulturou, učením a vývojem.<sup>74</sup> Zaměřuje se na zkoumání a vytváření systémů kulturního zprostředkování a původní experimentální interkulturní psychologii nahrazuje studiem zprostředkovaných lidských činností a kognitivních procesů.<sup>75</sup> Zde Štech nachází zřejmou inspiraci Vygotského všeobecným zákonem kulturního vývoje.<sup>76</sup>

## Člověk v kultuře

Za kulturním vývojem Vygotský spatřoval proces psychického vývoje, který se uskutečňuje v procesu historického vývoje a jeho manifestací je vznik nových forem chování.<sup>77</sup> Výzkumy provedené Vygotským a jeho spolupracovníky umožnily stanovit obecné zákonitosti vývoje lidské psychiky, z nichž jsou pro kulturně psychologické bádání relevantní zejména tyto: „Zprostředkované psychické funkce vznikají jen ve společné činnosti lidí. Každý prostředek vytváří člověk pro druhého člověka a teprve potom ho využívá i pro ovládnutí svých vlastních psychických procesů.“<sup>78</sup> Z toho vyplývá, že kultura tu pro jedince již vždy je – tak, jak jsou tu druzí lidé. Dítě „vstupuje do světa akumulované zkušenosti předchozích generací“, za asistence „angažované druhé osoby, která mu tuto zkušenost předává jako kulturní nástroj.“<sup>79</sup> Další Vygotského teze platná pro vývoj člověk v kultuře zní, že „nástroje, které utváří základní psychické funkce v jejich kulturní podobě, jsou externí.“<sup>80</sup>

---

<sup>73</sup> Tamtéž.

<sup>74</sup> Tamtéž.

<sup>75</sup> Štech, S., 1998, s. 245.

<sup>76</sup> Tamtéž.

<sup>77</sup> Vygotský, 1976b, s. 33.

<sup>78</sup> Vygotský, L.S., 1976a, s. 11.

<sup>79</sup> Podle Gabriela Málková, *Kulturní psychologie*, Blokovaná přednáška FHS UK, ZS 2006.

<sup>80</sup> Tamtéž.

S tím souvisí zákonitost, že „nová struktura psychických procesů člověka se bezprostředně vytváří v jeho vnější činnosti, teprve pak může „přejít dovnitř“ a stát se strukturou jeho vnitřních procesů.“<sup>81</sup> To vyvrací představu „bazální osobnosti“, na kterou by v tradičním pojetí „přšla kultura.“ „Psychické struktury nemohou existovat v nějaké ryzí podobě než se setkají se sociálními/kulturními vlivy, které je zformují, dotvoří, přetvoří (Vygotský, Lurija, Cole).“<sup>82</sup>

## **Genetická psychologie**

Vygotský označil svou psychologii jako *genetickou* ve vývojovém smyslu tohoto slova. Vedlejší význam tohoto termínu je současně spojen s marxistickou představou, že podstata jakéhokoli jevu může být zachycena pouze prostřednictvím studia jeho původu a vývoje. Při studiu mentálních procesů Vygotský uvažoval o jejich sociálním a kulturním vývoji (jako o evoluci) a individuálním ontogenetickém vývoji. Od narození dítěte na sebe vzájemně působí dítě a dospělí, kteří jej socializují do své kultury: specifické zásoby významů, jazyka, zvyklostí a způsobů, jak se co dělá. Děti podle Vygotského využívají nižší psychické procesy, jednoduchou pozornost, vnímání a paměť v průběhu „přirozeného“ vývoje. Během neustálé interakce s dospělým prodělávají nižší procesy zásadní proměnu na vyšší psychické procesy. Zde Vygotský užívá Hegelův pojem „*abhengen*“, který prostupuje také texty Marxe, Engelse a Lenina. Jednoduché procesy jsou zrušeny a nahrazeny<sup>83</sup> (*abhengen*) kulturními. Termín *abhengen* je běžně překládán jak v negativním tak v pozitivním významu (jak likvidace tak zachování). Tím Vygotský nenaznačuje, že vyšší mentální procesy mohou být zredukovány na nižší, ale že když se setkávají s kulturními, je přirozená linie vývoje přestrukturována a přeorganizována.<sup>84</sup>

Problém přirozené linie vývoje je jedním z nejtemnějších aspektů Vygotského díla a stal se častým zdrojem kritiky. Lurija a Leontjev kritizují

---

<sup>81</sup> Vygotský, L.S., 1976a, s. 11.

<sup>82</sup> Podle Gabriela Málkové, *Kulturní psychologie*, Blokovaná přednáška FHS UK, ZS 2006.

<sup>83</sup> V anglickém textu Blanck užívá termín „superseded“, viz Blanck, G., 1990, s. 46.

<sup>84</sup> Blanck, G., 1990, s. 46.

Vygotského rozlišení vývoje „přirozených“ forem psychických funkcí a vyčlenění vývoje jejich „kulturních“ forem za „nesprávné oddělení obou procesů i z genetického hlediska i z hlediska jejich koexistence na vyšších vývojových úrovních.“<sup>85</sup> Uvádějí však, že toto stavění proti sobě nevyplývalo z jeho obecně metodologických pozic, ale naopak při výkladu svých teoretických názorů vždy rozvíjel myšlenku, že obě formy můžeme vyčleňovat pouze cestou abstrakce. Citují Vygotského: „*Oba plány vývoje - přirozený a kulturní - se kryjí a slévají jeden s druhým...Dvě rozdílné soustavy se rozvíjejí společně a vytvářejí třetí soustavu zvláštního druhu. My proto přísně odlišujeme, avšak ostře neoddělujeme, v našem zkoumání jeden proces od druhého.*“<sup>86</sup>

## **Vygotského teorie kulturního vývoje chování**

Vygotský byl průkopníkem nového pohledu na vztah kultury a lidské psychiky, který spočívá v obratu od naturalistického přístupu k přístupu vývojovému. Nepovažoval kulturu za statický jev (zvyky a způsoby chování), který jen odráží zvláštnosti v psychice lidí, kteří v tomto prostředí žijí, ale zdůrazňoval její tvůrčí potenciál. „*Kultura vytváří zvláštní formy chování, mění činnost psychických funkcí, vytváří nové etáže v rozvíjející se soustavě chování člověka.*“<sup>87</sup>

Vygotského lze považovat za zakladatele kulturní psychologie také proto, že navrhl metodu, jak objasnit otázku kulturních mechanismů vývojových změn, a jeho teorie kulturně historického vývoje psychických procesů se stala východiskem pro pionýrský cross-culturní výzkum poznávacích procesů.<sup>88</sup>

Za kulturním vývojem Vygotský spatřoval proces psychického vývoje, který se uskutečňuje v procesu historického vývoje a jeho manifestací je vznik

---

<sup>85</sup> Leontjev, A. N.; Lurija, A. R.; Teplov, B. M., In. Vygotský, 1976b, s. 8.

<sup>86</sup> Tamtéž, s. 9.

<sup>87</sup> Vygotský, L.S., 1976b, ss. 22-23.

<sup>88</sup> Štech, S., 1998, s. 254.

nových forem chování.<sup>89</sup> Jednou z nejdůležitějších stránek „kulturního vývoje chování“ je podle Vygotského vývoj vyšších psychických funkcí. To jsou procesy osvojení si vnějších prostředků kulturního vývoje a myšlení (jazyka, písma, počítání, kreslení) a procesy vývoje speciálních vyšších psychických funkcí (volní pozornost, logická paměť, vytváření pojmů atd.).<sup>90</sup>

Vygotský ve vývoji vyšších psychických funkcí odlišuje dva procesy – biologický a kulturní. Výsledkem procesu biologické evoluce byly „přirozené psychické funkce“ (vnímání, motorika) společné celému rodu *Homo sapiens*, výsledkem procesu historického vývoje byla přeměna prvobytného primitivního člověka v člověka kulturního, který disponuje vyššími psychickými funkcemi. Dodává, že takto odděleně lze biologický a kulturní proces pozorovat ve fylogenezi, v ontogenezi spolu splývají, neboť „vrůstání dítěte do civilizace představuje jednu slitinu s procesy jeho organického dozrávání.“<sup>91</sup> Rozlišování těchto procesů však považuje za důležité pro pochopení, že vývoj od primitivního člověka ke kulturnímu není pokračováním biologického vývoje.<sup>92</sup> Vygotský tvrdí, že základní zákonitosti činnosti lidského mozku mohou být považovány za relativně konstantní v celém historickém vývoji chování, a vznik nových forem chování vysvětluje přítomností potenciálních předpokladů v lidském mozku vytvářet nové syntézy a nové funkční systémy.<sup>93</sup> Protože primitivní člověk nevykazuje žádné podstatné rozdíly v biologickém typu, na jejichž účet by bylo možno připsat ohromné rozdíly v chování, považuje Vygotský psychický vývoj bez biologických změn typu za produkt vývoje sociálního.<sup>94</sup>

## ***Proměny v přístupu k psychologickému zkoumání kulturních odlišností***

---

<sup>89</sup> Vygotský, L. S., 1976b, s. 33.

<sup>90</sup> Vygotský, L. S., 1976b, s. 28

<sup>91</sup> Tamtéž, s. 34.

<sup>92</sup> Tamtéž, ss. 28-29.

<sup>93</sup> Tamtéž, ss. 252-253.

<sup>94</sup> Tamtéž, ss. 30-31.

## Völkerpsychologie na cestě od mezikulturního přístupu ke kulturní psychologii

Problematiku kulturního vývoje z psychologického hlediska rozpracoval jako první Wilhelm Wundt. Jako zakladatel jednak experimentální psychologie<sup>95</sup> a jednak psychologie národů tyto oblasti studia oddělil metodologicky neprostupnou hranicí. Jedná se o hranici mezi experimentální (fyziologickou) psychologií a mezi etnickou (historickou) psychologií. V oblasti kulturní psychologie nebylo podle Wundta pro experiment místa. Psychologie národů (Völkerpsychologie) je u Wundta postavena na metodě interpretace, tj. výkladu objektivních duchovních výtvorů, jakými jsou jazyk, umění a mravy.<sup>96</sup>

Avšak v průběhu vývoje oboru byl experiment vnesen i do etnické psychologie a v důsledku toho se na člověka, který vyrostl v kulturně zaostalých podmínkách, začaly aplikovat tytéž experimentální výzkumné postupy, které byly vypracovány v psychologických laboratořích při výzkumu dospělého člověka vospělé západní kultury.<sup>97</sup> To vedlo k vzájemnému porovnávání jednotlivých kultur a nalezené rozdíly mezi jejich „obvyklými“ projevy vedly k hodnotícím pohledům a staly se předmětem mezikulturních výzkumů.<sup>98</sup>

Wundt se oproti tomu zaměřuje na hledání kulturních forem psychického fungování.

Völkerpsychologie je tak krokem od mezikulturního přístupu ke kulturní psychologii. Sleduje totiž, jak v rámci konkrétních kulturních činitelů (zvyky) fungují konkrétní psychické procesy.<sup>99</sup>

Vygotský shrnuje dosavadní situaci ve studiu vyšších psychických procesů v pojetí kulturního vývoje a ukazuje, že byly částečně zcela stranou sféry působení a použití experimentu, a částečně byly zkoumány principiálně stejně jako elementární procesy.

---

<sup>95</sup> „Podstatu psychologického experimentu Wundt spatřuje ve změně hmotného podnětu, která vyvolá změnu psychického procesu s ním bezprostředně spojeného a v objektivní registraci vyvolaného psychického procesu“ (cit z Vygotský, 1976b, s. 45); „Experiment v podobě, jak ho rozpracoval Wundt, je adekvátním prostředkem výzkumu v oblasti nižších elementárních procesů psychofyziologického charakteru“ (tmt., s. 47).

<sup>96</sup> Vygotský, L. S., 1976b, ss. 47-48.

<sup>97</sup> Na podobnou situaci neadekvátního užití experimentu upozorňuje Vygotský i v oboru dětské psychologie (viz Vygotský, L. S., 1976b, s.48).

<sup>98</sup> Štech, S., 1998, s. 227.

<sup>99</sup> V této linii se naplňuje dnešní pojetí kulturní psychologie – zjm. Cole, Bruner, Wertsch, Valsiner (viz Gabriela Málková, *Kulturní psychologie*, Blokovaná přednáška FHS UK, ZS 2006).

To považuje za nedostatečné a navrhuje vhodnou metodu pro výzkum specificky lidských forem chování. Tou však nemůže být experiment založený na schématu stimul-reakce, který dokáže postihnout jen přítomnost nižších „vedlejších forem“ a vede tedy ke stanovení kvantitativního rozdílu.<sup>100</sup>

## Historický přístup ke studiu vývoje chování člověka

Studium vyšších psychických funkcí považuje za možné s využitím historického přístupu. Říká, že studovat něco historicky znamená studovat to v pohybu, zmocnit se ve studiu procesu vývoje, a že „pouze v pohybu těleso ukazuje, čím je.“<sup>101</sup> Na cestě k historickému studiu vývoje vyšších psychických funkcí využívá analýzu rudimentárních funkcí, jak nazývá „psychologické funkce, zbytky starších soustav chování, které se zachovávají do současnosti a jsou tak důkazem původu vyšších soustav a jejich historické souvislosti s nejstaršími vrstvami ve vývoji chování.“<sup>102</sup>

Vygotský tuto metodu využil při studiu dětské psychiky, kdy se zabýval vztahem zrání a vývoje v procesu utváření dětské psychiky. Zvláště se zajímal o proces přetváření psychických funkcí dítěte. K tomuto procesu podle Vygotského dochází v důsledku ovládnutí způsobů chování, které byly vytvořeny v průběhu lidského vývoje.<sup>103</sup>

Na základě fakt zjištěných studiemi vývoje dětské psychiky vytvořil teorii kulturně historického vývoje psychických procesů u člověka, podle které vyšší mentální procesy nejsou univerzální, statické nebo neměnné, ale jejich struktura se mění podle způsobu společenského života a přítomnosti či nepřítomnosti zprostředkujících systémů, jakými je psaní nebo deduktivní způsob uvažování.<sup>104</sup>

---

<sup>100</sup> Vygotský, L. S., 1976b, ss. 53-54.

<sup>101</sup> Tamtéž, s. 58.

<sup>102</sup> Vygotský, L. S., 1976b, s. 56.

<sup>103</sup> Leontjev, A. N.; Lurija, A. R.; Teplov, B. M., In. Vygotský, 1976b, s. 8.

<sup>104</sup> Blanck, G., 1990, s. 45.

V r. 1930 Vygotský a Lurija napsali *Studies in the History of Behavior: Ape, Primitive, Child*.<sup>105</sup> Jejich zájem o rozdíly mezi vyššími psychickými procesy u lidí z různých kultur je vedl k naplánování cross-culturního výzkumu. Vhodné podmínky pro tento výzkum se naskytly na počátku 30. let, kdy v sovětské střední Asii proběhly rychlé společenské změny. Feudální způsob výroby tam byl nahrazen socialistickou přeměnou ekonomiky, která zahrnovala i plán intenzivního šíření gramotnosti.<sup>106</sup>

Vygotský se výpravy, která proběhla v letech 1931-1932, nezúčastnil. Skupina výzkumníků, které vedl Lurija, se zabývala především poznávacími procesy lidí žijících v zaostalé kultuře. Detaily tohoto výzkumu provedeného v Uzbekistánu popisuje Lurija v knize *O historickém vývoji psychických procesů* (1976).

## **Vygotského teorie kulturně historického vývoje psychických funkcí**

Východiskem pro výše zmiňovaný výzkum poznávacích funkcí, byly Vygotského teze, že „*Formování nových způsobů a typů chování je přímo závislé na společenském životě člověka...*“, a že „*...vznik složitých forem kooperace vede ke vzniku nových způsobů individuálního chování*“. Závěr výzkumu oprávněnost Vygotského teorie kulturně historického vývoje potvrdil. Jak píše Lurija, výzkum prokázal výraznou změnu poznávacích procesů člověka, ke které dochází v průběhu historického vývoje, a která souvisí se změnou podmínek společenského života a s ovládnutím základních vědomostí. Ukázal, že k zásadním posunům v psychickém životě člověka dochází se změnou základních forem činnosti, a že rozhodující roli ve vývoji vědomí mají kolektivní formy činnosti.<sup>107</sup>

Podle Vygotského všeobecného zákona kulturního vývoje všechny vyšší psychické funkce vznikají tím, jak si člověk vytváří pomocné prostředky pro své

---

<sup>105</sup> Poznámka autorky: Česky „*Studie o historii chování: lidoopů, primitivního člověka, dítěte*“ dosud nevyšlo.

<sup>106</sup> Blanck, G., 1990, s. 42.

<sup>107</sup> Lurija, A. R., 1976, s. 177.

chování. Tím zároveň mění i základní typ svého psychologického přizpůsobování. Z bezprostředního procesu se chování člověka, který využívá pomocných psychologických prostředků, stává zprostředkovaným. Dále těmito prostředky člověk ovládá i své vlastní chování, například může s pomocí znaků zaměřovat svou paměť.<sup>108</sup>

## **Zmapování dosavadní situace v mezikulturním zkoumání**

V knize *O historickém vývoji psychických procesů* (1976) Lurija před představením výsledků výzkumu z Uzbekistánu ukazuje, jaké přístupy k psychickým procesům člověka byly zastávány v době, kdy svůj výzkum zahajovali. Poukazuje na dva neúspěšné pokusy soudobé psychologie jak přistoupit ke studiu vztahu kultury a psychiky člověka. Odlišuje evolucionisticky orientovaný přístup a přístup francouzské školy, z nichž žádný nepovažuje za zcela vyhovující pro zkoumání psychických procesů lidí různých kultur, protože ani jeden nepřihlíží ke společenskohistorickým podmínkám, které vedly k odlišnému vývoji psychických procesů u příslušníků dané kultury.

## **Kritika evolucionistického přístupu**

Velmi kriticky se Lurija staví k evolucionistickému schématu kultury a tezi Lévy-Bruhla o „prelogickém“ a méně kvalitním myšlení „primitivních“ kultur, které je svou strukturou difúzní a pracuje podle zákonů „spoluúčasti“, tj. má magický charakter. Vysvětluje, že jeho závěry, které odtrhávaly myšlení člověka v raných etapách historického vývoje od jeho reálné praxe jsou nesprávné, a dodává, že kdyby prvobytný člověk skutečně myslel podle zákonů popsaných Lévy Bruhlem, nemohl by prakticky přežít ani jeden den.<sup>109</sup>

Závěry evolucionisticky orientovaných badatelů považuje za nesprávné právě proto, že, zastávají značně zjednodušené představy o lidské psychice, kdy vědomí

nepovažují

---

<sup>108</sup> Vygotský, L. S., 1976b, s. 251.

<sup>109</sup> Lurija, A. R., 1976, s. 13.



za výsledek společenskohistorického vývoje, ale za výsledek biologického přizpůsobení k podmínkám prostředí. Na toto mylné pojetí upozorňoval již dříve Vygotský, když kritizoval opomenutí rozlišovat mezi vývojem biologickým a kulturním: „Rozdíl mezi chováním primitivního a kulturního člověka se týká hlavně takových forem chování, které nevyplývají bezprostředně z organizace našeho mozku.“<sup>110</sup>

Za základní nedostatek evolucionistického pojetí Lurijského považuje opomenutí rozlišovat mezi vývojem psychiky člověka a ostatních živočišných druhů.<sup>111</sup> Domnívá se dokonce, že tyto teze byly zneužity k povrchním, až rasistickým závěrům, a odsuzuje tezi Taylora, že „*myšlení zaostalých národů se přibližuje k myšlení dětí*“ a že svědčí o „*rasové neplnohodnotnosti*“ *zaostalých národů*“.<sup>112</sup>

Paradoxem je, že bezprostředně poté, co byl Lurijský výzkum kognitivních funkcí z Uzbekistánu ve 30. letech 20. století poprvé publikován, byl kvůli údajnému očerňování národnostních menšin zabaven a pro veřejnost zakázán a otázka mezikulturní analýzy byla po dalších čtyřicet let tabu.<sup>113</sup> Takový byl osud všech badatelů v té době v Sovětském svazu, kteří formulovali vlastní psychologické teorie na základech západních studií. Proto byla odsouzena i Vygotského a Lurijského kulturně-historická teorie a byla označena za směřující k anti-materialistické revizi psychologie a jejich uznání francouzské sociologické školy a Gestalt psychologie bylo považováno za známku jejich „buržoazní“ orientace.<sup>114</sup>

## **Přístup Francouzské sociologické školy**

Mnohem více než evolucionistické pojetí vývoje psychiky člověka oceňoval Lurijský přístup francouzské sociologické školy, která se pokoušela ukázat, že základní formy psychického života člověka jsou produktem společenského života a nikoli výsledkem přírodní evoluce. Připomíná

---

<sup>110</sup> Vygotský, L. S., 1976b, s. 250.

<sup>111</sup> Lurijský, A. R., 1976b, s. 11.

<sup>112</sup> Tamtéž, s. 12, cit z Taylor, 1874.

<sup>113</sup> Kozulin, A., 1999, ss. 239-240.

<sup>114</sup> Tamtéž.

předpoklad Pierra Janeta, že zdroje složitých forem zapamatování, stejně jako složitých představ o prostoru, času a počtu, je třeba hledat nikoli ve vnitřních kategoriích duchovního života, ale v konkrétní historii společnosti. Ve shodně s Janetem píše Vygotský: „...člověk si v průběhu svého historického vývoje vytvořil důležité pomocné prostředky pro svou paměť, myšlení a pozornost...základním příznakem odlišujícím paměť lidskou

od paměti zvířecí není jen větší vývoj lidské paměti, nýbrž to, že se změnil v procesu historické evoluce samotný typ psychologického vývoje paměti.“<sup>115</sup>

Inspirace francouzskou školou pro Vygotského kulturně historickou teorii vývoje psychických funkcí člověka je zřejmá i z dalšího Janetova předpokladu, že „záměrné zapamatování má své kořeny v uchovávaní a předávání informace v podmínkách prvobytné společnosti, a tedy v činnosti a nikoli v 'duchovní paměti'.“ Francouzská škola se tak staví proti předpokladům klasické idealistické psychologie, která považovala psychické funkce za dále neredukovatelné projevy vědomého života. S důrazem na činnost Vygotský navazuje: „Člověk zdokonaluje práci svého intelektu hlavně rozvíjením technických pomocných prostředků myšlení a chování. Lidskou historii nelze pochopit bez historie písma jako nelze pochopit historii lidského myšlení bez historie řeči.“<sup>116</sup>

V pracích francouzské školy však Lurija nachází nedostatek, který podle jeho slov činí její konstrukce nepřijatelnými, neboť „...jí byl cizí historicko materialistický přístup a proces utváření individuálního vědomí zkoumala jako vzájemné působení 'kolektivních představ' nebo 'společenského vědomí'.“<sup>117</sup> Naopak podle Vygotského nelze zdroj historické evoluce chování hledat uvnitř člověka, ale mimo něj v sociálním prostředí a ve vývoji sociálně psychologických prostředků.<sup>118</sup>

## Poznámky k psychologii primitivního člověka

---

<sup>115</sup> Vygotský, L. S., 1976b, s. 250.

<sup>116</sup> Tamtéž.

<sup>117</sup> Lurija, A. R., 1976b, s.12.

<sup>118</sup> Vygotský, L. S., 1976b, s. 251.

Vygotský oceňuje tento přínos Lévy-Bruhla: „*Jak správně ukazuje Lévy-Bruhl, v psychice a chování primitivního člověka nemá paměť stejnou úlohu jako u kulturně rozvinutého člověka. V našem chování se určité funkce, jež dříve plnila paměť, vyčlenily a transformovaly se. Naše zkušenost se uchovává v pojmech, a proto nejsme nuceni pamatovat si ohromné množství konkrétních vjemů. U primitivního člověka se téměř celá zkušenost opírá o paměť. Je tedy patrné, že obsahem historického vývoje lidské paměti je především změna funkčního systému sloužícího určitým přizpůsobovacím účelům.*“<sup>119</sup>

Už Lévy-Bruhl si sice povšiml kvalitativních zvláštností prvobytného myšlení a první zkoumal logické procesy jako produkt historického vývoje, jím popisovaná fakta se však stala předmětem kritiky. Lurija uvádí závěry experimentálních výzkumů provedených na počátku dvacátého století, které formulují předpoklad, že intelektuální zvláštnosti člověka žijícího v podmínkách zaostalé kultury se zásadně neliší od zvláštností psychického života soudobého člověka, a že fakta pozorovaná Lévy-Bruhlem svědčí spíše o tom, že lidé žijící v primitivnějších historických podmínkách myslí podle týchž logických zákonů jako lidé současní. Základní odlišnosti jejich myšlení spočívají pouze v tom, že „*zobecňují fakta vnějšího světa v jiných kategoriích než jsou ty, jichž jsme zvyklí používat.*“<sup>120</sup> Zvláštnosti jejich myšlení nejsou ani výsledkem jejich rasové neplnohodnotnosti, ani produktem věr a přesvědčení, nýbrž mohou být pochopeny pouze na základě těch reálných podmínek, v nichž tito lidé žijí, a toho jazyka, který používají.<sup>121</sup>

## Odmítnutí interkulturního přístupu

Interkulturní přístup k psychice člověka Lurija nepovažuje za vyhovující, neboť „*nebyl schopen dostatečně přesvědčivě popsat historicky vzniklé odlišnosti těchto psychických procesů.*“<sup>122</sup> Cení si pouze několika z nich, které pouze nekonstatovaly odlišnosti psychických procesů u národů různých kultur a neusilovaly o jejich přizpůsobení „západní kultuře“, ale naopak se pokoušely

---

<sup>119</sup> Vygotský, L. S., 1976b, s. 252.

<sup>120</sup> Lurija, A. R., 1976, s. 14; cit z Rivers, 1926.

<sup>121</sup> Tamtéž, cit z Boas, 1911.

<sup>122</sup> Lurija, A. R., 1976, s.14.

ukázat, že základní formy psychických procesů člověka jsou společné pro všechny etapy historického vývoje.<sup>123</sup>

## **Problém experimentálního testování v kulturní psychologii**

Lurija se staví kriticky k dřívějším snahám badatelů zkoumat zvláštnosti lidské psychiky použitím standardních psychologických testů vyvinutých v „západní rozvinuté kultuře“, které aplikovali na lidi žijící v jiné kultuře, která byla v důsledku takového výzkumu prezentována jako „zaostalá“. Domnívá se, že výsledky takovýchto zkoumání nic neříkají o nadanosti či neplnohodnotnosti testovaných, pouze z nich vyplývá přítomnost či nepřítomnost jistých „dovedností“, utvářejících se v podmínkách příslušného vyučování a výchovy, že zjištěné rozdíly ukazují pouze na nepříznivé podmínky, v nichž se rozvíjely děti „zaostalé“ kultury.<sup>124</sup>

Lurija v roce 1976 píše: „početné výzkumy provedení v posledních desetiletích zřetelně ukázaly, že není možno najít testy, které by nebyly závislé na vlivu kultury („culture-free tests“),“ že odkrývají rozdíly nikoli národnostní či rasové, ale kulturní, a objasňuje je přítomností či nepřítomností příslušné praxe, charakteristické pro historické podmínky, v nichž žije obyvatelstvo dané kultury.<sup>125</sup>

Ke stejnému závěru dospěl i Cole po provedení výzkumu v Libérii, který v r. 1995 uzavírá: „...poněvadž úkoly na učení a řešení problémů užívané k měření kognitivních procesů jsou odvozeny ze struktury a obsahu školního vzdělávání, nemohou nám říci nic o kognitivních procesech, které jsou součástí systémů činnosti organizovaných k jiným účelům. Historické vazby mezi strukturou psychologických testů a experimentárních procedur na jedné straně a školního vzdělávání na straně druhé nám logicky neumožňují užívat takové úkoly jako východisko obecných

---

<sup>123</sup> Řadí mezi ně především výzkumy Klineberga, M. Meadové, Benedixe, Lévi-Strausse, Kluckhohna, Price-Williamse, Herskovitse, Campbella, Segalla, Jahody a M. Colea (viz Lurija, A. R., 1976, s. 15).

<sup>124</sup> Lurija, A. R., 1976, s. 19.

<sup>125</sup> Tamtéž.

*srovnání vztahu mezi různými životními historiemi (probandů) a různými podobami jejich intelektuálního vývoje.*<sup>126</sup>

Ještě v roce 1971 byl Cole v odsudku experimentální metody opatrnější – domníval se, že když se dobře adaptuje na daný kulturní kontext, je to významný nástroj k pochopení lidské kognice. V roce 1995 po provedení výzkumu v Libérii je již kritičtější m.j. také vlivem zjištění, že vývojový pokrok v kognitivních výkonech nastává zjevně tam, kde zkoumané osoby navštěvovaly školu, že se tedy ve školní socializaci se nachází něco, co evidentně napomáhá vývojovým kognitivní změnám v logickém usuzování a myšlení, shrnuje tyto námitky proti mezikulturnímu výzkumu: *„Logika mezikulturního výzkumu má platnost především pro daný problém, obsah a kontext, nikoli obecnou platnost, což vede k nutnosti zkoumat celé vzorce chování a výkonů v jejich zakotvenosti v obsazích činností dané kultury. Experimentální metodu z principu odmítá jako neaplikovatelnou na nealfabetizované kultury, neboť zadání hypotetického problému členovi takové kultury působí násilně vzhledem k normám jeho kultury a není tak odrazem normálního kognitivního fungování jedince.*<sup>127</sup>

## **Posun od mezikulturního výzkumu ke kulturně zprostředkujícímu přístupu**

Tento posun ke „*cultural mediational approach*“ prezentuje M. Cole v uvedeném výzkumu z roku 1995. Zaměřuje se na zkoumání a vytváření systémů kulturního zprostředkování a původní experimentální mezikulturní psychologii nahrazuje studiem zprostředkovaných lidských činností a kognitivních procesů.<sup>128</sup> Štech v tomto zaměření spatřuje zřejmou inspiraci Vygotského všeobecným zákonem kulturního vývoje.<sup>129</sup>

---

<sup>126</sup> Štech, S., 1998, s. 247, cit z Cole, 1995.

<sup>127</sup> Štech, S., 1998, ss.246-7.

<sup>128</sup> Štech, S., 1998, s. 245.

<sup>129</sup> Tamtéž.

# Vygotského a Lurijův mezikulturní výzkum vývoje poznávacích funkcí z Uzbekistánu 1931- 1932

Výzkum zabývající se kulturně historickým utvářením lidské psychiky, především poznávacích procesů, byl proveden na podporu Vygotského teorie kulturně historického vývoje psychických procesů u člověka, neboť do té doby nebyl zajištěn dostatečný empirický materiál, který by ji dokládal.<sup>130</sup> Podle této teorie má utváření psychických procesů společenskohistorický charakter a dochází k němu v souvislosti s vývojem vědomí člověka, totiž v postupných etapách historického vývoje v průběhu společenské historie lidstva.<sup>131</sup>

Vygotského a Lurijův výzkum je zároveň průkopnickým výzkumem nového přístupu ke kulturně psychologickému bádání. Lurijova kniha *O historickém vývoji psychických procesů*, ve které byl publikován, se staví proti „kulturologickým“ výzkumům, které se podle slov autora „...bud' pokouší dokázat neplnohodnotnost zkoumaných národů, nebo se omezují na popis zvláštností poznávacích procesů u národů žijících v podmínkách zaostalých kultur, čímž poukazují pouze na užší obzor zkoumaných lidí a nepronikají do zvláštností psychické struktury jejich poznávací činnosti, nespojují je se základními formami společenského života a již vůbec nesledují změny, k nimž dochází při radikální přeměně těchto forem.“<sup>132</sup>

Všechny tyto požadavky, které autor klade na „mezikulturní“ výzkum psychických procesů člověka, jím provedený výzkum splňuje a ukazuje tak cestu dalšímu vývoji kulturní psychologie. Lurija ve svém výzkumu přistupuje k zjištěným zvláštnostem v kognici u příslušníků různých kultur s ohledem na zvláštnosti života zkoumaných lidí a

---

<sup>130</sup> Lurija, A. R., 1976, s. 7.

<sup>131</sup> Tamtéž, s. 27.

<sup>132</sup> Lurija, A. R., 1976, s. 8.

poznávací procesy považuje za podmíněné společenskohistorickými formami života.<sup>133</sup>

Potřebný posun v psychologických výzkumech Lurija nazývá obratem od problému psychologie „zaostalých národů“ k psychologii „rozvíjejících se národů“. Hnací motorem tohoto obratu byla Vygotského koncepce „zóny nejbližšího vývoje“, která se u dětí národů žijících v podmínkách zaostalé kultury může dokonce zdát výraznější než u dětí žijících v podmínkách „rozvinuté“ kultury.<sup>134</sup>

Tím zcela novým, co Vygotského a Lurijův výzkum přinesl, bylo odhalení psychologického obsahu odlišností v poznávacích procesech lidí vzniklých v důsledku svérázných podmínek společenskohistorického vývoje. Zabývali se psychologickým zkoumáním „stavby činnosti“, neboli struktury poznávacích procesů, a dále posunu ve stavbě psychické činnosti, ke kterému dochází v průběhu společenskohistorického vývoje.<sup>135</sup>

Při tom vycházeli z představy, že se změnou stavby psychické činnosti v procesu historického vývoje se mění nejen obsah, ale i základní formy poznávacích procesů.

Původ zvláštností v psychických procesech lidí různých kultur spatřovali v různém způsobu utváření psychického života člověka v různém systému společenských vztahů a jazyka. Na vývoj vědomí nahlíželi jako na společenskohistorický proces, ve kterém vztah psychických forem ke skutečnosti závisí na druzích společenské praxe, je zprostředkován systémem nástrojů, s jejichž pomocí člověk působí na prostředí, a systémem věcí, které jako produkt života dřívějších pokolení obklopují dítě a ovlivňují formování jeho psychiky.<sup>136</sup>

## ***Výzkumný úkol a podmínky výzkumu***

---

<sup>133</sup> Tamtéž, s. 19.

<sup>134</sup> Lurija, A. R., 1976, s. 22.

<sup>135</sup> Tamtéž, s. 22.

<sup>136</sup> Tamtéž, s. 23.

Výzkum spočíval v pozorování společenskohistorického utváření psychických procesů a měl ukázat, zda změna společenskohistorických poměrů a změna charakteru společenské praxe vede pouze k rozšíření zkušenosti, získání nových návyků a vědomostí, nebo zda vede k podstatné přestavbě struktury psychických procesů, k utváření nových psychických soustav. Na základě výzkumného úkolu (analýza sociálně historického utváření psychických procesů) si badatelé zvolily i podmínky, ve kterých mohli dosáhnout nejzřetelnějších výsledků. Výzkum bylo třeba vést v oblasti, kde dochází k výraznému společensko ekonomickému a kulturnímu vývoji.

Vhodné podmínky pro provedení tohoto výzkumu se vytvořily na počátku 30. let ve vzdálených oblastech Sovětského svazu, kde od konce 20. let probíhala přestavba sociálně ekonomického systému a kulturní úrovně života. Výzkumníci si zvolili jako místo své práce vzdálené *kišlaky* a letní pastviny Uzbekistánu a částečně horské Kirgizie. Obyvatelstvo zde dosud žilo zemědělské společnosti, bylo negramotné a plně závislé na bohatých statkářích. Základem pro jakékoli jednání bylo dodržování příkazů islámského náboženství, ženy měly pouze úzký okruh sociálních styků, žily odděleně a ven vycházely zahalené. Život obyvatelstva se omezoval na bezprostřední praxi, nevytvářel prostor pro sebeomezenější „teoretickou činnost“.<sup>137</sup> Zavádění nových způsobů hospodářství a vznik nových forem společenské činnosti, šíření gramotnosti a osvobození ženy vyvolalo v této oblasti výrazné sociálně ekonomické a kulturní změny. Takto vytvořené podmínky přechodného období dobře umožňovaly dodržovat srovnávací charakter výzkumu.<sup>138</sup>

## **Objekty výzkumu**

Výzkumníci mohli pracovat s několika skupinami obyvatelstva, které se mezi sebou podstatně lišily charakterem vykonávané praktické činnosti, způsoby společenského styku a kulturním rozhledem, přičemž ani jedna z nich neměla vysoké vzdělání. První zkoumanou skupinu tvořily ženy *ičkary* žijící ve vzdálených *kišlacích*, negramotné a nezapojené do jakéhokoli společenského

---

<sup>137</sup> Lurija, A.R., 1976, ss. 28-29.

<sup>138</sup> Tamtéž, s. 30.



života. Druhou skupinou byli *dechkanové* (rolníci), rovněž pocházející ze vzdálených *kišlaků*, negramotní a nezapojení do společenských forem práce. Třetí skupinu tvořily ženy – posluchačky krátkodobých kurzů, jen málo gramotné. Čtvrtou skupinou byli kolchozní aktivisté, kteří podstoupili krátkodobé školní vzdělávání, gramotní byli však jen ve velmi omezené míře. Poslední pátou skupinou byly studentky pedagogické střední školy po dvou- až třech letech školy nebo kurzů, jejichž úroveň vzdělání byla poměrně nevysoká.

Tyto skupiny výzkumníci pracovně rozdělili na skupinu základní a skupinu kontrolní. Očekávali, že se v těchto skupinách budou projevovat odlišné formy psychické činnosti, a že tento rozdíl bude záviset na způsobu praktické činnosti a míře zapojení do sociálních styků. Předpokládali, že u základní skupiny (prvních dvou skupin obyvatel) naleznou stále takové formy odrazu skutečnosti<sup>139</sup>, které vyplývají z bezprostřední praxe, zatímco u posledních třech skupin se projeví složitější formy zprostředkované psychické činnosti. V průběhu výzkumu se opravdu u kontrolní skupiny (posledních tří skupin obyvatelstva), u těch osob, které měly podmínky pro podstatné psychické změny, objevily nové, dříve neexistující motivy činnosti a formy kulturního života a ovládnutí nových kulturních prostředků (čtení, psaní, vědomosti) a vznikly nové formy vztahů, na rozdíl od prvních dvou skupin, které dosud dostatek podmínek pro významnější změny neměly.<sup>140</sup>

Rozdíly v psychických procesech u zkoumaných skupin simulovaly stav, kdy se jednotlivé skupiny nacházely v různých etapách společenskohistorického vývoje.

## **Hypotéza**

Plánem výzkumu bylo soustavou zkoušek odhalit rozdíly v psychických procesech a potvrdit tak hypotézu, že „...lidé, u nichž vedoucí úlohu hraje

---

<sup>139</sup> Činnostní psychologie přistupuje k psychickým funkcím jako k zvnitřněným činnostem, ty pak mají povahu odrazů skutečnosti. Předpokládá, že se změnou převažující praktické činnosti dochází ke kvalitativním změnám psychických funkcí, tedy charakteru odrazu skutečnosti. „Podstatné zvláštnosti psychických procesů závisejí na charakteru odrazu skutečnosti, proto určitá forma psychické činnosti musí odpovídat určité úrovni takového odrazu“ (cit z Lurija, 1976, s. 33).

<sup>140</sup> Lurija, A.R., 1976, ss. 30-31.

*názorně činnostní odraz skutečnosti, se musí lišit od lidí, u nichž převládají formy abstraktního, verbálně logického odrazu skutečnosti, jiným systémem psychických procesů...veškeré posuny v charakteru tohoto kódování se nutně musí projevit v systémové struktuře psychických procesů, které tyto druhy činnosti uskutečňují.*<sup>141</sup>

Výzkumníci vycházeli z koncepce významové a systémové struktury vědomí a jejich výzkum odkrýval vzájemný vztah názorně činnostních a verbálně logických komponent. Zadávané úkoly připouštěly několik řešení, z nichž každé bylo příznakem určité struktury poznávací činnosti. Řešení tak mohlo probíhat v konkrétní, názorně činnostní, v abstraktní i logické podobě. Výzkumníci předpokládali, že zkoumané osoby, v jejichž praxi převládaly názorně činnostní operace, nebudou při řešení zadaných úloh užívat operací abstraktního kategoriálního myšlení, a že tyto operace budou nahrazovat operacemi názorně činnostními a konkrétními.

## **Výzkumný postup**

Aby výzkumníci zajistili dostatečnou přesvědčivost a plnohodnotný charakter psychologického výzkumu, zvolili takové pracovní postupy, při kterých se neomezovali na pouhé pozorování a zároveň se vyhýbali psychologickému výzkumu prováděnému izolovanými „testy“, jež by mohl vést k získání údajů, které neodpovídaly skutečným možnostem pokusných osob.<sup>142</sup> Snažili se o vytvoření přirozeného experimentu, proto předkládali zkoumaným osobám takové úkoly, které ač byly odtržené od bezprostřední praxe a tedy svou teoretickou povahou pro zkoumané osoby neobvyklé, pro ně nebyly bezesmyslné. Zadání úkolu předcházela beseda se zkoumanými osobami v uzbeckém jazyce, která měla povahu klinického experimentu.

Štech se o Lurijově výzkumu vyjádřil jako o „...*takové verzi srovnávacího experimentálního výzkumu psychických procesů lidí ve specifické kultuře, která nekompromituje ideu mezikulturního zkoumání, protože zkoumá*

---

<sup>141</sup> Tamtéž, s. 33.

<sup>142</sup> Lurija, A.R., 1976, s. 33.

*zvláštnosti psychické činnosti člověka v těsné spojitosti se zvláštnostmi jeho praxe i jazyka...*“ Dodává, že Luriův výzkum vyvrátil chybné závěry o „neschopnosti“ příslušníků „zaostalé“ kultury ovládat psychické operace, neboť ukázal, že „...členové téže kultury ze stejných vesnic, kteří absolvovali třeba jen krátkodobé školící kurzy či bez vzdělání, ale kteří byli zapojeni do sociálně složitějších forem práce, v těchto úkonech vykazovali výsledky v mnohém srovnatelné s populací školsky vzdělaných probandů z měst.“<sup>143</sup>

Výzkumníci do experimentu zavedli také prvek učení a Lurija se o účinku tohoto pokusu na celý výzkum vyjádřil takto: „*Takové spojení zjišťujícího učebního experimentu dělalo z výzkumu v jistém smyslu experimentálně genetickou analýzu, měnilo ho v takovou kombinaci experimentálních a klinických způsobů, která zabezpečovala potřebnou úplnost očekávané informace.*“<sup>144</sup>

## **Plán výzkumu a výchozí teze**

Výzkum je členěn do pěti částí, ve kterých se badatelé soustředili postupně na výzkum základních forem vnímání, dále na výzkum forem abstrahování a zobecňování, zjišťování pomocí jakých prostředků zkoumané osoby dospívají k odvozování závěru a úsudku, výzkum procesu uvažování a diskurzivních procesů, procesů obrazotvornosti, a nakonec zkoumali zvláštnosti sebeanalýzy a sebeuvědomění.

Popíše plán zmiňovaného výzkumu tak, jak se domnívám, že sleduje „logiku“ teorie L. S. Vygotského o vývoji vyšších psychických funkcí. Jako první učinili badatelé předmětem výzkumu *vnímání*. Jedná se o psychickou funkci, kterou lze podle Vygotského terminologie nazvat „přirozenou“, neboť ji lze do jisté míry považovat za všem lidem společnou. Luriův výzkum kategorizace vnímaných objektů doložil Vygotského tezi, podle které jsou základní formy vnímání společné všem lidem, avšak v průběhu vývoje se v závislosti na převažující praktické činnosti mění. Dokladem systémové struktury vědomí, kde vývoj jedné funkce ovlivňuje vývoj jiných i vzájemně

---

<sup>143</sup> Štech, S., 1998, ss. 248-9.

<sup>144</sup> Lurija, A.R., 1976, s. 33.

vztahy mezi nimi, je, že je vnímání ovlivňováno rozvojem dalších psychických funkcí. Vygotský se o problému vývoje vnímání u dítěte vyjádřil takto: „*Experimentální zjištění ukazují, že vzniká spojení řeči s percepcí a že obvyklý průběh percepce se mění... Na každém kroku můžeme pozorovat tyto mezifunkční spoje a také to, že v důsledku těchto nových vztahů a nových spojení percepce s dalšími funkcemi vznikají důležité změny... distinktivní vlastnosti percepce vznikající ve vývoji, které již nejsou odděleny funkcemi, bych označil jako psychologické systémy.*“<sup>145</sup>

Lurija oblast výzkumu vnímání vyčleňuje jako první úvodní úsek knihy a odlišuje od něj druhou, základní etapu výzkumu, kterou je výzkum forem *abstrahování a zobecňování*, které u zkoumaných osob převažují. Popisuje psychologickou strukturu těchto procesů a posuny, které v ní vznikají při přestavbě forem činnosti zkoumaných lidí. Pokud zde postupujeme po linii Vygotského teorie, dospíváme k vývoji vyšších psychických funkcí, které vznikají „přestavbou“ funkcí „přirozených“. Autor zde ukazuje, že motor této přeměny spočívá ve změně praktické činnosti, a že k posunu přirozené psychické funkce může dojít jen zprostředkovaným vztahem k činnosti.

Další část věnuje výzkumu toho, jak se vyvíjí schopnost logického *úsudku a závěru*. Že tato psychická funkce již není přirozená, ale vyvíjí se jen na základě vývoje pojmového myšlení, dokazuje výzkumným zjištěním, že sylogismus jako nástroj usuzování vzniká teprve v průběhu vývoje poznávací činnosti, a až u člověka s rozvinutým teoretickým myšlením. Tímto Lurija vyvrací mylnou představu subjektivní psychologie, že by se jednalo o základní vlastnost lidského vědomí.<sup>146</sup>

Z Vygotského pojetí vývoje vyšších psychických funkcí, podle kterého mají tyto složité formy činnosti charakter psychologických systémů badatelé vycházeli i při studiu schopnosti *obrazotvornosti*. Podle Vygotského je pro obrazotvornost podstatná určitá zaměřenost vědomí spočívající v odklonu od skutečnosti, určitá relativně autonomní činnost vědomí, odlišná od bezprostředního poznávání reality.<sup>147</sup> V průběhu výzkumu se ukázalo, že na

---

<sup>145</sup> Vygotský, L. S., 1976b, s. 251.

<sup>146</sup> Lurija, A. R., 1976, s. 117.

<sup>147</sup> Vygotský, L. S., 1976b, s. 197.

nižším stupni vývoje psychických procesů, a tedy i obrazotvornosti, zkoumané osoby nedokázaly dosáhnout dostatečného vzdálení se bezprostředním konkrétním vjemům.

Výzkum zakončuje otázka vývoje schopnosti *sebeanalýzy a sebeuvědomění*. Ukazuje se, že rovněž tato složitá psychická činnost je výsledkem společenskohistorického vývoje vědomí a nikoli jeho přirozenou funkcí. Popis vývoje této funkce dokazuje také Vygotského tezi, že „...*jakákoli vyšší psychická funkce, vznikající v procesu historického vývoje člověka, se objevuje na scéně dvakrát: nejprve jako forma interakce a teprve později jako funkce psychologie osobnosti.*“<sup>148</sup>

---

<sup>148</sup> Tamtéž, s. 251.

## **Výzkumné kroky**

### **Vnímání**

Analýzu historického utváření vědomí badatelé začali výzkumem relativně prostých forem vnímání, které do té doby byly považovány za přírodní proces nezávislý na společenské praxi a historickém vývoji a přístupný pouze fyziologické analýze. Oproti klasické psychologii k výzkumu vnímání přistoupili jako k složité poznávací činnosti, která závisí na historické praxi člověka a na soustavě kódů, kterou člověk do přepracování přicházející informace zapojuje. Zvláštní pozornost věnovali analýze historicky vzniklých kódů účastnících se vnímání. Sledovali, jakými rysy se odlišuje vnímání v různých obdobích historického vývoje a závislost mezi vnímáním a praktickou zkušeností.

Vycházeli z hypotézy, že teze o významovém a systémovém charakteru psychologických procesů, kterou zformuloval L. S. Vygotský, se vztahuje na procesy vnímání ve stejné míře, jako na jiné formy psychické činnosti člověka.<sup>149</sup> Předpokládali, že je vnímání procesem se složitou významovou a systémovou strukturou, které do značné míry závisí na charakteru praxe zkoumané osoby. Proto při pokusech s pojmenováním a klasifikací geometrických figur sledovali, zda bude člověk, jehož činnost se zformovala v podmínkách konkrétní praxe názorných úkonů, vyčleňovat z vnímaných obrazců jiné příznaky než člověk, který získal teoretickou průpravu. To potvrdila série výzkumů, ve kterých jen nejvíce kulturně rozvinutá skupina zkoumaných osob pojmenovávala geometrické obrazce kategoriálními názvy, v případě jiných skupin mělo hodnocení jasně konkrétní, předmětný charakter (např. obrazec, na kterém byl kruh, hodnotili jako minci a nepovažovali jej za nijak podobný přerušnému kruhu, který hodnotili jako měsíc).

---

<sup>149</sup> Lurija, A.R., 1976, s. 38.

Pokusy prokázaly, že se změnou kulturní úrovně zůstávají zákony vnímání tvarů<sup>150</sup> stejné, že se však mění princip klasifikace geometrických obrazců. U osob kulturně pokročilých jsou zákony vnímání tvarů určující, v případě osob, u kterých se poznávací procesy utvářejí v podmínkách konkrétní předmětné praxe, jsou zatlačovány konkrétním předmětným vnímáním.<sup>151</sup> Dále výzkum ukázal, že geometrické zrakové klamy nejsou univerzálním faktem, ale že jsou spojeny se složitými psychickými procesy, které se mění v průběhu společensko-historického (kulturního) vývoje.<sup>152</sup>

## **Abstrakce a zobecnění**

Badatelé pokračovali výzkumem klasifikačních principů, jakými zkoumané osoby vnímané dojmy pořádají. Kladli si za úkol ujasnit formy abstrakce charakteristické pro různé stupně společenskoekonomického vývoje a zkoumat procesy změny operace zobecňování v závislosti na změně praxe subjektu a jeho zapojení do nových druhů činnosti. Vycházeli při tom z teze, že proces klasifikace předmětů je zvláštní forma činnosti, jejíž podstata spočívá ve vyčlenění podstatných příznaků předmětů a ve spojování těchto předmětů v příslušné skupiny, a že přednost, která se dává určitému příznaku a tedy klasifikačnímu principu těsně závisí na formě činnosti, která u daného subjektu převládá, neboť určuje jak motivy, s nimiž subjekt k úkolu přistupuje, tak strukturu operací, které vykonává.<sup>153</sup>

Lurija píše, že Vygotský chápal změnu forem odrazu skutečnosti jako změnu psychických soustav uskutečňujících tento odraz, že rozhodující význam při systematizaci vnímaných jevů spatřoval v zapojení slova jako nástroje abstrahování a zobecnění. Slovo považoval za produkt sociálně historického vývoje, který napomáhá přechodu od bezprostředního smyslového odrazu k obrazu zprostředkovanému. „*Abstraktní zaměření*“ a „*kategoriální myšlení*“ byly podle Vygotského pouze výsledkem podstatné přestavby poznávací činnosti, ke které dochází pod vlivem

---

<sup>150</sup> Na základě zkoumání hodnocení nezakončených figur výzkum potvrdil, že platí „zákony vnímání“, které tvarová psychologie považovala za neměnné ve všech historických epochách.

<sup>151</sup> Lurija, A. R., 1976b, s. 57.

<sup>152</sup> Tamtéž, ss. 60-61.

<sup>153</sup> Lurija, A. R., 1976, s. 65.

jazyka. Na základě myšlenky, že se *význam slova rozvíjí* a v různých společensko-ekonomických systémech odráží jevy vnějšího světa rozdílně, že takto proměnlivé jsou i samotné psychické procesy stojící za slovem, se domníval, že výzkum změny slovních významů je cestou k analýze *významové a systémové struktury vědomí*.<sup>154</sup>

Vygotský provedl řadu experimentů a pozorování dětského vývoje a vytvořil učení o utváření významů slova a vzniku nových forem odrazu skutečnosti. Zakládal jej na předpokladu měnící se významové a systémové struktury vědomí. Platnost tohoto základního předpokladu Vygotského psychologie potvrdil Lurijův výzkum i pro vývoj vědomí v průběhu vývoje lidské společnosti.

Lurijův výzkum odhalil, že osoby, pro které je základní formou činnosti bezprostřední praktická činnost, a kterým k systematickému osvojování kultury nepomáhá školní výuka, neužívají formální logické operace podřazování předmětů pod logickou kategorii a nahrazují je jinými, prakticky významnými operacemi. Slovo zde neuskutečňuje funkci abstrakce jako v teoretickém myšlení, ale slouží jako prostředek rekonstrukce názorně úkonových situací. Významné bylo zjištění, že jednoduchá struktura myšlení snadno uvolňuje místo teoretickým myšlenkovým formám, jakmile se mění životní podmínky, k čemuž dochází zvláště za pomoci vzdělávání, které významně mění motivy poznávací činnosti. Lurija tak mohl dospět k závěru, že procesy abstrakce a zobecňování jsou produktem sociálně ekonomického a kulturního vývoje, čímž potvrdil platnost teze o historickém utváření vědomí.<sup>155</sup>

## Úsudek a závěr

Další část výzkumu věnovaná utváření úsudku a závěru měla vyvrátit tezi klasické psychologie o neměnných schématech lidského myšlení a podpořit myšlenku genetické logiky, která považuje „logická schémata“ za výsledek složitého psychického vývoje.

---

<sup>154</sup> Lurija, A. R., 1976, s. 39.

<sup>155</sup> Lurija, A. R., 1976, ss. 113-115.



Pokusy ukázaly, že základní skupinou zkoumaných osob (jejichž poznávací činnost se utvářela pod vlivem bezprostřední praktické zkušenosti a ještě nebyla ovlivněna působením systematického učení a složitějších forem společenského styku) není sylogismus vnímán jako jednotný logický systém, ale jako izolované věty, že tito lidé ignorují podmínky sylogismu a vyslovují soudy pouze v mezích osobní praktické zkušenosti a dokonce odmítají uvažovat o tématu překračujícím jejich osobní zkušenost. Procesy usuzování a tvorby závěru u této skupiny probíhaly v názorně úkonové rovině. Oproti tomu kontrolní skupina (osoby zapojené do společenské činnosti či krátkodobě vzdělávané ve škole) přijímala výchozí premisu sylogismu a uvažování nabývalo rysů abstraktního verbálně logického úsudku.

Výzkum prokázal, že „...proces utváření základů teoretického myšlení lze považovat za jeden z nejvýznamnějších procesů historického utváření vědomí.“<sup>156</sup>

## **Usuzování a řešení úkolů**

Dále se výzkumníci zabývali tím, jakou strukturu má proces usuzování v různých etapách historického vývoje myšlení. Konkrétně zkoumali, jak u zmiňovaných skupin osob probíhá proces řešení úkolů. Při jejich zadávání předpokládali, že základní pravidlo řešení úkolu (uchování jeho formálního charakteru, uzavřenost jeho logické soustavy, nezávislost jejího obsahu na reálných životních podmínkách) bude vyvolávat zjevné potíže u osob, jejichž myšlenková logika se zformovala v procesu bezprostřední praktické zkušenosti a jejichž teoretické myšlení se dosud neoddělilo od praktického. Změnu očekávali jen s postupnou školní výukou a postupným utvářením speciální „teoretické“ činnosti.

Zjistili, že osobám základní skupiny nečiní potíže bezprostřední početní operace s konkrétními veličinami, ale podle očekávání nezvládají abstrakci podmínky od údajů praktické zkušenosti. Jestliže podmínky úkolu neodpovídaly skutečnosti, zkoumané osoby takové podmínky odmítaly připustit a zadaný úkol řešily na konkrétní rovině. I tento pokus potvrdil, že veškeré myšlenkové procesy probíhají v rovině názorně úkonové praxe, že mají jiný významový

---

<sup>156</sup> Tamtéž, s. 132.

smysl i jinou psychologickou strukturu než myšlenkové procesy osob kontrolní skupiny. Zřejmý posun nastal už v důsledku poměrně krátkodobého učení ve škole. Osoby takto vzdělávané se ukázaly být schopné provádět „teoretické“ operace formálního diskurzivně logického myšlení.

To potvrdilo Vygotského myšlenku o důležitosti formálního vzdělávání, podle které význam školy nespočívá jen v získávání nových poznatků, ale i v utváření nových, od bezprostřední praxe abstrahovaných motivů a formálních způsobů diskurzivního formálně logického myšlení.<sup>157</sup>

## **Obrazotvornost**

Dalším krokem ve vedení výzkumu bylo studium obrazotvornosti. Cílem byla analýza toho, jak se mění meze a charakter obrazotvornosti v podmínkách těch přesunů, které vedly u lidí k novým formám společenské praxe. Výzkumníci předpokládali, že spojitosti vzniklé v bezprostřední praktické zkušenosti znesnadňují odtržení od názorné zkušenosti a omezují složitější formy obrazotvornosti. Protože usilovali o objektivní experimentálně psychologický přístup, neomezovali se na pozorování ani analýzu produktů, ale podrobili analýze to, jak zkoumané osoby mohou volně zformulovat otázky v určitém stupni odrážejícím rozsah a charakter jejich zájmů, a jak mohou za daných předpokladů vytvořit myšlenou situaci, což mělo vypovídat o mezích a charakteru jejich fantazie. Očekávali, že osoby s omezenou praktickou zkušeností nebudou schopné samostatně klást složité otázky, a že tato schopnost bude závislá na posunech ve společenském životě a praxi zkoumaných osob.<sup>158</sup> Skutečně zjistili, že zkoumané osoby odmítají samostatně formulovat otázky a odvolávají se při tom na nepřítomnost potřebných vědomostí. Příslušníci přechodné skupiny (aktivně zapojení do společenské práce a s krátkou zkušeností učení) jsou s to aktivně formulovat poznávací otázky, nedokážou se však vyvázat z bezprostřední zkušenosti, vytvářejí si pomocnou myšlenou situaci. Odlišují se osoby, které prošly

---

<sup>157</sup> Lurija, A.R., 1976, ss.148-9.

<sup>158</sup> Lurija, A. R., 1976, ss. 151-2.

systematickým učením a aktivně se účastníci společenského života, neboť jsou schopné aktivně formulovat otázky s mnohem širším obsahem a bez vytvoření pomocné situace.

I tato část výzkumu ukázala podstatné změny v psychickém životě, které vznikají pod vlivem kolektivní společenské práce a alespoň nevelkého systematického vzdělání.<sup>159</sup>

## **Sebeanalýza a sebeuvědomění**

Na konec se badatelé zabývali otázkou, do jaké míry si zkoumané osoby zobecněně uvědomují svůj vlastní život. Vycházeli z myšlenky, že sebeuvědomění je produktem společenskohistorického vývoje a že nejprve vzniká odraz vnější přírodní a sociální skutečnosti a teprve potom pod jeho zprostředkujícím vlivem uvědomění sebe sama.

Výzkum měl potvrdit dosud nedoloženou myšlenku o sociální genezi sebeuvědomění a vyvrátit předpoklad subjektivistické psychologie, která považovala vnitřní svět za prvotní a odraz vnějšího světa za z něho odvozený.

Zjišťovali, v jakých formách se zkoumané osoby dokáží zobecněně vztahovat k zvláštnostem své osobnosti, vyčleňovat rysy svého charakteru a vědomě formulovat své psychické zvláštnosti. Ukázalo se, že osoby z výchozí skupiny vůbec nebyly schopny otázku týkající se zvláštností svého charakteru pochopit. Buď své vlastnosti odmítaly jmenovat, nebo popisovaly konkrétní materiální fakta jejich života (své nedostatky chápali např. jako nedostatek v oděvu). Ani přechodná skupina nebyla schopná přejít k analýze osobních zvláštností, naopak charakteristika druhých lidí se jim dařila lépe. V jisté etapě vývoje se analýza vlastních individuálních zvláštností zaměňovala za analýzu skupinového chování nebo efektivnosti skupiny.

Výzkum odhalil, že rozhodující roli ve vývoji sebeuvědomění mají kolektivní formy činnosti a sebehodnocení se utváří pod vlivem společenského hodnocení, jehož úloha roste se zapojením do kolektivního života.<sup>160</sup> Ukázalo

---

<sup>159</sup> Tamtéž, s. 158.

<sup>160</sup> Lurija, A. R., 1976, s. 167.

se, že formující úloha účasti na společné práci a hodnocení získávaného ze strany kolektivu vede k tomu, že se u zkoumaných osob začíná utvářet představa o normách chování, s nimiž své vlastní chování srovnávají. Takto vytvořený obraz „ideálního já“ hraje rozhodující úlohu v dalším formování vědomí.<sup>161</sup>

Dalším důležitým zjištěním bylo, že výsledkem vývoje utváření sebevědomí není jen pouhé přemístění obsahu vědomí, ale že dochází k formování nových psychologických soustav schopných odrážet vnitřní svět.

## ***Závěr výzkumu***

Provedený výzkum poskytl bohatý materiál pro porozumění povaze a struktury poznávacích procesů člověka. Podal důkazy o tom, že struktura poznávací činnosti v jednotlivých etapách historického vývoje nezůstává neměnná, ale že se poznávací procesy mění v souvislosti se změnou podmínek společenského života a s ovládnutím základních vědomostí. Pro výzkum utváření vědomí byl významný závěr, že se změnou základních forem činnosti vznikají zásadní posuny v psychickém životě člověka, které nevnašejí jen nový obsah do vědomí a neomezují se tak jen na prosté rozšíření jeho obzoru, ale vytvářejí nové motivy činnosti a podstatně mění strukturu poznávacích procesů, čímž převádějí vědomí člověka na novou vyšší úroveň.

---

<sup>161</sup> Tamtéž, s. 171.

## ***Vliv Vygotského a Lurijova výzkumu na pozdější vývoj kulturní psychologie***

Vygotského a Lurijův výzkum byl pionýrským výzkumem nového přístupu ke vztahu kultury a psychiky člověka, který lze nazvat jako kulturně historický. Během kulturně psychologických bádání nadále doporučují přistupovat k zjištěným zvláštnostem v kognici u příslušníků různých kultur s přihlédnutím ke zvláštnostem života těchto lidí a poznávací procesy považovat za podmíněné společenskohistorickými formami života.<sup>162</sup>

Tento posun v psychologických výzkumech nazývá Lurija obratem od problému psychologie „zaostalých národů“ k psychologii „rozvíjejících se národů“. Hnacím motorem tohoto obratu byla Vygotského koncepce „zóny nejbližšího vývoje“, která se u dětí národů žijících v podmínkách zaostalé kultury může dokonce zdát výraznější než u dětí žijících v podmínkách „rozvinuté“ kultury.<sup>163</sup>

### **Cole jako pokračovatel kulturně psychologické tradice**

Na několika bodech ukážu, v jakých ohledech lze Colea považovat za pokračovatele Vygotského a Lurijovy kulturně psychologické tradice:

Cole potvrdil Lurijovy námitky proti mezikulurnímu výzkumu (Lurija v r. 1976 vyčítá dosavadním mezikulurním výzkumům<sup>164</sup> „nedostatek pečlivého psychologického zkoumání „stavby činnosti“, který vedl k tomu, že získávané výsledky se nejčastěji objasňovaly buď rozdíly v „okruhu zájmů“ pokusných osob, nebo omezeností jejich „okruhu představ“, nebo posléze zvláštností slovní zásoby jejich řeči.“<sup>165</sup> Srovnávací psychologické práce pak nepovažuje za dostatečně hodnotné, neboť pouze konstatují získávaná fakta).

Cole se připojil také ke kritice psychologického testování.

---

<sup>162</sup> Lurija, A. R., 1976, s. 19.

<sup>163</sup> Tamtéž, s. 22.

<sup>164</sup> Poznámka autorky: Lurija užívá označení „mezikulurní“ – nejedná se však o výzkum vedený podle pravidel „mezikulurního výzkumu, která stanovil Cole viz dále, ale o srovnávací interkulurní výzkum.

<sup>165</sup> Lurija, A. R., 1976, s. 22.

Zřejmou inspiraci Vygotského všeobecným zákonem kulturního vývoje<sup>166</sup> spatřuje Štech v Coleově kulturně zprostředkujícím přístupu. Ve výzkumu v Libérii (1995) se M.Cole zaměřuje na zkoumání a vytváření systémů kulturního zprostředkování a původní experimentální mezikulturní psychologii nahrazuje studiem zprostředkovaných lidských činností a kognitivních procesů. Sám svou pozici prezentuje jako posun od mezikulturního výzkumu ke kulturně zprostředkujícímu přístupu (cultural mediational approach).<sup>167</sup>

Jedna část výzkumu společensko-historické povahy poznávacích procesů (výzkum sylogismů) Colea doslova inspirovala a spolu se svými kolegy jej replikoval v Libérii.<sup>168</sup>

---

<sup>166</sup> Štech, S., 1998, s. 254.

<sup>167</sup> Tamtéž, s. 245.

<sup>168</sup> Tamtéž, s. 248.

# Další vývoj otázky kulturně historického přístupu ke studiu poznávacích funkcí

## ***Michael Cole jako „pokračovatel“ sociohistorické školy***

Označení „pokračovatel“ kladu do uvozovek, neboť se domnívám, že jej nemohu oprávněně užít dříve, než vysvětlím, z jakého důvodu jím chci vyjádřit vztah Colea ke škole, která se hlásí k L. S. Vygotskému jako ke svému zakladateli. Jak jsem dříve uvedla, L. S. Vygotského není jako psychologa to tohoto oboru snadné zařadit. Svým dílem promlouvá např. do vývojové, pedagogické i kulturní psychologie. Jisté však je, že z jeho myšlenek čerpali autoři ze všech těchto a dalších oborů. Stejně tak je tomu i v případě M. Colea, i když by se sám Cole za přímého pokračovatele Vygotského zřejmě neoznačil. Nejen proto, že se s Vygotským nikdy osobně nesetkal a do jeho díla pronikal pozvolna prostřednictvím A. R. Luriji, ale protože po příjezdu do Ruska sám sebe charakterizoval jako „cizince z jiného paradigmatu psychologie.“<sup>169</sup> Přesto chci ukázat, že jej za pokračovatele sociohistorické školy považovat lze. Svědčí o tom skutečnost, že po seznámení s ní dále sledoval směr, který tato škola psychologické vědě udala, a také fakt, že se v rámci jejího paradigmatu rozvinula teorie, která dala vznik novému oboru, kulturní psychologii, jejímž je dnes předním představitelem.

Cole shrnuje obrat ve svém profesním životě takto: „*Když jsem v rove 1962 přišel do Moskvy, byl jsem metodologickým behavioristou. Dnes se však vracím jako kulturně-historicko-činnostní teoretik... za všech okolností.*“<sup>170</sup> Když Cole popisuje okolnosti, za kterých sociohistorickou školu „objevil“, připisuje zvláštní význam setkání s

---

<sup>169</sup> Cole, M., 1997.

<sup>170</sup> Tamtéž.

A. R. Lurijou. Do Moskvy jej jako postgraduálního studenta se zaměřením na „matematickou učební teorii“ přivedl právě Lurijův článek o sémantických reflexech. O svém výchozím teoretickém zaměření píše: „*Reflexy byly základní jednotkou analýzy, na které se zakládala učební teorie, ve které jsem byl vychován; v přímé linii od Pavlova a Skinnera. Nikdy jsem neslyšel o kulturní psychologii nebo krizi v psychologii.*“<sup>171</sup>

## **Coleova inspirace Vygotského a Lurijovým a výzkumem**

Cole vysvětluje počátek svého zájmu o Lurijovy myšlenky tím, že byl poslán prozkoumat překážky, kterým čelí děti z Libérie při učení se matematice v podobě, která odpovídá školnímu kurikulu „*v Moskvě i v San Diegu.*“ Cíl, který jej do Moskvy přivedl, odrážel metodologické pozadí, ze kterého přišel, tedy vytvořit metodologii, která by z cross-culturní psychologie učinila respektovanou disciplínu, založenou na principech přírodní vědy. Jak sám říká, nepřistupoval k úkolu cross-culturního výzkumu příliš sofistikovaně. Jednoduše předpokládal, že lidé budou vykazovat vysokou úroveň schopnosti v těch oblastech, které po nich jejich způsob života vyžaduje. Proto přejal interdisciplinární metodologii, která usilovala o odhalení výskytu každodenních místních činností, jejich matematické zpracování, a o pochopení toho, jak se z nich stal vzorec jako část společenského dědictví skupiny nazvané kultura. Požadovaný cíl této práce byl reorganizovat vyučování tak, aby odpovídalo místním znalostem.<sup>172</sup>

## **Coleův „objev“ krize v psychologii**

Při provádění výzkumu tradičním způsobem však Cole odhalil zjevné rozpory. Z dat získaných po vyhodnocení psychologických testů se zdálo, že „*primitivové myslí jako děti*“, což však odporovalo jeho každodenní zkušenosti s těmito lidmi. Spolu se svými kolegy zjistil, že pokud upraví výzkumný postup,

---

<sup>171</sup> Cole, M., 1997.

<sup>172</sup> Tamtéž.



změní se také výkon zkoumaných osob. Opakovaně předvedli, že nižší úroveň výkonu, kterou druzí přisuzovali postupům společným celé kultuře, byla ve skutečnosti zaviněna způsobem provedení experimentu.

Tento paradox jej přivedl zpět k A. R. Lurijovi a jeho prostřednictvím k L. S. Vygotskému a Alexei Leontjevovi. Odhalil totiž jeden z projevů „*krize v psychologii*“,

i když, jak sám říká, to v té době ještě nevěděl.

Lurija mu objasňoval svůj výzkum provedený ve střední Asii a to, jak jsou tato data spojena s velmi obecným teoretickým přístupem, který vyslovil L. S. Vygotský. V tomto obeznámení dospěl závěru, že současný stav psychologie, kterou nazývá „*první*“, neumožňuje zahrnout do jedné psychologie kulturu a současně užívat experimentální metody. Poznal, že snahy aplikovat metody experimentálně kvalitativní psychologie na lidské chování, jak bylo zvykem postupovat v rámci interkulturních bádání, dosud vedly k pouhému „*srovnávání kultur*“ a nebyly schopné zachytit „*vyšší*“ psychické funkce a vysvětlit tak roli kultury v duševním životě lidí.<sup>173</sup>

Podle Colea možné řešení krize v psychologii vyžaduje, aby byl zformulován přístup k lidské přirozenosti, který poskytuje jasnou koncepci úlohy, kterou hraje kultura obecně jako teoreticko metodologický základ pro vymezení kulturních odlišností. Sociohistorická škola je podle něj jediná psychologická škola, která takovou formulaci vyvinula.<sup>174</sup>

## **Přijetí výchozích předpokladů sociohistorické školy**

Cole přijal hypotézu kulturně historické tradice, že se psychické funkce člověka se liší od psychických procesů jiných živočichů tím, že jsou *kulturně zprostředkované, vyvíjejí se historicky* a povstávají z *praktické činnosti*, a s tím spojený pohled na kulturu jako na jedinečné *médium* lidské existence.

Ztotožnil se také s pojetím kulturních výtvorů jako nástrojů zprostředkávajících interakci se světem. Cituje Luriju (1982): „*Člověk se liší od zvířat tím, že umí vytvořit a použít nástroj. Nástroje nejenom podstatně mění*

---

<sup>173</sup> Štech, S., 1998, s. 254.

<sup>174</sup> Cole, M., 1990, s. 89.

*podmínky jeho existence, ale působí také na něj samotného - tak, že vyvolávají změnu v něm a jeho psychickém stavu.* <sup>175</sup>

Protože skutečnost kulturního zprostředkování podle tohoto pojetí zásadně mění strukturu lidských psychických funkcí, jsou kulturní a proto lidské psychické funkce historickým fenoménem. To je zřejmé z Leontjevovy teze *„Historie toho, jak člověk ovládá chování druhého člověka, se opakuje v mnoha bodech jeho ovládnutí nástrojů. To předpokládá změnu ve struktuře jeho chování, která mění chování přímo zaměřené na cíl na chování nepřímé - zprostředkované.“*

Za východisko studia psychických procesů sociohistorická škola považuje praktickou činnost. Psychologie se pak má zabývat činností konkrétního jedince, která se odehrává buď v kolektivu nebo v situaci, ve které subjekt přímo zachází s okolním světem nebo objekty. Protože podle Leontjeva *„Činnost vyjmutá ze systému sociálních vztahů nebude existovat...činnost lidského jedince je systém v systému sociálních vztahů.“* <sup>176</sup>

Kulturní zprostředkování a vyvozování myšlení z činnosti naznačuje kontext určený pro mentální procesy. Na tom se zakládá i Vygotského „kulturní metoda“ myšlení: *„Vědomí není komplexní síť obecných schopností, ale soubor specifických schopností...Učení ...je osvojení si mnoha specializovaných schopností pro myšlení.“* <sup>177</sup>

O dva roky později mohl použít to, co se naučil, protože obdržel grant, aby pokračoval v dříve započatém výzkumu v Libérii a vytvořil tak obdobu Lurijova a Vygotského výzkumu ze střední Asie. Svěčuje se, že mu činilo značné potíže smířit se s jejich představou, že socio-ekonomicko-kulturní změna vede k novým formám myšlení. „Teoretické“ myšlení zformované na normativních písma znalých postupech industrializovaných zemí spolu s důkazy z jeho vlastního výzkumu a s mnoha dalšími, které dokazovaly, že i negramotní lidé myslí „teoreticky“ v rámci těch kulturních praktik, při kterých je to vyžadováno okolnostmi, a že naopak i vysoce vzdělaní lidé nemyslí teoreticky mimo omezenou oblast jiných kulturních postupů. <sup>178</sup>

---

<sup>175</sup> Tamtéž, s. 91, cit z Lurija, 1982, ss. 493, 495.

<sup>176</sup> Cole, M., 1990, s. 91, cit z Leontjev, 1981, ss. 46-47.

<sup>177</sup> Tamtéž, s. 92, cit z Vygotský, 1978.

<sup>178</sup> Cole, M., 2002

## Cole jako pokračovatel kulturně psychologické tradice

Colea jistě nelze považovat za přímého Vygotského pokračovatele, dokonce ve své knize *The Cultural Context of Learning and Thinking* (1971) na Vygotského odkazuje jen jednou. Jak se sám svěří, jeho zájem o práci sociohistorické školy vzbudilo setkání s Lurijou.<sup>179</sup> Kromě jiného díky obdivu Lurijovy metodologie nazvané *Romantic Sciences* přejal cestu, kterou se podle sociohistorické školy měla psychologie vydat, aby překonala svou „krizi“: „*uplatnit obecné psychologické zásady ve skutečných životech skutečných lidí.*“

Kromě této shody v názoru na potřebu uplatnění psychologie v praxi mají Cole a Vygotský společnou také výchozí pozici pro své pozdější zaměření. Oba se stali kulturními psychology díky zájmu o pedagogiku a společný je jim také zájem řešit s pomocí psychologie společenské problémy.

Jedním ze zájmů, kterým se Cole po návratu do USA zabýval, bylo mimoškolní vzdělávání dětí s nižším sociálním statusem, malou podporou rodičů při učení, nebo s jinými obtížemi při práci ve škole. Snažil se spojit řídicí činnosti způsobem, který může přerůst v převahu skutečné činnosti podporující kognitivní vývoj. Svůj přístup představuje jako speciálně organizovaný trénink čtenářských dovedností. Účastnilo se ho několik žáků ze základní školy, učitel a jeho asistent. Postup je přímo odvozen z kombinace motorické metody a současně vytváří „zónu nejbližšího vývoje“.

## Teoretický přístup Colea ke kultuře a vzdělávání

Cole spatřuje významnou spojitost mezi kulturou a vzděláváním. Jejich společnou charakteristikou je podle Colea skutečnost, že se v obou případech jedná o nástroje vytvořené a užívané člověkem. Lidské bytosti považuje za jedinečné díky jejich závislosti na kultuře jako nástroji a na formách vztahu organismus-prostředí, které kultura podporuje za účelem přežití a reprodukce. Původ pojmu kultura odvozuje od pojmu „*kultivace*“, neboli procesu, který napomáhá k růstu, protože vytváří umělé prostředí, ve kterém mají mladé

---

<sup>179</sup> Cole, M., 1997.

organismy vhodné podmínky pro vývoj. Taková snaha vyžaduje nástroje, a to jak materiální, tak psychické (znalosti jak postupovat). Tyto nástroje jsou z generace na generaci předávány, zdokonalovány a upravovány pro konkrétní potřeby, kterým mají sloužit.

Proces „kultivace“ podle Colea odpovídá procesu „vzdělávání“. Pojmy kultura a vzdělávání shodně vypovídají o výchově dítěte, odkazují k procesu a produktu. Překrývají se ve svém důrazu na zachování života komunity tím, že vyvolají nějakou změnu v mladém organismu.<sup>180</sup>

Kulturu Cole považuje za médium tvořené artefakty, jejichž základním úkolem je koordinovat vztahy lidí s jejich prostředím i mezi lidmi navzájem. Tyto nástroje ve smyslu Vygotského koncepce mají duální povahu. Jsou to materializované objekty, za nimiž se skrývá „idea“, tj. v kódované formě vyjádřené interakce. Podle Colea kultura jako „...svět artefaktů má svou kontinuitu a stálost...skládá se nejen z přítomného, ale i minulého a budoucího.“<sup>181</sup> Kulturní artefakty do lidského chování vstupují jako nástroje i jako omezení. Vztah lidí k předmětům je vždy zprostředkovaný, obvykle za pomoci druhých osob. Cole rozšiřuje Vygotského pojetí zprostředkování kulturního nástroje druhou osobou o vymezení kultury jako nelineárně časové, tj. zdůrazňuje růstovou potenci jedince, kterou označuje termínem „prolepsis“ a má jím na mysli představu o budoucím vývoji, která se stává důležitým materiálně-kulturním omezením v přítomnosti.<sup>182</sup> Proto Cole považuje lidskou povahu za sociální ve specifickém smyslu, neboť jen lidská bytost užívající kulturu může dosáhnout do kulturní minulosti, promítnout ji do budoucnosti a teoreticky ji přenést do přítomnosti v podobě postojů, které omezují a organizují současné sociokulturní prostředí jedince.<sup>183</sup>

Tento kulturně zprostředkující přístup užil například pro model nápravy čtenářských dovedností. Učení se čtení v jeho pojetí představuje typickou kulturní činnost, kdy musí dospělí dítěti upravovat aktuální podmínky pro čtení v závislosti na očekávaném budoucím vývoji a opírají se při tom o vlastní

---

<sup>180</sup> Cole, M., 2002.

<sup>181</sup> Štech, S., 1998, s. 250, cit z Cole, s. 32.

<sup>182</sup> Tamtéž, s. 251.

<sup>183</sup> Tamtéž, s. 252.

kulturně organizované minulé zkušenosti. Z kulturně psychologického hlediska se dítě čtením učí především rozšiřovat svou schopnost rozumět a jednat.

Z Coleova pojetí zprostředkování je zřejmá inspirace Vygotského všeobecným zákonem kulturního vývoje, podle kterého se psychologické funkce objevují nejprve na úrovni interpsychické a teprve posléze se stávají intrapsychickými. Cole Vygotského a Lurijovy teze dále rozvíjí teoreticky i metodologicky. Štech upozorňuje, že zejména spojení mediační úlohy nástroje s „proleptickou“ úlohou dospělého, demonstrované a vyzkoušené na konkrétní situaci, je přesvědčivou reakcí na potíže vzniklé při interpretaci výsledků starších mezikulturních studií. Tyto vnitřní mechanismy fungování kultury podle Štecha v jedinci vhodně doplňují Lurijův model sociohistorické determinace poznávacích funkcí, který si méně všimá potenciálních růstových možností člověka v kultuře.<sup>184</sup>

### ***Michael Cole jako přední představitel kulturní psychologie***

Michael Cole je členem *The Laboratory of Comparative Human Cognition* (LCHC) založené v roce 1978 na Kalifornské univerzitě se sídlem v San Diegu. Členové LCHC se zabývají výzkumy, při kterých přistupují k odlišnostem mezi lidmi jako k výchozímu bodu pro porozumění lidským psychickým procesům. Při svých výzkumech zaujímají ekologický přístup. Ten spočívá v tom, že berou v úvahu celé systémy, které zahrnují zprostředkující nástroje, lidi, představy, instituce a činnosti. Soubory lidí, které se liší podle věku, kultury, biologických vlastností, sociálních tříd, vzdělání, etnického původu a podobně, studují v širokém záběru činností zasazených do rozličných společenských institucí a zemí. Širokému záběru jejich výzkumu odpovídá i široká paleta metod, kterou užívají: zúčastněné pozorování, etnografický přístup, experiment, diskurzivní analýza. Při studiu nějakého jevu se snaží uvést v soulad výzkumný úkol a roli kulturně ovlivněných kolektivních společenských činností, změnu v čase a kulturně historický kontext lidí, mezi kterými pracují. Způsobem, který zachovává étos jejich zaměření, zasahují za účelem vyvolání

---

<sup>184</sup> Štech, S., 1998, s. 254.

změny, o které se domnívají, že bude přínosná právě v tom prostředí, ve kterém své výzkumy provádějí. Tato změna má sloužit také jako prostředek pro stanovení možnosti zevšeobecnění jejich zjištění pro více výzkumných prostředí.<sup>185</sup>

## **Činnost „Laboratory of Comparative Human Cognition“**

Četné výzkumy LCHC prokázaly vůdčí úlohu školního vzdělávání na kognitivní vývoj. Cole, Gay a kol. (1971) ukázali, že školní vzdělávání u dětí vyvolává uvědomění si abstraktních, kategoriálních významů slov; Daniel Wagner (1974) prokázal, že děti, které navštěvují školu, získávají dovednosti zlepšující jejich paměť. Na základě těchto a dalších zjištění Cole považuje za zřejmé, že školní vyučování je tím, co vyvolává rozdíl, neboť dětem pomáhá vyvíjet nový promyšlenější soubor kognitivních schopností. Pochybuje však o tom, že rozdíly zjištěné pomocí standardních psychologických testových metod poskytují jakýkoli logický důkaz všeobecné změny kognitivních procesů. Například nepovažuje za hodnověrné, že by nedocházelo k vývoji významu slov u dětí, které nenavštěvují školu. Jako důkaz proti tomuto tvrzení uvádí výsledek výzkumu provedený Sharpem (1979), který ukázal, že negramotní Májové uměli zobecňovat, neboť velice dobře věděli, že kachny jsou drůbež. Ačkoli na tento fakt Májové nepoukázali v umělých podmínkách, kdy měli volně asociovat, pohotově prokázali znalost pojmu „drůbež“, když mluvili o druzích zvířat, které chovají jejich rodiny, a o cenách, za které se jednotlivé druhy prodávají. Cole zdůrazňuje důležitost postupovat při výzkumu způsobem, který více odpovídá místním způsobům myšlení a méně metodě školního testování.<sup>186</sup>

## **Kontext-specifický přístup ke studiu důsledků formálního vzdělávání**

---

<sup>185</sup> [Vyhledáno 26.4.2008 na <http://lchc.ucsd.edu/index.html>]

<sup>186</sup> Cole, M., 2002.

Zakladatelé sociohistorické školy zdůrazňovali, že úplná teorie lidského vývoje musí brát v úvahu změny, které se odehrávají zároveň na čtyřech historických úrovních: fylogenetické, historické, ontogenetické a mikrogenetické (vývoj jednotlivých psychických procesů v průběhu experimentální interakce v jednoduchých experimentálních činnostech).<sup>187</sup> Po vzoru Colea se budu více zabývat poslední úrovní, který tím chtěl zjistit, zda je efekt školního vzdělávání specifický nebo všeobecný.

Cole zpochybňuje tezi, že učení je nezbytná, i když sama o sobě nepostačující podmínka vývoje. Prvním důvodem pro zpochybnění tohoto závěru je fakt, že formální operace se vzácně objevují u systematicky nevzdělávaných subjektů, a naopak u některých subjektů vzdělávaných na vyšší úrovni nejsou příliš rozvinuté.

Uzavírá, že vně kontextu, kde jedinci aktivně přemýšlí o jejich identitách, při absenci zařízení pro zaznamenávání, je plně rozvinuté formální operační myšlení pravděpodobně raritou v jakékoli kultuře. Bude spojeno se vzděláváním jako normativní částí vědecké činnosti, ale téměř jistě nepopisuje skutečné myšlení cvičené vědci s výjimkou zvláštních podmínek, kde potřebují kontrolovat své výsledky, nebo pracují s vnějšími nástroji, které jim pomáhají zaznamenat a uchovat informace. Ve zvláštním smyslu, ve kterém vzdělávání přesahuje rámec jeho užití, potom formální operační myšlení může být považováno za ovlivněné vzděláváním.<sup>188</sup>

## **Námítka k Lurijovu výzkumu v Uzbekistánu**

Zajímavý důkaz ve prospěch kontext-specifického pojetí formálních logických dovedností odvozuje z uvažování o logických sylogismech. Používá Lurijovu studii z Uzbekistánu, kde Lurija předpokládá silný vztah mezi formálním vzděláváním a sylogistickým uvažováním, protože v tomto výzkumu nevzdělávaní zemědělci ze střední Asie odpovídali na předložené sylogismy na základě každodenních vědomostí, ne na logické rovině řešení problému.

---

<sup>187</sup> Cole, M., 1990, s. 92.

<sup>188</sup> Tamtéž.

Slavným příkladem je otázka „*na Sibiři jsou všichni medvědi bílí; můj přítel byl na Sibiři a viděl medvěda; jakou měl barvu?*“ a odpověď „*nemůžu říct, nikdy jsem tam nebyl, zeptejte se přítele*“, je typickým vzorem zaznamenaným mezi nevzdělávanými lidmi v mnoha kulturách. Ukázalo se, že takový druh odpovědi rychle vymizí po krátké době systematického vzdělávání ve prospěch odpovědi založené

na logických podmínkách úkolu, což ve shodě s očekáváním sociohistorické školy nasvědčuje tomu, že formální vzdělávání vyvolává výraznou změnu teoretického myšlení.<sup>189</sup>

Při řešení otázky, zda je efekt školního vzdělávání specifický nebo všeobecný, uvedená Lurijova interpretace přímo podporuje „*obecnou kognitivní změnu*“. Cole s tím však polemizuje a v neprospěch názoru, že „*empirické*“ myšlení je nahrazeno „*teoretickým*“ jako důsledek školního vzdělávání, ukazuje, že o něco komplikovanější sylogismy jsou závislé na kontextu.<sup>190</sup>

Lurija charakterizoval cíl výzkumu jako pokus ukázat, že „*mnoho mentálních procesů má sociální a historický původ a důležité projevy lidského vědomí byly přímo zformovány na základě lidské činnosti a současné (skutečné) podoby kultury.*“<sup>191</sup> Cole ukazuje dvě vlastnosti Lurijova cross-culturního výzkumu, které selhaly při naplňování metodologických požadavků sociohistorické školy.

Zaprvé Cole Lurijovi vytýká, že ve svých pokusech ani nestudoval ani nevytvořil systémy praktické činnosti Uzbeků a Kazašských lidí a psychické procesy s nimi spojené. Z toho důvodu jeho interpretace nebyly založeny na analýze kulturně organizovaných činností. Namísto toho pro účel psychologické diagnózy představil systémy zřetelně západoevropské činnosti, v podobě psychologických testů a rozhovorů, které nemodelují místní skutečnost, ale slouží jako měřítko zevšeobecněných psychologických tendencí. Tím, že užil tento přístup, Lurija zjistil, že kontakt s Evropskou kulturou prostřednictvím buď školního vyučování nebo účasti na chodu sovětské kolektivního závodu, vyvolal možnost, že tradiční zemědělci mohou odpovídat jeho intelektuálním

---

<sup>189</sup> Cole, M., 1990, ss. 99-100.

<sup>190</sup> Tamtéž, s. 101.

<sup>191</sup> Cole, M., 1990, s. 102, cit z Lurija, 1976, s. 3.



hádkám přiměřeně ruským poměrům, ale podle Colea tyto výsledky v podstatě nic nevyovídají o možných analogiích v jejich původní praxi.

Druhý, s tím úzce spjatý problém, který se stává ohniskem zájmu, když je sociokulturní tradice přebírána cross-culturním výzkumem americkými badateli, je Lurijovo opomenutí své závěry na konkrétní oblasti. Podle Colea příliš často činil závěr, že výsledky, které publikuje, jsou nezávislé na obsahu problému a kontextu činnosti, například zobecnil kognitivní změny. Takovýto způsob tvoření závěrů podle Colea podkopává dobře postavené základy závislosti psychologických procesů na živém činnostním systému a (nevhodně) zachycuje dospělé, kteří se projevují jakoby dětským chováním.<sup>192</sup>

### **Je efekt školního vzdělávání specifický nebo všeobecný?**

Cole a jeho kolegové věří, že data kognitivních důsledků školního vzdělávání a úroveň individuálního chování jsou nejlépe interpretované v kontextu specifických podmínek.<sup>193</sup> Pokud podmínky úkolů užitých psychology pro vyhodnocení důsledků vzdělávání ve škole na kognitivní vývoj přebírají strukturu a obsah jakoby školních úloh, nemůže překvapit, že lidé s rozsáhlou zkušeností ve škole ve svých výkonech předbíhají ty, kdo takovou zkušenost nemají.<sup>194</sup>

Závěr 1: Gramotnost není sama o sobě odpovědná za pokrok v kognitivních dovednostech, což by mohlo vyplývat ze závěrů, ve kterých je gramotnost neoprávněně ztotožněna se školním vyučováním. Psaní se jeví jako nezbytné, ale samo o sobě dostatečně nevysvětluje celý obsah školního vyučování.

Podle výzkumu v Libérii, který publikovali Cole a Scribner v roce 1981 mnoho mužů z kmene Vai umí používat původní domorodé slabikotvorné písmo pro potřebu uchování záznamů; jiní jsou gramotní alespoň natolik, že jsou schopni opsat a recitovat poezii; další navštěvovali školu a naučili se psát v angličtině. Důsledky vzdělávání zdá se závisejí na opakované činnosti v osvojení si nového materiálu a zlepšení způsobu

---

<sup>192</sup> Cole, M., 1990, s. 102.

<sup>193</sup> Tamtéž, s. 103, cit z Cole et al., 1971, Laboratory of Comparative Human Cognition, 1983.

<sup>194</sup> Cole, M., 1990, s. 102.

zpracování informací (kognitivních strategií). Studenti se učí, jak uchovat velké množství informací v paměti, aby je užili dále pro získání dalších informací, které nemají přímý vztah ke každodenní mimoškolní činnosti.<sup>195</sup>

Závěr 2: Všeobecný účinek formálního vzdělávání podle názoru, který přijímá Coleova skupina, závisí na míře, do jaké je forma kognice osvojená v jednom kontextu platná v druhém kontextu.

Závěr 3: Za faktory činnosti vzdělávání, které se zdají být všeobecné, považují vyučování psaní, strukturu a formu řečového projevu, který ve škole probíhá. Cole věří, že tyto praktiky skutečně způsobují změnu; že pouze velmi krátká doba zkušenosti školního vyučování postačuje k tomu, že vyvolává znatelnou změnu v řešení verbálních logických problémů. Subjekty, které alespoň po krátkou dobu navštěvovaly školu, řeší úkol pokročilejším způsobem. Rozpoznají formu sylogismu a odpovídají podle ní potud, pokud je pro ně srozumitelný. Pokud se však otázka stává složitější, dokonce i vzdělaní dospělí se navracejí k na každodenní zkušenosti založeným vědomostem a s tím spojeným způsobům odpovědi řešení problémů a závislost na druhu a obtížnosti řešeného problému a dalších způsobech kognitivní činnosti na obsahově založených znalostech.<sup>196</sup>

## ***Současné cesty kulturní psychologie***

S. Štech v souhlasu s M. Colem uděluje dnešní rozvíjející se kulturní psychologii pozici „*druhé psychologie*“, neboť ji považuje za výsledek nové formulace psychologie vůbec.<sup>197</sup> Hlavním inspiračním zdrojem kulturní psychologie je (jak z dříve řečeného, doufám, vyplývá) ruská kulturně-historická škola, především dílo L. S. Vygotského a Luriji.

Výraznou skupinou, kterou lze zařadit do linie kulturní psychologie, jsou badatelé provozující kulturně vývojový výzkum psychických procesů a chování člověka ve vlastní kultuře. Jejimi členy jsou především M. Cole, J. Lave, D. E.

---

<sup>195</sup> Cole, M., 1990, s. 104.

<sup>196</sup> Tamtéž, ss. 104-6, cit z Laboratory of Comparative Human Cognition, 1983.

<sup>197</sup> Štech, S., 1998, s. 255.

W. Sharp a sídlem jejich „školy“ je *The Laboratory of Comparative Human Cognition* na Kalifornské univerzitě v San Diegu.

Za nezbytné považuji zmínit další Vygotského pokračovatele v USA: J. Wertsche, díky jehož překladům mohl být Vygotský „znovuobjeven“ pro západní psychologii, a L. Molla, z jehož práce *Vygotsky nad Education* (1990) jsem mohla pro tuto svou práci bohatě čerpat.

V české psychologii nemá kulturní psychologie dlouhou tradici a domnívám se, že ani v současné době se jí nevěnuje v rámci vědecké psychologie dostatečná pozornost. Předním představitelem a zároveň průkopníkem české kulturní psychologie je Stanislav Štech. Jeho následovnicí v tomto oboru je paní doktorka Gabriela Málková, které tímto mnohokrát děkuji za spolupráci a trpělivou pomoc při vzniku této eseje.

## Závěr

V úvodu jsem si vytkla cíl odhalit, jakým způsobem asi postupoval vývoj myšlení

L. S. Vygotského, které vedlo k vytvoření jeho „teorie kulturně historického vývoje psychických procesů u člověka“.

V předkládané práci jsem se pokusila objasnit podstatu Vygotského teorie a s její pomocí dojít k odpovědi na tuto otázku. V tomto svém snažení jsem užila vlastní autorovu metodu - zaujala jsem „historický přístup ke studiu vývoje chování člověka“. Stručně jsem vylíčila životopis L.S.Vygotského a upozornila na stěžejní okolnosti, které do běhu jeho života zasahovaly. Mezi tyto utvářející prvky patří podle zmiňovaného kulturně historického pojetí veškeré sociokulturní podmínky, ve kterých vyrůstal, po krátký čas žil, pracoval a vytvořil svou teorii – tedy Vygotského rodinné zázemí se svou náboženskou a hodnotovou orientací, společenský původ, sociální a politické události v Sovětském svazu a v neposlední řadě nemoc a vědomí blízkého konce. Některé z těchto vlivů byly podpůrné (např. kulturně založená rodina podporující vzdělání svých dětí), jiné omezující (status žida, vládnoucí ideologie chybně vykládající svá východiska, politika státu zasahující do vědy a další). Konečným výsledkem jejich působení na vývoj vědomí jedince obdařeného nesporně velikým potenciálem byl zrod „génia“ L.S. Vygotského.

Na konci úvahy o tom, kudy se ubíralo myšlení L.S.Vygotského při tvorbě jeho teorie, nepovažuji za správné činit zásadní závěr. Musíme mít pouze na zřeteli, že se tak dělo v kontextu určitých kulturních a historických podmínek. Nemůžeme však uzavřít to, o čem si nejsme jisti, že jsme zcela pochopili. Génus Vygotského se projevuje právě v tom, že si při opakovaném čtení jeho díla stále zostřujeme pochopení toho, co nám chtěl autor sdělit. Je tomu jako při čtení literárního textu – každým dalším čtením a s tím navozeným novým porozuměním text pro nás samé upravujeme.<sup>198</sup> V paradigmatu sociokulturní aktivity je čtenář Vygotského prací také aktivním tvůrcem této

---

<sup>198</sup> Podle Vygotského sociokulturní teorie se myšlení vyvíjí dialektickým způsobem – v dialogu v procesu vnitřní řeči. Vnitřní řeč slouží jako rozhraní mezi kulturně schválenými symbolickými systémy a tvary individuálního myšlení. Vzorem pro psychologický proces pozorovaný ve vnitřní řeči je tvůrčí práce pisatele a tvorba literárních textů ( viz Kozulin, 1999).

teorie, neboť při každém čtení předloženou teorii opakovaně vykládá. Zda k Vygotského teorii přistoupil správně, prokáže nejlépe její aplikace v pedagogické praxi. Z mé práce by mělo vyplývat, že právě k tomuto účelu byla Vygotského kulturně historická teorie stvořena.

Vygotský usiloval o „novou psychologii“, která by byla vědou zaměřenou na člověka a jeho život s druhými ve světě, usilující o pochopení jeho vztahu k sobě sama, k druhým a ke světu vůbec, a která by s využitím poznatků svého pozorování měla sloužit k všeobecnému prospěchu. Takto snad Vygotský chápal psychologii, když hovořil o tom, že „*Psychologie je věda o psychickém životě, která má praktický význam.*“<sup>199</sup> Protože si takto pojatá psychologická věda klade za předmět svého studia psychický život člověka, nutně při tom počítá s jeho kulturní a historickou specifičností. Pokud je předmět studia psychologie kulturně podmíněný, lze této psychologii dát přívlastek „kulturní.“ Proto Vygotského, tvůrce tohoto nahlížení na psychologickou vědu, považujeme za **zakladatele kulturní psychologie** jako zcela nového paradigmatu v psychologii.

Vygotským nastolené paradigma sociokulturní činnosti do psychologie vneslo zcela nový přístup k psychice člověka a nový pohled na člověka a kulturu. Vygotským zformulovaná teorie kulturně historického vývoje psychických procesů u člověka dala také nový směr bádání o vztahu člověka a kultury. Studium psychických procesů u člověka se nadále řídilo historickým přístupem. Empirické důkazy, které Vygotského teorii podložily, poskytl výzkum provedený A. R. Lurijou ve 30. letech v Uzbekistánu. Tento pionýrský výzkum kulturně psychologického bádání inspiroval řadu pokračovatelů sociohistorické školy. Výraznými představiteli kulturní psychologie jsou M. Cole a jeho spolupracovníci sdružení v Laboratory of Comparative Human Cognition v San Diegu. V případě činnosti LCHC nehovoříme o přímé návaznosti na Vygotského, ale jme si vědomi, že se jejich kulturně psychologické bádání nutně ubírá cestou, kterou předeslal Vygotský svou kulturně historickou teorií.

---

<sup>199</sup> Vygotskyj, L. S., 1976a, s. 28.

Bruner o Vygotského teorii pronesl, že nám naznačuje cestu, kterou se máme vydat. Já se domnívám, že právě tím, že se po ní vydáváme, ji naplňujeme. „*Vygotský k nám mluví z budoucnosti.*“<sup>200</sup>

---

<sup>200</sup> Moll, L. C., 1990, s. 31, cit z Bruner, J., 1987.

## Doslov

Nyní popíši, jakým způsobem jsem teorii kulturně historického vývoje porozuměla já, během svého seznamování se s dílem a životem L.S.Vygotského. Autor svým čtenářům nabízí vodítko, jak při uvažování o jeho teorii postupovat, aby se dopracovali k vlastnímu porozumění a ponechává jim tak mnoho prostoru pro samostatnou činnost.<sup>201</sup> Obrovský potenciál zmiňované teorie podle mě spočívá v tom, že jí Vygotský vytváří jakousi „zónu nejbližšího vývoje“<sup>202</sup>, ve které se přemýšlení čtenáře o ní neustále vyvíjí. K tomuto závěru mě dovedla vlastní praktická zkušenost. Při každém dalším čtení Vygotského prací se v mém vědomí objevují nové myšlenky a mé chápání jeho teorie získává střídavě zřetelnější podobu a v zápětí se pod vlivem dalších linií výkladu znovu mění.

Myslím si, že možná právě vzniku takto samostatného porozumění u čtenáře chtěl Vygotský docílit. Můžeme sice litovat toho, že nám kvůli svéčasné smrti nepodal dostatečné vysvětlení či shrnutí svého díla, a nebo můžeme oceňovat, že tak možná učinil promyšleně, aby tím naplnil svůj pedagogický záměr – poskytnout čtenáři nástroj k rozvoji jeho vlastního uvažování.

Předpokládám, že se chápání Vygotského teorie bude vyvíjet tak, jak bude postupovat její aplikace. V jejím obrovském potenciálu se rozkládá onen Vygotského „duch“, o kterém nelze říci nic jiného, než že je přítomen všude tam, kde se psychologie provozuje jako disciplína, která se snaží porozumět konkrétnímu jedinci s konkrétními dispozicemi v konkrétních podmínkách jeho bytí (v konkrétním kulturním, sociálním a historickém prostředí) a toto své chápání aplikuje v praxi s cílem napomoci jeho

---

<sup>201</sup> Činnost je podle Vygotského sociokulturní teorie vývoje vyšších psychických funkcí ústředním mechanismem vývoje. Podle této teorie probíhá psychický vývoj „od činnosti k myšlení“ a činnost zde má výrazně sociokulturní charakter. Činnost jedince se odehrává vždy v rámci širší činnosti, sociálně a historicky specifické. Podle Vygotského veškerou činnost (dítěte) organizuje a řídí společnost, protože jí druzí přikládají smysl, který má nejen individuální, ale i sociokulturní význam (viz Vygotskyj, L. S., 1976b).

<sup>202</sup> Vygotský v teorii „zóny nejbližšího vývoje“ vyjádřil časový vztah učení a vývoje a upozornil na dvě roviny vývoje, které mají důležitý význam pro učení – aktuální a potenciální úroveň. „Co je v jednom stádiu věku v ZNV, se realizuje na rovině aktuálního vývoje ve druhém stádiu.“ Vztah mezi učením a vývojem považoval za obdobný vztahu mezi zónou nejbližšího vývoje a úrovní aktuálního vývoje (viz Vygotsky, L. S., 1976).

rozvoji. Při aplikaci Vygotského kulturně historické teorie je třeba postupovat prostřednictvím pedagogické intervence, která má splňovat zmíněné zásady.<sup>203</sup>

Vygotského můžeme považovat za pedagoga, psychologa kritického, vývojového či kulturního. Žádné z těchto označení však nepovažuji za vhodné, protože se jedná o pojmy užívané v klasickém paradigmatu, odlišném od toho, které ustavil Vygotský ve snaze vytvořit „*obecnou psychologii*“, která by se stala společným metodologickým ukazatelem všech psychologických disciplín.<sup>204</sup>

Toto snažení lze považovat za úspěšné, nikoli však dokonané. Podle Blancka sociálně historická teorie jako obecný teoretický rámec může začlenit platná jádra různých škol, a věří, že kráčíme po složité, ale průchodné cestě směrem ke sjednocení principů psychologie jako vědy a jako profese, jednak jejich filozofie a jednak v praxi.<sup>205</sup>

Vygotský svou kulturně historickou teorií založil paradigma sociokulturní aktivity, kterému se máme snažit porozumět nejlépe tak, že se vydáme cestou aplikace zmiňované teorie. Vzhledem k tomu, že samo paradigma „psychické činnosti“ vyzývá k aktivitě, lze očekávat, že výsledky pedagogického působení podle psychologických zásad teorie „kulturně historického vývoje psychických procesů u člověka“ budou nejlepším důkazem její správnosti.

L.S.Vygotský za sebou zanechal působivý soubor díla, který, jak tomu u géníů bývá, začal být docenován až postupem času. Jako metafora pro Vygotského samotného a zároveň pro vztah jeho díla k současné psychologii může sloužit verš z Tyutchevovy básně, kterou Lev Vygotský rád recitoval: „*Ne vše, co bylo, muselo skončit.*“<sup>206</sup> Vygotského dílo totiž jistě není uzavřeno, neboť v něm navrhl řešení, které se stalo úkolem pro budoucnost.

---

<sup>203</sup> Především respektovat sociální a kulturní specifika a zjišťovat úroveň vývoje psychických funkcí jedince v zóně nejbližšího vývoje.

<sup>204</sup> Blanck, G., 1990, s. 51.

<sup>205</sup> Tamtéž, s. 52.

<sup>206</sup> Tamtéž, s. 31.



## Literatura

- Blanck, Guillermo, *Vygotsky: The man and his cause*. In. Moll, Luis, C. (Ed.), *Vygotsky and Education*, Cambridge University Press, Cambridge 1992, str. 31-58
- Cole, Michael, *Cognitive development and formal scholomg: The evidence from cross-cultural research*. In. Moll, Luis, C. (Ed.), *Vygotsky and Education*, Cambridge University Press, Cambridge 1992, str. 89-110
- Cole, Michael, *Alexander Luria, Cultural Psychology and The Resolution of the Crisis in Psychology*, Laboratory of Comparative Human Cognition Communication Department, University of California, San Diego 1997, [Vyhledáno 26.4.2008 na <http://lchc.ucsd.edu/People/MCole/luria.html>]
- Cole, Michael, *Cross-cultural and Historical Perspectives on the Consequences of Education: Implications for the Future*, University of California, San Diego 2002, [Vyhledáno 26.4.2008 na <http://lchc.ucsd.edu/People/MCole/Oxford2.htm>]
- Kozulin, Alex, *Psychological Tools*; Harvard University Press, London 1998
- Kozulin, Alex, *Vygotsky's Psychology: A Biography of Ideas*, Harvard University Press, London, 1999
- Leontjev, Alexei, N.; Lurija, Alexander, R., Předmluva k českému vydání, Moskva 1969, In. Vygotský, L. S., *Myšlení a řeč*, SPN, Praha 1976a, str. 5
- Leontjev, Alexei, N.; Lurija, Alexander, R.; Teplov, B. M., Předmluva k ruskému vydání, Moskva 1960, In. Vygotský, L. S., *Vývoj Vyšších psychických funkcí*, SPN, Praha 1976b, str. 5-11
- Lurija, Alexander, R., *O historickém vývoji psychických procesů*, Academia, Praha 1976
- Moll, Luis, C., *Vygotsky nad Education*; Cambridge University Press, Cambridge 1992
- Štech, Stanislav, *Člověk a kultura*. In. Výrost, J.; Slaměník, I.(Eds.), *Aplikovaná sociální psychologie I.*, Portál, Praha 1998, str. 225-258
- Vygotský, Lev, S., *Myšlení a řeč*, SPN, Praha 1976a
- Vygotský, Lev, S., *Vývoj Vyšších psychických funkcí*, SPN, Praha 1976b

## Další zdroje

- Gabriela Málková, *Kulturní psychologie*, Blokovaná přednáška FHS UK, LS 2006
- Internetové stránky *The Laboratory of Comparative Human Cognition*  
[Vyhledáno 26.4.2008 na <http://lchc.ucsd.edu/index.htm> ]
- Obrázky1-6  
[Vyhledáno 7.5.2008 na  
<http://marxists.org/archive/vygotsky/images/index.htm> ]

## Přílohy

- **Obrázky 1- 6**<sup>207</sup>
- Obr. 1: Portrét L. S. Vygotského ve věku 35 let
- Obr. 2: Lev a sestra Ana
- Obr. 3: Vygotský a dcera Gita Lvovnya
- Obr. 4: Vygotský s rodinou
- Obr. 5: Vygotský vyučuje v Taškentu, rok 1929.
- Obr. 6: Vygotského spolupracovníci (úplně vpravo A. R. Lurija)

Obrázek 1



*Portrait of L. S. Vygotsky at age 35*

**Portrét L. S. Vygotského ve věku 35 let**

**Obrázek 2**



**Lev a sestra Ana**

Obrázek 3



Vygotský a dcera Gita Lvovnya

Obrázek 4



Vygotský s rodinou

Obrázek 5



Рис. 35. Ташкент, 1929 г. Лев Семенович перед занятия в Первом САГУ.

Vygotský vyučuje v Taškentu, rok 1929.



Obrázek 6



Vygotského spolupracovníci (úplně vpravo A. R. Lurija)