

Psychologie myšlení a řeči

Lev Semjonovič Vygotskij

Výbor z díla uspořádal, úvodním slovem
a komentáři opatřil Jan Průcha



Předmluva	7
L. S. Vygotskij – průkopník interdisciplinárního přístupu v psychologické vědě (J. Průcha).....	9
Kdo byl vlastně Vygotskij? Jak žil a co vytvořil?	10
Vygotského dílo ve světě.....	14
Ediční poznámka	19
Literatura.....	19
Problém a metoda zkoumání	23
Postup výkladu v knize.....	31
Spor o explanaci egocentrické řeči dítěte.....	33
J. Piaget a jeho přínos pro psychologii dítěte	35
„Autistická“ a egocentrická řeč v učení J. Piageta.....	37
Nové výzkumy a odlišné chápání egocentrické řeči.....	42
Vývoj funkcí řeči a myšlení.....	46
Vliv sociální situace.....	49
Vnitřní řeč a její role v myšlení	51
Odlišnost kořenů myšlení a řeči a jejich vztah.....	53
Myšlení a řeč u předchůdců člověka (fylogeneze myšlení a řeči).....	53
Myšlení a řeč u dítěte (ontogeneze myšlení a řeči): odlišnosti a protínání během vývoje	61
Vývoj vnitřní řeči a její význam pro myšlení	64
Závislost vývoje myšlení na řeči a kultuře – od biologického ke společenskohistorickému vývoji.....	69

Pedagogické souvislosti: Vztah vývoje a učení, školní vyučování, zóna nejbližšího vývoje	71
Výzkum vývoje vědeckých pojmů v dětském věku.	74
Rozdíl ve vytváření běžných a vědeckých pojmů – vliv systematického vzdělávání	76
Vývoj uvědomovanosti.	80
Vztah učení a vývoje	84
Otázka formálního vzdělávání	91
Výzkumy představující východisko pro nové pojetí vztahu vývoje a učení	94
Dobré učení předbíhá vývoj	103
Zvláštnosti školního učení	105
Myšlení a slovo	109
Dosavadní vysvětlení vztahu mezi slovem a významem.	109
Verbální myšlení	113
Podstata vnitřní řeči	118
Experimentální výzkum egocentrické řeči	125
Zvláštnosti vnitřní řeči	128
Závěr: řeč, myšlení, vědomí	129
Literatura.	133

Předmluva

V současné české psychologii, pedagogice či lingvistice je sice jméno ruského vědce L. S. Vygotského (1896–1934) známé a poměrně často zmiňované, ale jen málokdo se dnes hlouběji seznamuje s jeho pracemi. To kontrastuje se situací v zemích Západu, kde je Vygotskij nejen uznáván v historickém aspektu jako průkopník interdisciplinárních vztahů mezi uvedenými vědami, ale jeho práce jsou i dnes studovány jako východisko teoretických koncepcí ve výzkumu dětské řeči, psychologie myšlení, ontogeneze psychických funkcí aj. Je to paradoxní vzhledem ke skutečnosti, že českým odborníkům byly práce Vygotského již dříve přístupné jak v ruských originálech, tak v českých překladech (Vygotskij, 1971, 1976), zatímco odborníkům v západních zemích musí být zprostředkovávány v anglické, německé či francouzské verzi.

Chceme-li v české psychologii a pedagogice držet krok se zahraničním vývojem, nemůžeme se omezit na studium významných vědeckých teorií prostřednictvím jejich prezentace v učebnicích a příručkách, kde jsou zjednodušeny a zredukovány na několik více či méně výstižných vět či odstavců. Čtenář tak sice dostává hotovou „finální vědomost“ vhodnou k reprodukci u zkoušky, ale připravuje se o možnost projít s autorem intelektuální cestu ukazující, jak se jeho myšlenky rodily, a při ní se učít nejen hotovým poznatkům či teoriím, ale především postupům vědeckého myšlení nebo empirického výzkumu. Bez této metodologické školy, jež představuje možnost prostřednictvím studia poznat blíže způsob práce významných badatelů, sotva budou

mladí vědci schopni dělat to, v čem je jádro jejich povolání – totiž vytvářet nové poznatky, jimiž bychom přispěli světové vědě.

Dílo Rusa Vygotského bezesporu patří do světového arzenálu významných vědeckých teorií, zejména v pedagogické psychologii, podobně jako dílo Švýcara J. Piageta nebo Američana J. S. Brunera. Tato knížka chce přinést zejména našim mladým vědeckým pracovníkům, doktorandům a studentům psychologie, pedagogiky a sociálních věd, základní vhled do stěžejní knižní práce Vygotského *Myšlení a řeč*. Je zde publikován výběr z této knihy, k němuž jsem vypracoval přehled o životě a vědeckém profilu Vygotského a jednotlivé části výběru jsem doprovodil stručnými komentáři.

Dík za vydání knihy patří nakladatelství Portál, zejména RNDr. D. Dvořákovi, z jehož iniciativy došlo k realizaci této publikace.

Panu profesoru PhDr. J. Janouškovi, DrSc., děkuji za pře-
hlédnutí mé úvodní stati a některé poznámky k doplnění textu.

Praha, květen 2004

J. P.

L. S. Vygotskij – průkopník interdisciplinárního přístupu v psychologické vědě

Jan Průcha

Než budu charakterizovat Vygotského životní dráhu a vědeckou produkci, dovolím si předeslat osobní vzpomínku, kterou mám s dílem tohoto autora spojenou.

Na přelomu šedesátých a sedmdesátých let minulého století vládla u nás pochmurná nálada. Sovětská vojska okupovala Československo a mnoha lidí se přirozeně zmocnily protiruské averze. To se promítalo i do sféry vědy. Já jsem se právě tehdy vrátil z dlouhodobé stáže v Moskvě, odkud jsem si přivezl nejen poznatky z okruhu psycholingvistiky, ale také vědomí, že ti ruští kolegové, s nimiž jsem se přátelsky sblížil, se s rozhodnutím své vlády neztotožňují. A tak když jsem byl jako začínající vědecký pracovník osloven, zda bych nechtěl překládat knihu *Myšlení a řeč* ruského psychologa Vygotského, nabídku jsem přijal. Povzbudily mě k tomu zejména dvě okolnosti: Za pobytu v Moskvě, na psychologických a lingvistických pracovištích Akademie věd, jsem měl příležitost setkat se osobně s vědcem světové pověsti – byl jím profesor psychologie **Alexander R. Lurija**. Dostalo se mi té cti, že mě pan profesor pozval i k sobě domů (což bylo v tehdejší době v sovětském prostředí ve vztahu k cizinci dosti vzácné) a objasnil mi něco, co mě velmi upoutalo. Lurija byl od poloviny 20. let pracovně i přátelsky spojen s Vygotským, spolu s ním

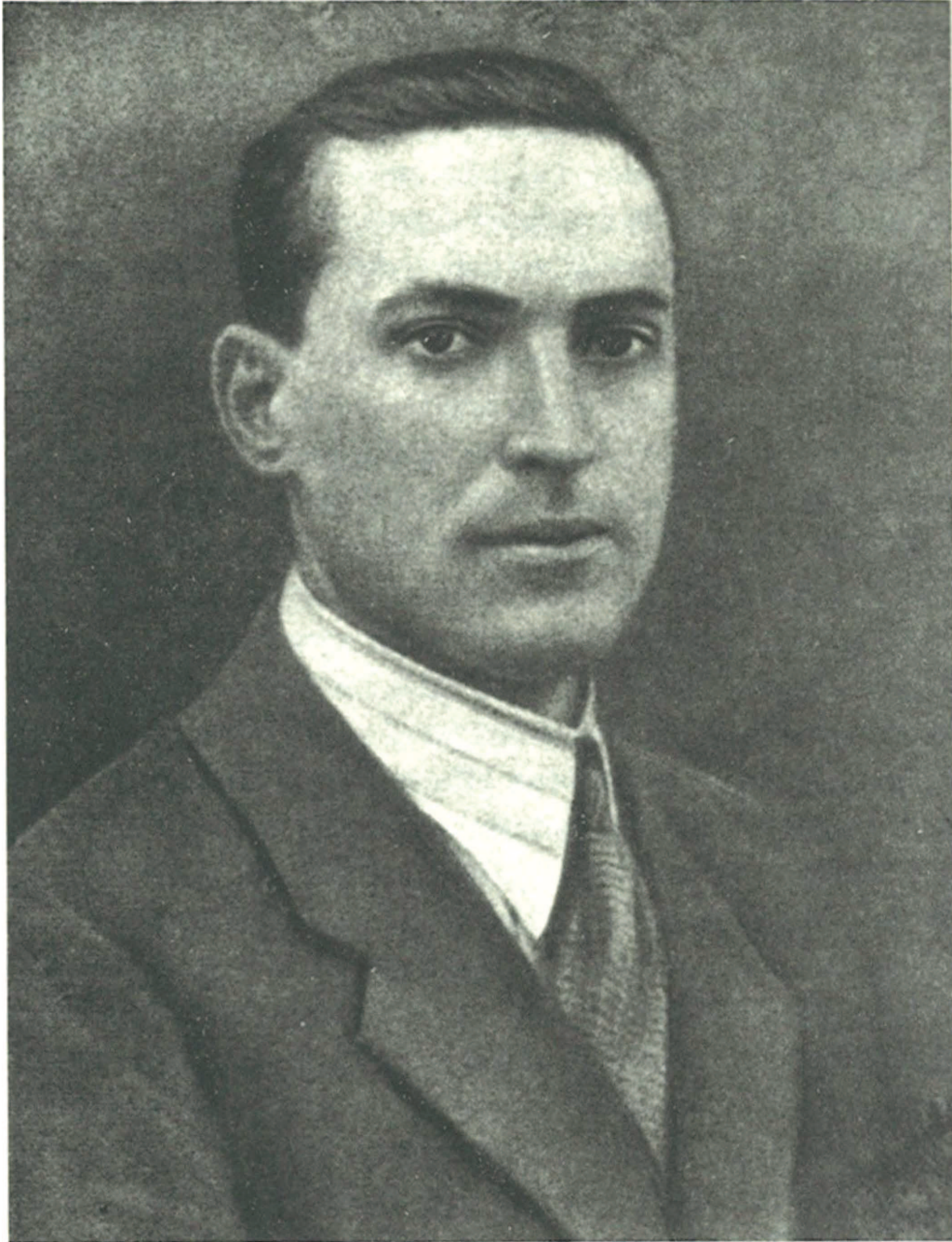
a dalšími mladými kolegy rozpracovával to, co se později začalo ve světě označovat jako **kulturně–historická teorie psychického vývoje** nebo **kulturně–historická škola** (kulturno-istoričeskaja teorija razvitija čeloveka, cultural-historical school) v psychologii. Setkání s Lurijou mi přiblížilo Vygotského jako člověka a vědce, i rozporuplnou dobu, v níž tito vědci působili.

O pár let později, poté co jsem v Nizozemsku a Německu anglicky publikoval své první knížky a stati o teorii a výzkumech ruské psycholingvistiky, se mi jednou nečekaně ozval jakýsi Američan, profesor **James V. Wertsch** – prý letí domů z Moskvy a zastaví se v Praze, aby si se mnou pohovořil o Vygotském a o ruské teorii řečové činnosti. To už jsem měl přeloženou do češtiny knihu *Myšlení a řeč* (1971) a po jejím úspěchu u českých a slovenských čtenářů (vyšla proto ještě v 2. vydání, 1976) jsem chystal společně s psycholožkou PhDr. Miluší Sedlákovou překlad další Vygotského knihy *Vývoj vyšších psychických funkcí* (1976). Ze setkání s Wertschem jsem měl nejprve obavy – moje angličtina nebyla tehdy příliš plynulá – ale vše dopadlo dobře. Ukázalo se, že tento sympatický Američan byl nejen hlubokým znalcem Vygotského díla a ruské psychologie vůbec, ale k tomuto účelu se pilně učil rusky do té míry, že jsme mohli komunikovat v tomto jazyce. Wertsch se pak stal v USA hlavním propagátorem Vygotského díla, vydal o něm několik knih a řadu statí a dodnes patří k největším protagonistům sociální a kulturně historické orientace v psychologii řeči a myšlení nejen v USA, ale ve světě vůbec.

Oba tito vědci, Lurija a Wertsch, nejvýznamněji přispěli k šíření myšlenek Vygotského v mezinárodním prostředí. S využitím jejich prací budu nyní informovat o Vygotském podrobněji.

Kdo byl vlastně Vygotskij? Jak žil a co vytvořil?

U nás dosud nebyla podrobněji prezentována biografie Vygotského a jeho životní i profesní dráha je pro české čtenáře prakticky neznámá. Považuji proto za užitečné podat zde aspoň



L. S. VYGOTSKIJ (1896–1934)

základní životopisné údaje o tomto vědci, a to v kontextu doby, v níž vyrůstal a tvořil, což umožňuje lépe pochopit jeho teorie, jeho práce.

Lev Semjonovič Vygotskij se narodil 17. listopadu 1896 v městě Orša, ležícím na Dněpru, dnes na území Běloruska, tehdy patřícím carskému Rusku. Dětství strávil v Gomelu, univerzitním městě, v němž byl jeho otec bankovním úředníkem. V početné rodině vládlo kulturní a uměnímilovné klima, a tak si mladý Vygotskij brzy osvojil němčinu a jeho oblíbeným básníkem se stal zejména Heinrich Heine. Již při studiích na gymnáziu se Vygotskij intenzivně zajímal o literaturu a divadlo – což se později odrazilo v jeho pracích – a projevoval nadání k vyššímu studiu. Ukončil gymnázium se zlatou medailí, a v roce 1914 zahájil studium práv na moskevské univerzitě, kde promoval v roce 1917. Avšak v právní vědě nenašel zalíbení a souběžně studoval psychologii, filozofii a historii na vynikající Šaňavského univerzitě, což byla nestátní instituce s vysokou prestiží.

Zájem o psychologii Vygotského již neopustil, naopak se prohluboval. Po studiích působil jako učitel historie a literatury v Gomelu, kde svou iniciativou přispěl k vytvoření psychologické laboratoře na učitelském ústavu. Během sedmiletého působení, ve svých přednáškách, zde položil základ ke svým pozdějším psychologickým pracím. Intenzivně pracoval, vyučoval, přednášel, publikoval, přestože nebyl v dobrém zdravotním stavu – později onemocněl tuberkulózou. Stále studoval, zejména práce S. Freuda, I. P. Pavlova a dalších psychologů, ale také ruskou a zahraniční lingvistickou produkci. V té době se také oženil a z manželství se narodily dvě dcery.

Přelomem v profesní dráze Vygotského se stal rok 1924, kdy vystoupil s referátem na *Druhém všeruském psychoneurologickém kongresu* v Leningradě. Vygotského prezentace zaujala mnohé odborníky natolik, že tehdejší renomovaný vědec, ředitel Psychologického ústavu v Moskvě K. N. Kornilov, nabídl mladému a dosud neznámému Vygotskému místo ve svém ústavu. Vygotskij tam v roce 1925 dokončil svou disertaci *Psychologie umění*.

Nastalo velmi produktivní, bohužel předčasně ukončené období Vygotského vědecké dráhy (1924–1934). Nejen sám pra-

coval s obrovskou intenzitou, ale brzy kolem sebe shromáždil a vedl skupinu mladých talentovaných vědců a studentů, mezi nimiž byli zejména pozdější profesori Alexander R. Lurija (1902–1977) a Alexej N. Leontjev (1904–1979). Podle různých svědectví (jak je ještě stačil vypátrat a zaznamenat Wertsch, 1985) to bylo neobyčejně aktivní a produktivní období Vygotského týmu.

Vygotskij byl především velmi inspirujícím „ideovým vůdcem“ pro tehdejší mladé psychology, kteří se kolem něho sdružili. Kromě již zmíněných Luriji a Leontjeva mezi nimi byli L. I. Božovičová, A. V. Zaporožec, P. I. Zinčenko a další. P. J. Galperin, pozdější významný odborník v pedagogické psychologii, vzpomínal, jak se Vygotského přednášky setkávaly s tak velkým zájmem, že se studenti mnohdy ani nevešli do posluchárny. Co bylo na Vygotském tak přitažlivého pro mladé vědce?

Dnes je to už stěží představitelné, ale v období druhé poloviny dvacátých a počátku třicátých let vládlo mezi mnohými ruskými intelektuály (pokud ovšem neemigrovali, jako např. světoznámý lingvista Roman Jakobson, jenž odešel do Československa) značné nadšení. I psychologové jako Vygotskij či Lurija *žili v očekávání, že nový, socialistický stát změní společnost k lepšímu, a proto věnovali jeho podpoře mnoho sil a tvůrčího potenciálu* (Wertsch, 1985). Zejména pro psychology orientované na edukační problémy představovalo toto období obrovskou výzvu k tomu, aby svou vědu zapojili do služeb praxe. Jednou z nejnaléhavějších potřeb tehdy bylo odstranění negramotnosti, jež byla obrovská jak na rozsáhlém území Ruska, tak ještě více v středoasijských a zakavkazských teritoriích, která byla postupně anektována sovětskou mocí (již dříve ovšem byla součástí carského Ruska).

V té době byla pozornost Vygotského skupiny věnována studiu vývoje řeči dětí žijících v různých sociokulturních prostředích. Zejména Lurijova výzkumná práce *Řečové reakce dítěte a sociální prostředí*, publikovaná ve sborníku *Řeč a intelekt vesnického, městského a bezprizorného dítěte* (Lurija, 1930), předběhla o několik desetiletí výzkumy, které se pak od šedesátých let 20. století začaly intenzivně rozvíjet v psycholingvistice a sociolingvistice na Západě.

Sám Vygotskij pracoval velmi usilovně na teorii psychologie zaměřené k problémům učení a školního vzdělávání, k problé-

mům zdravotně handicapovaných dětí aj. V roce 1925 začal budovat *Laboratoř psychologie pro abnormální děti*, z níž později vznikl *Ústav defektologie Akademie pedagogických věd*. Organizoval empirické výzkumy dětí, přednášel a psal, cestoval po Rusku, kde pomáhal zakládat psychologické laboratoře, a pobýval několik měsíců v Uzbekistánu, kde instruoval učitele a psychology na *První středoasijské univerzitě* v Taškentu. Část Vygotského skupiny přesídlila v roce 1930 do ukrajinského Charkova a Vygotskij sám cestoval mezi Moskvou, Leningradem a Charkovem, kde přednášel. Namáhavé cestování vyžadovalo čas a energii a zřejmě působilo neblaze na dosti chatrné Vygotského zdraví.

Důležitým okamžikem pro Vygotského bylo seznámení s pracemi švýcarského psychologa **Jeana Piageta** (1896–1980). Vygotskij byl Piagetovými teoriemi inspirován, ale zároveň jej stimulovaly ke kritice. Redigoval ruský překlad Piagetovy knihy *Le langage et la pensée chez l'enfant* (rusky 1932), k níž napsal obsáhlý úvod. Vedle Piageta jej oslovovaly práce Bühlerovy, Köhlerovy, Freudovy a jiných západoevropských vědců – zřejmě v této periodě sovětské vědy mu ještě byly dobře přístupné – a psal o nich stati a recenze. Stýkal se s lingvistou N. J. Marrem, s režisérem S. M. Eizenštejnem a pravděpodobně byl v kontaktu s představiteli či následovníky *ruské formální školy* – hnutí v teorii literatury a lingvistiky, které zdůrazňovalo významnost komunikačního zakotvení v objasňování jazyka a literárního díla (např. M. M. Bachtin, 1928, 1980).

Koncem dvacátých let Vygotskij spolu s Lurijou podnikl cestu do USA, na psychologický kongres v New Havenu (Connecticut), a na základě kontaktu s americkými psychology později publikoval stati v časopise *Journal of Genetic Psychology* (1929) a jinde.

V posledních letech svého života pracoval Vygotskij usilovně na knize *Myšlenije i reč*, jejíž poslední kapitoly diktoval k stenografickému zápisu. Vydání knihy se však nedočkal – jeho zdraví se rapidně zhoršovalo. Skonal 11. června 1934, byl pohřben na Novoděvičím hřbitově v Moskvě.

Ačkoliv se Vygotskij dožil jen necelých 38 let, vytvořil asi 180 prací – knih, statí, učebních textů. Vydalo to později na šest

svazků jeho sebraných spisů. Ovšem osud Vygotského díla byl neblahý. Zanedlouho po jeho úmrtí se politická situace v SSSR rapidně zhoršila. Přicházely další vlny Stalinových čistek, ve vědě zavládl duchovní teror spojený v mnoha případech i s fyzickou likvidací zastánců režimem neschválených myšlenkových proudů. V roce 1936 bylo vydáno smutně proslulé stranické usnesení *O pedologických úchylnkách v soustavě lidových komisiariátů vzdělávání*, které potlačilo dosavadní poměrně pestrý repertoár teorií a metod v sovětské psychologii a pedagogice. Předmětem ideologické kritiky se staly i Vygotského práce. Byly odstraněny z psychologie, v níž byla oficiálně nastolena Pavlovova teorie v dogmatickém pojetí. Pracovníci Vygotského týmu byli rozprášeni na různá místa a byli nuceni o Vygotském na dlouhá léta mlčet.

Teprve v roce 1956 nastala změna – v Moskvě byly publikovány *Vybrané psychologické výzkumy* (Vygotskij, 1956), k nimž Vygotského žáci A. N. Leontějev a A. R. Lurija napsali rozsáhlou studii o jeho díle, a v tomto vydání byla publikována také práce *Myšlení a řeč*. Samostatně byla pak vydána jeho významná kniha *Psychologie umění* (Vygotskij, 1965). Později, v osmdesátých letech 20. století, byla publikována většina Vygotského prací jako souborné dílo v šesti svazcích (Vygotskij, 1982–1984).

Vygotského dílo ve světě

Na Západě zůstávalo Vygotského dílo poměrně dlouho neznámé. Obrat přišel na začátku šedesátých let 20. století, kdy se v USA objevil anglický překlad knihy *Myšlení a řeč* (*Thought and Language*, Vygotsky, 1962). Tato knížka zahájila éru zájmu o Vygotského, nejprve v USA a postupně v dalších zemích Západu. K tomu přispělo kromě jiného i to, že předmluvu ke knize napsal **Jerome S. Bruner**, mezinárodně známý americký odborník v pedagogické psychologii. Bruner objasnil, proč má pro americké psychology velký význam Vygotského přístup, podle něhož vědecká explance lidského myšlení nemůže být zakládána pouze na zjednodušujícím behaviorismu nebo jen

na subjektivní introspekci, nýbrž musí vycházet ze sociálních, kulturních a historických podmínek prostředí, v němž myšlení funguje a rozvíjí se.

Tento první překlad knihy *Myšlení a řeč* do angličtiny je pozoruhodný ještě v jiném směru – byl vydán z iniciativy odborníků v *Massachusetts Institute of Technology*, prestižní vysoké školy v USA, na níž se rozvíjela vynikající vědecká pracoviště nejen v technických oborech, ale také v lingvistice a psychologii. Na této škole působil lingvista **Noam Chomsky**, jehož teorie generativní gramatiky vedla k zásadnímu přelomu v pohledu na jazyk a jazykovou komunikaci. Mnozí lingvisté a psychologové z okruhu generativistů se zajímali o Vygotského a Lurijovu koncepci, neboť zejména problém tzv. vnitřní řeči úzce souvisí s psycholingvistickou koncepcí generování jazykových struktur.

Ovšem na druhé straně, jak se Vygotského práce šířily ve světě v anglických, německých a francouzských překladech, dovolávali se jeho idejí také kritici teorie generativní gramatiky, kteří poukazovali na to, že generativisté právě opomíjejí sociální, kontextovou zakotvenost řečové činnosti (přehledně in Průcha, 1973; Nebeská, 1992). V Evropě čerpal z Vygotského zejména **Ragnar Rommetveit** z psychologického ústavu Univerzity v Oslo, jehož práce razily cestu novému paradigmatu – *komunikační (kontextové) psycholingvistice* (např. Rommetveit, 1968). Základní ideou tohoto směru je to, že řečová činnost lidí má vždy nějaký komunikační účel a je determinována sociálními podmínkami příslušného kontextu. Nelze ji proto zkoumat izolovaně, *in vacuo*, jak to podle Rommetveita činili zpočátku generativističtí lingvisté, nýbrž právě v rámci tohoto sociálního kontextu.

J. S. Bruner byl patrně prvním, kdo označil souhrnně Vygotského teorii jako *Act Psychology*. Nejde však pouze o označení, ale dnes již o dosti významný směr v psychologii – je to tzv. *teorie činnosti (Activity Theory*, viz u nás její aplikaci ve výzkumu sociální komunikace, Janoušek, 1984). Tato teorie spojuje na mezinárodní úrovni psychology a jiné sociální vědce, kteří se hlásí k idejím původní ruské psychologické školy Vygotského-Leontjeva-Luriji, a rozvíjejí ji v nových konceptech. K tomuto směru se hlásí např. Y. Engeström ve Finsku, M. Cole, J. Wertsch, V. John-Steinerová, J. S. Bruner v USA, P. Tulviste v Eston-

sku, V. V. Davydov, V. P. Zinčenko a další v Rusku atd. Např. v roce 1998 se konal na univerzitě v Aarhusu (Dánsko) již čtvrtý kongres *Mezinárodní asociace pro výzkum kultury a teorii činnosti* (International Society for Cultural Research and Activity Theory – ISCRAT), jenž byl zaměřen na „výzkumy sociální praxe v kulturně-historickém přístupu“. Konference a semináře k této problematice se konají průběžně stále, sdružují psychology, lingvisty, kulturní antropology, pedagogy aj. z celého světa a je škoda, že se jich vůbec nezúčastňují čeští vědci.

Kulturně-historický přístup „školy Vygotského“ je dnes reprezentován početnou řadou monografií a sborníků, které jej dále rozvíjejí. Např. v kanadském Edmontonu, na University of Alberta, uspořádal psycholog Bruce Bain (1983) rozsáhlý sborník s názvem *Sociogeneze jazyka a lidského chování* (The Sociogenesis of Language and Human Conduct), jenž je věnován A. Lurijovi a škole Vygotského. Jak Bain objasňuje, termínem „sociogeneze“ se vyjadřuje to, že jazyk a myšlení je nutno chápat jako konstrukty vzájemně závislé a společně determinované sociálními, ekonomickými a historickými vlivy. V tomto smyslu je nutno výklad řečové činnosti vztahovat nejen k jejímu obsahu, ale také k příčinám, jež ji vyvolávají, a k funkcím, které plní. Bain zdůrazňuje Vygotského tezi, že *za všemi mentálními procesy stojí sociální vztahy mezi lidmi*. V tomto pojetí má Vygotského teorie blízko k *teorii sociálních determinant jazyka a vzdělávání*, kterou rozpracoval britský sociolog **Basil Bernstein** (viz o ní in Průcha, 1997, 2002).

V souladu s tím byla rozvinuta koncepce *sociofunkčního přístupu* v psycholingvistice, týkající se toho, jak je užívání jazyka determinováno potřebami lidí. V duchu Vygotského teorie a prací různých autorů (A. A. Leontějev, T. Slama-Cazacu, S. Moscovici, N. Dittmar aj.) se za základní teoretická východiska považují:

- řečová činnost je proces, který není determinován pouze faktory vycházejícími z individua, ale také faktory společenskými;
- řečová činnost není jen izolovaná aktivita, nýbrž je doprovázena komplexem jiných aktivit;

- řečová činnost není samoučelná, nýbrž je podřízena vnějším účelům a potřebám.

Tato koncepce byla detailněji rozpracována ve velké řadě teoretických explanací a empirických výzkumů (souhrnně in Průcha, 1983), které reprezentují původní principy nejen L. S. Vygotského, ale také např. u nás dnes zcela neznámého a nedoceněného ruského sociálního vědce **V. N. Vološinova** (1896 – koncem třicátých let se stal obětí stalinských čistek). Jeho práce *Marxismus i filosofija jazyka*, vydaná původně v Leningradě v roce 1930, ovlivňovala představitele Pražského lingvistického kroužku, J. Mukařovského, R. Jakobsona aj. Byla později přeložena americkými slavisty L. Matejkou a I. R. Titunikem do angličtiny (Vološinov, 1973) a až z této anglické verze se stalo zřejmé, jak mnoho měly myšlenky Vološinova a Vygotského společného. Např. oba zastávali názor (zde vyjádřený slovy Vološinova), že *skutečná realita řečových aktů není abstraktním systémem jazykových forem, ani psychofyziologickým procesem jejich reprezentace, nýbrž aktem sociální interakce.*

Lze tak konstatovat, že oba autoři byli součástí významného myšlenkového proudu, který se klenul od ruských teoretiků sémiotiky a psychologie řeči (M. M. Bachtin, Ju. Tynjanov aj.), přes lingvisty Pražské školy (R. Jakobson, B. Havránek aj.) až k současným psycho- a sociolingvistům na Západě. To, co tento proud spojuje, je kromě jiného *výrazné interdisciplinární pojetí* při explanaci jazyka a myšlení, jeho fungování a jeho produktů.

Je ovšem nutno konstatovat, že vývoj psycholingvistiky v průběhu posledních desetiletí se ubíral také jinou cestou než tou, která byla výše charakterizována jako „sociofunkční“ či „kontextová“ a kterou kdysi zahajoval Vygotskij. Tato druhá linie se odvíjí od prací jiného vynikajícího vědce, jímž byl švýcarský psycholog **Jean Piaget** (1896–1980). Piaget ve svých raných pracích z dvacátých let minulého století zkoumal zejména myšlení dítěte a rozpracoval pak *teorii kognitivního vývoje*, která vysvětluje růst dětské inteligence jako postupné zdokonalování struktur myšlení, probíhající od stadia senzomotorického (založeného na smyslovém vnímání) až k stadiu formálních myšlenkových operací (např. Piaget a Inhelderová, 1997; Piagetova teorie kogni-

tivního vývoje je přehledně vyložena Marešem, in Čáp a Mareš. 2001).

O vztahu teorií Piageta a Vygotského bylo již napsáno mnohé. Vygotskij se Piagetovými názory výrazně inspiroval, ale současně s některými polemizoval – což se týkalo zejména zkoumání tzv. *egocentrické řeči u dítěte*, jak může čtenář seznat níže v textu Vygotského. V teorii myšlení a řeči byly často koncepce Piageta a Vygotského stavěny do protikladu:

Na jedné straně tak stála Vygotského koncepce sociální a kulturně-historické podmíněnosti jazyka a myšlení, kladoucí důraz na vnější determinanty lidské psychiky a přisuzující v rozvoji myšlení velkou váhu učení, a na druhé straně Piagetova koncepce nezdůrazňující tolik faktory přicházející z vnějška, nýbrž zaměřená prioritně na vnitřní procesy, na mentální konstrukty a mentální reprezentace. Jak známo, z premis Piagetovy koncepce čerpá vydatně *kognitivní psychologie* a *kognitivní psycholinguistika*: Ta věnuje pozornost zejména *mentálním předpokladům užívání jazyka, zajímá se o to, v jaké formě jsou jednotlivé segmenty jazykového projevu mentálně reprezentovány, jakou povahu mají elementy reprezentace a jaké je uspořádání těchto elementů v mysli jednotlivce* (podrobněji in Nebeská, 1992, s. 22–23).

V posledních letech se však dospělo k pojetí, podle něhož nejsou názory Vygotského a Piageta v nějakém ostrém rozporu (samotný Piaget k tomu razil cestu již v roce 1962, kdy se teprve z anglického překladu seznámil s původní kritikou Vygotského). Naopak, dochází se k určité syntéze, kdy kognitivní psycholinguistika – poté, co se původní představy o možnosti vysvětlovat řečovou činnost pouze na základě individuálních, mimokontextových faktorů ukázaly jako omezené – uznává, že všechny kognitivní konstrukty jsou vytvářeny v průběhu vývoje jednotlivce též prostřednictvím učení, zkušeností a interakcemi s prostředím. Toto pojetí se výrazně projevuje zejména ve sborníku nazvaném *Piaget – Vygotsky* (Tryphon a Vonèche, 1996), jenž má příznačný podtitul *Sociální geneze myšlení*. Sborník je reflexí dlouhodobých debat a bádání o vztahu protikladných koncepcí těchto dvou psychologů, při níž se dospívá k společnému stanovisku: *Poznání*

knowledge) je založeno na konstruktivním principu, ale zároveň je vytvářeno v sociálním kontextu, jímž je poznání determinováno.

Tato syntéza odrážející se v současných *sociokognitivních teoriích* je dobře objasněna Bertrandem (1998), a to ve vztahu k problémům vzdělávání.

Takto je třeba dnes nahlížet na Vygotského *Myšlení a řeč*. Neposkytuje jediný možný výklad vztahů těchto dvou kognitivních procesů, ale ukazuje jednu jejich plochu – tu, jež je komplementární ke kognitivní, konstruktivistické koncepci. Že jsou ale mnohé názory Vygotského inspirující, ba provokující i dnes, nahlédne jistě čtenář sám z četby vlastního textu Vygotského.

Pozn. red.: Z dalších prací dostupných českému nebo slovenskému čtenáři, který by se chtěl seznámit s různými souvislostmi a interpretacemi Vygotského přístupu v dnešní psychologii a didaktice, upozorňujeme zejména na stati S. Štecha (1997, 1998) nebo B. Pupaly (2001a, 2001b).

Ediční poznámka

Tato publikace obsahuje zkrácené znění prvního českého překladu knihy *Myšlení a řeč* (Vygotskij, 1970). Výběr textu byl prováděn tak, že pasáže méně závažné nebo opakující určitou myšlenku byly vypuštěny. Pro snazší orientaci byly redakcí doplněny mezititulky, které v původním díle nejsou. Do vlastního stylu Vygotského (jenž se místy může jevit jako rozvláčný a příliš detailní) však nebylo zasahováno. Komentáře J. Průchy (na str. 33, 51, 71) jsou od vlastního textu Vygotského odlišeny jiným druhem písma.

Celkově tento výběr pokrývá asi jednu třetinu původního textu. Byl zde tedy uplatněn obdobný přístup, jaký použili američtí editoři v prvním anglickém překladu *Thought and Language* vydaném v roce 1962. Vygotského vlastní seznam použité literatury z původního ruského vydání byl zde ponechán celý, neboť ukazuje na šíři záběru autora i na vědecký kontext doby.

Literatura

- Bachtin, M.M.: *Formalnyj metod v literaturovedenii*. Leningrad 1928.
Český překlad *Formální metoda v literární vědě*. Praha, Lidové nakladatelství 1980.
- Bain, B. (Ed.): *The Sociogenesis of Language and Human Conduct*. New York – London, Plenum Press 1983.
- Bertrand, Y.: *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha, Portál 1998, s. 117–151.
- Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha, Portál 2001.
- Janoušek, J.: *Společná činnost a komunikace*. Praha, Svoboda 1984.
- Lurija, A. R.: Rečevyje reakcii rebjonka i social'naja sreda. In: *Reč i intelekt derevenskogo, gorodskogo i besprizornogo rebjonka*. Moskva, Gos. izd. RSFSR 1930, s. 7–37.
- Nebeská, I.: *Úvod do psycholinguistiky*. Praha, H&H, 1992.
- Piaget, J.: *Comments on Vygotsky's Critical Remarks*. Cambridge, The M.I.T. Press 1962.
- Piaget, J., Inhelderová, B.: *Psychologie dítěte*. Praha, SPN, 1970; Praha, Portál 1997.
- Průcha, J.: Problems of Generative Model in Psycholinguistics. In: *Recueil linguistique de Bratislava*, Vol. 4. Ed. J. Horecký. Bratislava, Slovak Academy of Sciences 1973, s. 83–92.
- Průcha, J.: Using Language: A Sociofunctional Approach. In: Bain, B. (Ed.): *The Sociogenesis of Language and Human Conduct*. New York – London, Plenum Press 1983, s. 287–296.
- Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. Praha, Portál 1997, 2. aktualiz. vyd. 2002.
- Pupala, B.: Epistemologické východiská vyučovania a didaktiky. In: Kollariková, Z., Púpala, B.: *Předškolní a primární pedagogika*. Praha, Portál 2001a, s. 161–178.
- Pupala, B.: Teórie učenia a ich odraz v poňatí vyučovania. In: Kollariková, Z., Púpala, B.: *Předškolní a primární pedagogika*. Praha, Portál 2001b, s. 179–217.
- Rommetveit, R.: *Words, Meanings, and Messages*. New York – London, Academic Press 1968.
- Štech, S.: Psychika a spoločnosť. In: Výrost, J., Slaměník, I.: *Sociální psychologie*. Praha, ISV 1997.
- Štech, S.: Člověk a kultura. In: Výrost, J., Slaměník, I.: *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha, Portál 1998.
- Tryphon, A., Vonèche, J.: *Piaget – Vygotsky: The Social Genesis of Thought*. New York, Lawrence Erlbaum 1996.

- Vološinov, V. N.: *Marxism and the Philosophy of Language*. New York – London, Seminar Press 1973. Ruské vydání: *Marxizm i filosofija jazyka*. Leningrad, Priboj 1930.
- Vygotskij, L. S.: *Izbrannyje psichologičeskije issledovanija*. Moskva, Izd. APN 1956.
- Vygotskij, L. S.: *Psichologia iskusstva*. Moskva 1965.
- Vygotskij, L. S.: *Sobranije sočiněnij, Tom 1–6*. Moskva, Izd. Pedagogika 1982–1984.
- Vygotsky, L. S.: *Thought and Language*. Cambridge, Mass., The M.I.T. Press 1962.
- Wertsch, J. V.: *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge – London, Harvard Univ. Press 1985.

Z prací spolupracovníků a žáků L. S. Vygotského česky (slovensky) vyšlo např.:

- Galperin, P. J.: *Výber z diela*. Bratislava, Psychodiagnostické a didaktické testy 1980.
- Leont'jev, A. N.: *Problémy psychického vývoje*. Praha, SPN 1966.
- Leont'jev, A. N.: *Činnost, vědomí a osobnost*. Praha, Svoboda 1978.
- Leont'jev, A. N., Galperin, P. J.: Teorie osvojování vědomostí a programované vyučování. In: *Programované učení jako světový problém*. Praha, SPN 1966.
- Lurija, A. R.: *Malá knížka o velké paměti*. Praha, SPN, 1973.
- Lurija, A. R.: *Ludský mozog a psychické procesy*. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1975.
- Lurija, A. R.: *O historickém vývoji poznávacích procesů*. Praha, Academia, 1976.
- Lurija, A. R.: *Základy neuropsychologie*. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1979.

Životu a dílu L. S. Vygotského je věnována celá řada dokumentů na **internetu**, pro zájemce mohou být východiskem např. na následující adresy:

- Vygotsky Centennial Project: <http://www.massey.ac.nz/~alock/virtual/project2.htm>
- The Vygotsky Internet Archive: <http://listserv.cddc.vt.edu/marxists/archive/vygotsky/index.htm>

Problém a metoda zkoumání

Problém myšlení a řeči patří do okruhu těch psychologických problémů, v nichž vystupuje do popředí otázka vztahu různých psychologických funkcí, různých způsobů činnosti vědomí. Ústředním momentem celého tohoto problému je samozřejmě vztah myšlenky a slova. Všechny ostatní otázky spojené s tímto problémem jsou jakoby druhotné a logicky podřízené tomuto prvnímu a základnímu problému, bez jehož rozřešení není možno ani správně vytyčit žádnou z dalších a speciálnějších otázek. Přitom právě problém mezifunkčních spojení a vztahů je, kupodivu, v současné psychologii téměř vůbec nerozpracovaným a novým problémem.

Problém myšlení a řeči – stejně starý jako sama vědecká psychologie – je právě v tomto bodu, v otázce vztahu myšlenky a slova, nejméně rozpracovaný a nejméně jasný. Atomistická a funkcionální analýza, která vládla ve vědecké psychologii v průběhu celého posledního desetiletí, vedla k tomu, že jednotlivé psychologické funkce se zkoumaly izolovaně. Metoda psychologického zkoumání se rozpracovávala a zdokonalovala na základě studia těchto jednotlivých, izolovaných, oddělených procesů, zatímco problém spojení funkcí mezi sebou a jejich organizace v celistvé struktuře vědomí zůstával stále mimo pozornost badatelů.

[...]

Kdybychom se pokusili stručně zformulovat výsledky historických prací o problému myšlení a řeči ve vědecké psychologii, mohli bychom říci, že veškerá řešení tohoto problému, jež byla

navrhována různými badateli, kolísala vždy a neustále – od nejstarších dob až dodnes – mezi dvěma krajními póly: mezi *ztotožněním* a úplným *splynutím myšlenky a slova* a mezi právě tak metafyzickým jako absolutním a právě tak úplným jejich *odtržením* a *osamostatněním*. Ať různá učení o myšlení a řeči vyjadřovala jednu z těchto krajností nezastřeně nebo sjednocovala ve svých konstrukcích obě tyto krajnosti, ať zaujímalaby jakoby neutrální místo mezi nimi, pohybující se však vždy po ose rozmístěné mezi těmito póly, pokaždé se otáčela v začarovaném kruhu, z něhož nebylo dosud nalezeno východisko. Od ztotožnění myšlení a řeči v psychologické jazykovědě, která hlásá, že myšlenka je „řeč minus zvuk“, až k současným americkým psychologům a reflexologům, kteří zkoumají myšlenku jako „utlumený reflex neprojevující se ve své pohybové části“, prostupuje toto ztotožnění myšlení a řeči jedinou vývojovou linií jedné a téže ideje. Je přirozené, že všechna učení stýkající se s touto linií už samou podstatou svých názorů na povahu myšlení a řeči nebyla schopná nejen řešit, ale ani vytyčit otázku vztahu myšlenky a slova. Jestliže se myšlenka a slovo kryjí, jestliže jsou jedno a totéž, nemůže mezi nimi vzniknout žádný vztah a nemohou se stát předmětem zkoumání, protože je nemožné si představit, že předmětem zkoumání může být vztah věci k sobě samé. Kdo směšuje myšlenku a řeč, sám si uzavírá cestu k formulování otázky o vztahu mezi myšlenkou a slovem a předem činí tento problém neřešitelným. Problém se neřeší, ale prostě obchází.

Na první pohled se může zdát, že učení mající blíže k opačnému pólu a rozvíjející ideu nezávislosti myšlení a řeči je ve výhodnějším postavení k otázkám, které nás zajímají. Ti, kdo pohlížejí na řeč jako na vnější vyjádření myšlenky, jako na její roucho, kdo – jako např. představitelé würzburgské školy – se snaží zbavit myšlenku všeho smyslového, včetně slova, a představit si spojení mezi myšlenkou a slovem jako čistě vnější spojení, ve skutečnosti nejen vytyčují problém vztahu myšlenky a slova, ale svým způsobem se pokoušejí jej i řešit. Ale podobný postup, navrhovaný nejrůznějšími psychologickými směry, není nikdy s to tento problém, i když jej neobchází jako zkoumání prvé skupiny, nejen vyřešit, ale ani formulovat, a tudíž místo toho, aby uzel rozvázalo, přetíná jej. Tito badatelé rozčleňují

verbální* myšlení na konstituující elementy, cizorodé ve vzájemném vztahu – na myšlenku a slovo – a pokoušejí se poté, co zkoumali čisté vlastnosti myšlení jako takového nezávisle na řeči a řeč jako takovou nezávisle na myšlení, představit si spojení mezi oběma jako čistě vnější mechanickou závislost mezi těmito dvěma rozdílnými procesy.

[...]

Domníváme se, že je třeba rozlišovat dvojí analýzu užívanou v psychologii. Zkoumání všech psychologických výtvorů nutně předpokládá analýzu. Tato analýza však může mít dvě principiálně odlišné formy. Jedna z nich, podle našeho názoru, způsobila všechny neúspěchy badatelů při pokusech vyřešit tento dlouhověký problém. Druhá je jedinečným a výchozím bodem k tomu, aby bylo možno udělat alespoň první krok k jeho řešení.

První druh psychologické analýzy by bylo možno nazvat rozčleněním složitých psychologických celků na *elementy*. Bylo by možno jej přirovnat k chemické analýze rozkládající vodu na vodík a kyslík. Podstatným rysem takovéto analýzy je to, že jako výsledek dostáváme produkty, které jsou cizorodé ve vztahu k analyzovanému celku – elementy, které neobsahují vlastnosti příznačné pro celek jako takový a mají celou řadu nových vlastností, které tento celek nemohl nikdy mít. Badateli, který si přeje vyřešit problém myšlení a řeči a rozčleňuje jej na řeč a myšlení, se stává totéž, co by se stalo každému člověku, který by se při vědeckém výkladu jakýchkoli vlastností vody, například že voda hasí oheň nebo že pro ni platí Archimédův zákon, uchýlil k rozkladu vody na kyslík a vodík jako k prostředku objasnění těchto vlastností. S podivem by poznal, že samotný vodík hoří a kyslík podporuje hoření, a nikdy by nebyl schopen vysvětlit z vlastností těchto prvků ty vlastnosti, jež jsou příznačné pro celek. Právě tak psychologie, která rozčleňuje verbální myšlení kvůli výkladu jeho nejpodstatnějších vlastností, jež jsou pro ně příznačné jako pro celek, na jednotlivé elementy, bude potom marně hledat části celku. V průběhu analýzy se vypařily, zmizely, a nezbyvá

* Pozn. překladatele: Termín „verbální myšlení“ užíváme jako český ekvivalent k Vygotského termínům „rečevoje myšlenije“ a „slovesnoje myšlenije“.

nic jiného než hledat mezi elementy mechanické vnější vzájemné působení, aby se s jeho pomocí rekonstruovaly čistě spekulativně vlastnosti ztracené v procesu analýzy, ale nutné k objasnění věci. Vpravdě řečeno, taková analýza, která nás přivádí k produktům, z nichž zmizely vlastnosti příznačné pro celek, není ani analýzou ve vlastním slova smyslu z hlediska problému, k jehož řešení se užívá. [...]

Domnívám se, že rozhodujícím momentem celého učení o myšlení a řeči je přechod od této analýzy k analýze jiného typu. Tuto jinou analýzu bychom mohli označit jako analýzu rozčleňující složitý jednotný celek v *jednotky*.

Jednotkami rozumíme takové produkty analýzy, které – na rozdíl od elementů – mají *všechny základní vlastnosti náležející celku* a které jsou dále nerozčlenitelnými živými částmi celku. Nikoli chemický vzorec vody, ale studium molekul a molekulárního pohybu je klíčem k vysvětlení jednotlivých vlastností vody. Rovněž tak živá buňka, zachovávající všechny vlastnosti života příznačné pro živý organismus, je skutečnou jednotkou biologické analýzy.

Psychologie, která chce studovat složité celky, to musí nezbytně pochopit. Musí vyměnit metodu rozkladu na elementy za metodu analýzy rozčleňování na jednotky. Musí nalézt nerozčlenitelné, neporušené vlastnosti typické pro daný jednotný celek, jednotky, které tyto vlastnosti reprezentují, a pomocí takové analýzy se pokoušet vyřešit vyvstávající konkrétní otázky.

Co je takovou jednotkou, která je dále nerozčlenitelná a která si uchovává vlastnosti příznačné pro verbální myšlení jako celek? Domníváme se, že taková jednotka může být nalezena ve vnitřní stránce slova – v jeho významu.

Tato vnitřní stránka slova nebyla až dosud téměř podrobena speciálním výzkumům. Význam slova se rozplýval ve spouště ostatních představ našeho vědomí nebo všech jiných aktů našeho myšlení, stejně jako zvuk oddělený od významu se rozplýval v moři všech jiných zvuků existujících v přírodě. Proto právě tak jako současná psychologie nemůže říci o zvuku lidské řeči nic, co by bylo specifické pro zvuk lidské řeči jako takový, nemůže psychologie ani v oblasti studia slovního významu říci nic, kromě

toho, co charakterizuje jak slovní význam, tak i všechny jiné představy a myšlenky našeho vědomí.

Tak tomu bylo v asociační psychologii a v principu stejně je tomu i v současné strukturní psychologii. V slově jsme vždy znali jenom jednu, vnější, k nám obrácenou stranu. Druhá jeho strana, vnitřní – jeho význam, zůstávala vždy a zůstává dodnes jako odvrácená strana Měsíce neprostudovaná a neznámá. Přitom v této druhé straně je právě skryta možnost vyřešení problémů o vztahu myšlení a řeči, jež nás zajímají, neboť právě ve významu slova je svázán uzel jednoty, kterou nazýváme *verbální myšlení*.

[...]

Metody, kterých hodláme použít k zkoumání vztahů mezi myšlením a řečí, mají tu výhodu, že dovolují spojit všechny přednosti, vlastní analýze, s možností systematického studia vlastností příznačných pro jakýkoli složitý jednotný jev jako takový. Můžeme se o tom snadno přesvědčit na příkladu ještě jedné stránky našeho problému, která také vždy zůstávala v pozadí. Primární funkcí řeči je funkce komunikační. Řeč je především *prostředkem sociálního styku*, prostředkem vyjadřování a dorozumívání. Tyto funkce řeči se také obyčejně v analýze, rozkládající na elementy, odtrhovaly od intelektuální funkce řeči a obě funkce se připisovaly řeči jakoby paralelně a navzájem nezávisle. Řeč jako by v sobě slučovala funkci styku i funkci myšlení, ale jaký je vztah mezi těmito funkcemi, co podmiňuje přítomnost obou funkcí v řeči, jak probíhá jejich vývoj a jak jsou obě navzájem strukturně spojeny, to všechno zůstávalo a zůstává dodnes nezkoumáno.

[...]

Styk založený na rozumovém chápání a na záměrném sdělování myšlenek a zážitků nezbytně vyžaduje určitý *systém prostředků*, jehož prototypem byla, je a vždy zůstane *lidská řeč* vzniklá z potřeb dorozumívání v pracovním procesu. Ale doposud se tato věc vykládá velmi zjednodušeně podle názoru, který panoval v psychologii. Předpokládalo se, že prostředkem dorozumívání je znak, slovo, zvuk. Přitom tento omyl vyplýval pouze z analýzy rozčleňující na elementy, již bylo nesprávně použito k řešení celého problému řeči.

Slovo v dorozumívání bylo považováno především za vnější stránku řeči; a přitom se předpokládalo, že zvuk je schopen sám o sobě se asociovat s jakýmkoli prožitkem, s jakýmkoli obsahem psychického života, a je proto schopen i předávat nebo sdělovat tento obsah nebo tento prožitek jinému člověku.

Zatím jemnější zkoumání problému dorozumívání, procesů chápání a jejich vývoje v dětském věku dovedlo badatele k zcela jinému závěru. Ukázalo se, že dorozumívání je nemožné bez znaků, právě tak jako je nemožné bez významů. K tomu, aby bylo možno sdělit jakýkoli prožitek nebo obsah vědomí jinému člověku, není jiné cesty než vztažení sdělovaného obsahu k určité třídě, k určité skupině jevů, a toto, jak již víme, nezbytně vyžaduje *zobecnění*. Je tedy patrné, že *dorozumívání nutně předpokládá zobecnění* a vývoj slovního významu, tj. zobecnění vzniká při rozvoji sdělování. Tedy vyšší formy psychologického sdělování typické pro člověka jsou možné jen proto, že člověk pomocí myšlení zobecněně odráží skutečnost.

Stačí uvést libovolný příklad, abychom se přesvědčili o tomto spojení dorozumívání a zobecnění těchto dvou základních funkcí řeči: Chci někomu sdělit, že mi je zima. Mohu mu to dát na srozuměnou pomocí řady expresivních pohybů, ale *skutečné pochopení* a sdělení nastane pouze tehdy, až budu moci *zobecnit a nazvat* to, co prožívám, tj. vztáhnout prožívaný pocit zimy k určité třídě stavů, jež jsou známy mému partnerovi. To je důvod, proč je celá věc nesdělitelná dětem, které ještě nemají určité zobecnění.

Nejde tu o nedostatek příslušných slov a hlásek, ale o nedostatek příslušných *pojmu* a *zobecnění*, bez nichž je pochopení nemožné. Jak říká Tolstoj, nepochopitelné není skoro vždy samo slovo, ale pojem, který je slovem vyjádřen. Slovo je téměř vždy připraveno, je-li připraven pojem. Máme tudíž všechny důvody k tomu, abychom *význam slova* zkoumali ne pouze jako *jednotu myšlení a řeči*, ale i jako *jednotu zobecnění a sdělování*, komunikace a myšlení.

Principiální význam takového vytyčení otázky pro všechny genetické problémy myšlení a řeči je nesmírný. Spočívá především v tom, že pouze za tohoto předpokladu se stává poprvé možnou *kauzálně genetická analýza myšlení a řeči*. Skutečné spojení existující mezi vývojem dětského myšlení a sociálním vývojem

dítěte začneme chápat pouze tehdy, když se naučíme vidět jednotu sdělování a zobecnění. Oba tyto problémy, vztah myšlenky a slova a vztah zobecnění a sdělování, mají být ústřední otázkou. Jejímž vyřešení jsou věnována naše zkoumání.

Avšak abychom rozšířili perspektivy svého studia, chtěli bychom ukázat ještě na některé momenty problému myšlení a řeči, které se bohužel nemohly stát předmětem přímého výzkumu v této práci, ale které se přirozeně objevují hned za ní a dodávají jí tím skutečného významu.

Jako první chtěli bychom zde položit otázku, jež zůstává skoro v celém průběhu zkoumání stranou, ale sama se nabízí, jakmile se mluví o problematice myšlení a řeči – totiž otázku vztahu *zvukové stránky slova a jeho významu*. Domníváme se, že změna v této otázce, kterou pozorujeme v jazykovědě, je bezprostředně spojena se změnou metod analýzy v psychologii řeči. Proto se krátce u této otázky zastavíme, neboť jednak nám to umožní lépe objasnit metody analýzy, které obhajujeme, jednak to odkrývá jednu z nejdůležitějších perspektiv pro další výzkum.

Jak jsme se již zmínili, tradiční jazykověda zkoumala zvukovou stránku řeči jako zcela samostatný element nezávislý na významové stránce řeči. Ze spojení těchto dvou elementů se potom skládala řeč. V souvislosti s tím se za jednotku zvukové stránky řeči považoval jednotlivý zvuk; avšak zvuk, odtržený od myšlenky, ztrácí spolu s touto operací i všechno to, co jej činí zvukem lidské řeči, a začleňuje se tím do řady všech ostatních zvuků. To je důvod, proč se tradiční fonetika orientovala převážně na akustiku a fyziologii, ale nikoli na psychologii jazyka; proto psychologie jazyka vůbec nestačila rozřešit tuto otázku.

Co je nejpodstatnější pro hlásky lidské řeči, čím se tyto zvuky odlišují od všech jiných zvuků v přírodě? Jak správně ukazuje současný fonologický směr v lingvistice, který našel velmi živý ohlas v psychologii, nejpodstatnějším rysem hlásek lidské řeči je to, že zvuk mající určitou funkci je spojen s určitým významem, ale hláska sama o sobě jako taková, zvuk bez významu, není jednotkou spojující obě stránky řeči. Tudíž jednotkou řeči je nové chápání nikoli jednotlivé hlásky, ale *fonému*, tj. dále nerozčlenitelné fonologické jednotky, která zachovává základní vlastnosti celé zvukové stránky řeči ve funkci označování. Jakmile hláska

přestane mít význam a odtrhne se od významové stránky řeči, okamžitě ztrácí všechny vlastnosti charakteristické pro lidskou řeč. Proto může být plodné jak ve vztahu k lingvistice, tak ve vztahu k psychologii pouze takové studium hláskové stránky řeči, které bude užívat metody rozčlenění na jednotky uchová-
vající vlastnosti charakteristické pro řeč, jako jsou vlastnosti zvukové a významové stránky.

[...]

Jestliže pro starou psychologii byl problém mezifunkčních vztahů a spojení oblastí zcela nedostupnou pro zkoumání, pak se nyní stala přístupnou pro badatele, který chce použít metody jednotek a nahradit jí metodu elementů.

První otázka, která vzniká, když mluvíme o vztahu myšlení a řeči k ostatním stránkám vědomí, je otázka spojení mezi intelektem a afektem. Jak je známo, odtržení intelektuální stránky našeho vědomí od jeho afektivní a volní stránky je jedním ze základních nedostatků celé tradiční psychologie. Myšlení se přitom nutně mění na autonomní proud myšlenek, odtrhuje se od celé bohatosti života, od živých podnětů, zájmů, tužeb myslícího člověka. Tak se buď jeví jako zcela nepotřebný epifenomén, který nemůže nic změnit v životě a chování člověka, nebo se přeměňuje na jakousi svébytnou a autonomní starobylou sílu, která se vměšuje do vědomí a do života osobnosti a nepochopitelným způsobem ji ovlivňuje.

[...]

Analýza rozčleňující složitý celek na jednotky opět nastiňuje cestu k vyřešení této životně důležité otázky pro všechna učení, která studujeme. Ukazuje, že existuje dynamický smysluplný systém, který je *jednotou afektivních a intelektuálních procesů*, že v každé myšlence je v přepracované podobě obsažen afektivní vztah člověka ke skutečnosti, vyjádřené v této myšlence. Umožňuje odkrýt přímý pohyb od potřeby a pohnutek člověka k určitému zaměření jeho myšlení a zpětný pohyb od dynamiky myšlení k dynamice chování a konkrétní činnosti individua.

[...]

Postup výkladu v knize

Zbývá nám ještě na závěr této první kapitoly nastínit v nejhrubších rysech program našeho zkoumání. Tato práce je jednotným psychologickým zkoumáním mimořádně složitého problému a nutně se musí skládat z řady speciálních výzkumů experimentálního a kritickoteoretického charakteru. Začínáme tuto práci kritickým přezkoumáním té teorie řeči a myšlení, která představuje vrchol psychologického myšlení o tomto problému a je současně opačným pólem cesty, již jsme zvolili k teoretickému zkoumání tohoto problému my. Toto první zkoumání nás má dovést k vytyčení všech základních konkrétních otázek současné psychologie myšlení a řeči a má je začlenit do kontextu současného živého psychologického chápání.

[...]

Druhá část našeho bádání je věnována teoretické analýze základních údajů o rozvoji myšlení a řeči ve fylogenetické a ontogenetické rovině. Musíme již od počátku načrtnout východisko ve vývoji řeči a myšlení, protože nesprávná představa o genetických kořenech myšlení a řeči je nejčastější příčinou chybných teoretických závěrů. Jádro našeho bádání tvoří experimentální výzkum vývoje pojmů v dětském věku, který je rozdělen na dvě části: v první části zkoumáme vývoj experimentálně tvořených umělých pojmů, v druhé se pokoušíme prostudovat vývoj reálných pojmů dítěte.

V závěrečné části práce se pokoušíme analyzovat na základě teoretických a experimentálních výzkumů strukturu a fungování celého procesu verbálního myšlení. Spojujícím momentem všech těchto výzkumů je *idea vývoje*, kterou jsme se snažili aplikovat především na analýzu a zkoumání významu slova jako jednotky řeči a myšlení.

Spor o explanaci egocentrické řeči dítěte

V roce 1923 publikoval Jean Piaget souběžně ve švýcarském Neuchâtelu a v Paříži knihu *Jazyk a myšlení dítěte*, která v tehdejší psychologii vzbudila značnou pozornost. Piaget v ní otevřel problematiku vztahů mezi rozvojem myšlení a rozvojem řeči v ontogenezi dítěte. Rozvinul koncepci tzv. **egocentrické řeči**, tj. takového způsobu užívání jazyka v raném stadiu ontogeneze, při němž dítě hovoří převážně jen samo pro sebe, nevede dialog s lidmi, kteří je obklopují, souhrnně řečeno, jeho řečová činnost není sociálně zaměřená. Jeho řeč neplní komunikativní funkci. Postupně pak egocentrická řeč odumírá a ztrácí se na prahu školního věku.

Fenomén egocentrické řeči byl charakterizován Piagetem dosti podrobně, a to zejména na základě pozorování v ženevském Dětském domě, kde byla realizována výchova dětí podle zásad M. Montessoriové. Dítě předškolního věku vede „hlasitý monolog“, jenž je výrazem jeho „autistického“ myšlení. Podle Piageta dítě do věku 6–7 let „myslí a mluví egocentricky, i když je ve společnosti“. Teprve po tomto období, když dítě rozvíjí dialogickou řeč, se stává jeho komunikace a myšlení sociálně zaměřené. Vzniká tak „socializovaná řeč“, jež je charakteristická pro dospělé.

Tato představa byla soudobými psychology přijímána či dokonce verifikována. Byla např. prováděna měření výskytu osobního zájmena „já“ (v různých tvarech) v dětských projevech a z vysoké frekvence tohoto zájmena byl potvrzován dominantně egocentrický charakter dětské řeči a myšlení.

Vygotskij se s Piagetovou prací nejen důkladně seznámil, ale uvedl dokonce obšírnou předmluvou její ruský překlad (Piaget, 1932). Zároveň však s touto teorií důrazně polemizoval. Zdůrazňoval, že lidská řeč má

sociální funkci od samého začátku. Vygotskij vyvracel interpretaci, kterou Piaget vkládal do dětských monologů – dětská monologická řeč není důsledkem egocentrismu dětského myšlení, jak tvrdil Piaget, nýbrž má v tomto období specifickou funkci – funkci pozdější tzv. vnitřní řeči. Podle Vygotského nelze ztotožňovat egocentrickou řeč dítěte, resp. její pozdější variantu „vnitřní řeč“, s myšlením, neboť v ontogenetickém vývoji mají myšlení a řeč odlišné kořeny.

Také pozdější psychologické výzkumy potvrzovaly Vygotského vysvětlení, že monologická řeč dítěte má funkci pozdější vnitřní řeči a přispívá k organizování dětského myšlení. Kritické práce jak ruských, tak jiných psychologů poukazyvaly kromě jiného i na to, že Piagetovy závěry o egocentrismu dětské řeči byly vyvozovány ve specifickém prostředí montessoriovské edukace, kdy se nepřihlíželo k řečovým projevům dětí v přirozených podmínkách. Tak v jednom americkém výzkumu ze čtyřicátých let (S. Q. Janus) bylo zjištěno, že při aktivní hře výskyt forem egocentrické řeči silně klesá a zvyšuje se proporce dialogu.

Avšak patrně nejvýznamnější argumenty proti Piagetovu pojetí a na podporu Vygotského pojetí pocházejí z výzkumných nálezů T. Slamové-Cazacové. Tato rumunská vědecká pracovnice, jedna z nejvýznamnějších představitelů evropské psycholingvistiky 2. poloviny minulého století, prováděla rozsáhlý výzkum komunikace dětí předškolního věku, jenž je představen v knize *Dialog u dětí* (český překlad vyšel v roce 1966). Podrobila analýze záznamy řeči dětí předškolního věku a prokázala, že již od nejranějšího věku 2 let má dětská řeč komunikativní funkci: Dialog se objevuje u dětí hned po elementárním rozvoji řeči, a to jako základní forma její existence. Pouze v takových edukačních prostředích, kdy je dítě izolováno od svého přirozeného prostředí, tj. vyrůstá-li bez sociálního styku s jinými dětmi téhož věku, si dítě vynahrazuje nezbytnost dialogu samomluvou.

Zbývá připomenout, že samotný Piaget v pozdějším vývoji své teorie dosti pozměnil své původní pojetí: Např. v *Psychologii dítěte* (Piaget, Inhelderová, české vydání 1970, 1997) uznává, že *podíl egocentrických dětských projevů závisí na prostředí* – čímž dává za pravdu „socio-funkčnímu“ pojetí Vygotského. Na druhé straně Vygotského striktní oddělování dvou nezávislých linií vývoje myšlení a řeči bylo pozdějšími psychologickými výzkumy rovněž revidováno.

Pozn. red.: Již Vygotskij varoval před nedorozuměním, s nímž se setkáváme dodnes – se ztotožněním „autistického“ nebo egocentrického myšlení s „egoismem“. Právě tak si Vygotskij byl vědom rizik spojených s termínem „autistické“ myšlení, protože již v jeho době mohlo docházet k nesprávné záměně s autismem jako jedním z příznaků schizofrenie

(jak tuto chorobu a její symptomy vymezil E. Bleuler). Vygotskij upozornil, že Bleuler z tohoto důvodu posléze navrhl nazývat autistické myšlení irealistickým v protikladu k realistickému, racionálnímu myšlení. Piaget zase později upřesnil, že „egocentrická řeč“ v jeho pojetí není (jen) řeč o sobě nebo řeč mluvčího k sobě samému, ale každá řeč poznamenaná kognitivním egocentrismem – neschopností vidět svět z perspektivy druhého.

Literatura

Piaget, J.: *Řeč i myšlenije rebjonka*. Moskva – Leningrad, Gosizdat 1932.

Piaget, J., Inhelderová, B.: *Psychologie dítěte*. Praha, SPN, 1970; Praha, Portál 1997.

Slamová-Cazacová, T.: *Dialog u dětí*. Praha, SPN 1966.

J. Piaget a jeho přínos pro psychologii dítěte

Piagetovy výzkumy vytvořily celou epochu ve vývoji učení o řeči a myšlení dítěte, o jeho logice a chápání světa. Mají historický význam.

Na základě klinické metody zkoumání dětské řeči a myšlení Piaget jako první s neobvyklou odvahou, hloubkou a šíří záběru systematicky zkoumal zvláštnosti dětské logiky ve zcela novém pojetí. Piaget sám, uzavíraje druhý svazek svých prací, hodnotí přesně a jasně, na základě jednoduchého porovnání, význam obratu, který učinil ve studiu starých problémů.

Zde nemusíme podrobně vysvětlovat, v čem především spočívá obrat, způsobený Piagetovými výzkumy – obrat, který otevřel nové cesty a nové perspektivy ve zkoumání řeči a myšlení dítěte. To je již výborně provedeno v předmluvě E. Claparèda ve francouzském vydání této knihy. „Zatímco problém dětského myšlení se stal problémem kvantitativního řádu,“ říká se zde. „Piaget jej vytyčil jako problém kvalitativní.“ [1, s. 60]

[...]

Tato nová formulace problému dětského myšlení jako kvalitativního problému přivedla Piageta k tomu, co by bylo možno nazvat v protikladu k dříve dominující tendenci pozitivní cha-

rakteristikou dětského rozumu. Zatímco v tradiční psychologii se dětskému myšlení obyčejně dostávalo negativní charakteristiky sestávající z výčtu vad, nedostatků a negativních rysů, kterými se odlišuje od myšlení dospělých, Piaget se pokoušel odhalit kvalitativní specifičnost dětského myšlení z jeho pozitivní stránky. Dříve bylo předmětem zájmu, *co dítě nemá*, co postrádá ve srovnání s dospělým; zvláštnosti dětského myšlení se určovaly tak, že dítě nemá schopnost abstraktního myšlení, vytváření pojmů, spojování soudů, úsudků atd.

V nových výzkumech se stalo středem pozornosti to, *co dítě má*, jaké odlišné specifičnosti a vlastnosti má jeho myšlení.

To nové a velké, co udělal Piaget, je v podstatě tak prosté a jednoduché jako ostatně mnohé velké věci. Může to být vyjádřeno a charakterizováno pomocí staré a banální teze přejaté samotným Piagetem od Rousseaua, v níž se říká, že dítě zdaleka není maličkým dospělým člověkem a jeho rozum také není zdaleka maličkým rozumem dospělého. Za touto prostou pravdou, kterou v aplikaci na dětské myšlení objevil a fakty zdůvodnil Piaget, je skryta také v podstatě jednoduchá idea – idea vývoje. Tato jednoduchá idea ozařuje velkým světlem všechny početné a obsažné stránky Piagetových zkoumání.

[...]

Získávání nových faktů, vědecká kultura psychologického faktu, jeho důkladná analýza, klasifikace materiálů, umění slyšet, co tyto materiály – jak se vyjadřuje Claparède – říkají, to vše bezpochyby tvoří nejsilnější stránku Piagetových výzkumů. Množství nových faktů více či méně závažných, odkrývajících nové a doplňujících dříve poznané, začalo proudit do dětské psychologie z Piagetových stránek.

Za získání nových faktů, jejich zlatých zrněk, vděčí Piaget především nové metodě, kterou zavedl, tzv. *metodě klinické*, jejíž síla a specifičnost ji povznáší na jedno z prvních míst v metodice psychologického zkoumání a činí ji nezaměnitelným prostředkem studia složitých, celistvých výtvorů dětského myšlení v jejich změnách a vývoji. Tato metoda skutečně sjednocuje všechna různorodá Piagetova zkoumání faktů, spojená v souvislé, životně hodnotné klinické obrazy dětského myšlení.

[...]

V následujícím přehledu věnovaném kritickému rozboru Piagetových výzkumů se nebudeme zastavovat u jednotlivých problémů. Je třeba pokusit se sjednotit, zobecnit všechny různorodé problémy dětského myšlení, vyhmátnout jejich společný kořen, vydělit z nich to, co je základní, hlavní, určující.

Zároveň ale musí jít naše cesta ve směru kritiky *teorie a metodologického systému*, které jsou základem těch zkoumání, k jejichž pochopení a zhodnocení hledáme klíč. Fakta nás musí zajímat jenom potud, pokud podpírají teorii nebo konkretizují metodologii výzkumu.

[...]

„Autistická“ a egocentrická řeč v učení J. Piageta

První otázka, která zde vzniká, je otázka objektivního spojení všech těch zvláštností dětského myšlení, které jsou zjištěny Piagetovými výzkumy.

| Jsou všechny tyto zvláštnosti jednotlivými, na sobě nezávislými jevy, nemajícími společnou příčinu, nebo jsou určitou strukturou, určitým spojeným celkem, jehož základem je nějaký ústřední fakt podmiňující jednotu všech těchto zvláštností? Výzkumy se týkají celé řady zvláštností dětského myšlení, jako například egocentrismu řeči a myšlení dítěte, intelektuálního realismu, synkretismu, nesprávného chápání vztahů, obtížnosti chápání, obtížnosti sebezpozorování v dětském vývoji atd.

[...]

V čem tkví ústřední článek umožňující spojit všechny jednotlivé zvláštnosti dětského myšlení? Tkví, z hlediska základní Piagetovy teorie, v egocentrismu dětského myšlení. To je základní nerv celého jeho systému, základní kámen celé jeho stavby.

[...]

Musíme se tedy i my především podívat, v čem tento egocentrický charakter dětského myšlení spočívá a jak je spojen se všemi ostatními zvláštnostmi, které dohromady vytvářejí kvalitativní specifčnost dětského myšlení ve srovnání s myš-

lením dospělého člověka. Piaget definuje egocentrické myšlení jako přechodnou, mezistupňovou formu myšlení, jež z hlediska genetického, funkčního a strukturního stojí mezi autistickým myšlením a zaměřeným rozumovým myšlením. Je to tedy přechodný stupeň, spojující genetický článek, mezistupňový výtvar v historii vývoje myšlení.

Toto rozlišení rozumového nebo zaměřeného myšlení a myšlení nezaměřeného, které Bleuler navrhl nazývat autistickým myšlením, přejímá Piaget z teorie psychoanalýzy. „Zaměřené myšlení,“ říká, „je uvědomované, tj. směřuje k cílům, které se jasně jeví rozumu toho, kdo myslí. Je rozumné, tj. přizpůsobené skutečnosti, a snaží se na ni působit. Obsahuje pravdu nebo omyl, je vyjádřeno řečí.

Autistické myšlení je podvědomé, tj. cíle, ke kterým směřuje, nebo úkoly, které si klade, nejsou představovány ve vědomí. Nepřizpůsobuje se vnější skutečnosti a vytváří si samo pro sebe zdánlivou skutečnost nebo skutečnost snů. Směřuje nikoli k zjištění pravdy, nýbrž k uspokojení přání, a zůstává čistě individuální. Jako takové nemůže být bezprostředně vyjádřeno řečí, projevuje se především obrazně, a aby mohlo být sdělitelné, musí se uchylovat k nepřímým prostředkům a působit pomocí symbolů a mýtů na city, jimiž je usměrňováno.“ [1, s. 95]

[...]

Základní výchozí ideou celé Piagetovy koncepce vývoje myšlení a zdrojem genetického vymezení dětského egocentrismu je teze přejatá z teorie psychoanalýzy, že autistická forma myšlení je primární formou myšlení, podmíněnou psychologickou přirozeností dítěte; realistické myšlení je pozdějším produktem, dítěti jakoby vnuceným zvenčí pomocí dlouhodobého a systematického nátlaku, kterým na ně působí obklopující je sociální prostředí.

[...]

Tedy z hlediska genetického se autistické myšlení jeví jako dřívější, primární forma myšlení, logika vzniká relativně pozdě a egocentrické myšlení zaujímá, z genetického hlediska, střední postavení, tvoří přechodný stupeň ve vývoji myšlení od autismu k logice.

[...]

Piaget mnohokrát říká, že jeho základní teze o centrálním charakteru egocentrického myšlení je hypotetická. Ale tuto hypotézu považuje za tak správnou a natolik zřejmou, že fakt dětského egocentrismu se mu nezdá sporným.

[...]

Není tedy pochyb o tom, že sféra vlivu egocentrismu splývá, podle Piageta, do věku 8 let bezprostředně se všemi oblastmi dětského myšlení a vnímání jako celku. Specifičnost tohoto přelomu, který rozhraničuje vývoj dětského myšlení po osmém roce, spočívá právě v tom, že tento egocentrický charakter myšlení se uchovává jenom v určité části dětského myšlení, jenom ve sféře abstraktního usuzování. Mezi 8. a 12. rokem je vliv egocentrismu ohraničen jednou sférou myšlení, jednou jeho částí. Do 8 let není ohraničen a zaujímá celou oblast dětského myšlení.

To jsou v obecných rysech základní momenty, které charakterizují koncepci egocentrického myšlení v Piagetově teorii, koncepci, o níž bylo již řečeno, že má centrální, určující význam pro všechny jeho výzkumy a je klíčem k pochopení analýzy všech faktových materiálů obsažených v knize.

[...]

Koncepce dětského egocentrismu zaujímá v Piagetově teorii centrální místo, v němž se kříží a sbíhají do jednoho bodu nitky vycházející z různých míst. Pomocí těchto nitek spojuje Piaget všechny jednotlivé mnohotvárné rysy charakterizující logiku dítěte a přeměňuje je z nesouvislé, neuspořádané a chaotické množiny v přísně propojený strukturní komplex jevů majících jedinou příčinu. Proto stačí pouze pohnout touto základní koncepcí, na které stojí celá ostatní teorie, aby se stala problematickou i celá teoretická konstrukce, v jejímž základu spočívá pojem dětského egocentrismu.

[...]

Především se pokusíme vyložit myšlenku samotného Piageta, vymežit pokud možno přesně to, v čem sám autor spatřuje faktický základ své koncepce.

Takovým základem Piagetovy teorie je jeho první výzkum věnovaný objasnění funkcí řeči u dětí. V tomto výzkumu dochází Piaget k závěru, že všechny promluvy dětí je možno rozdělit na dvě velké skupiny nazvané egocentrická řeč a socializovaná řeč.

Pod označením egocentrická řeč rozumí Piaget řeč, která se odlišuje především svou funkcí.

„Tato řeč je egocentrická,“ říká Piaget, „především proto, že dítě mluví jen o sobě, a hlavně proto, že se snaží být středem pozornosti toho, s kým mluví.“ [1, s. 72] Dítě se nezajímá o to, zda je posloucháno, neočekává odpověď ani nepociťuje přání působit na partnera nebo mu skutečně něco sdělit. Je to monolog připomínající monolog v dramatu, jehož podstata může být vyjádřena touto formulací: „Dítě mluví samo se sebou tak, jako by hlasitě myslelo. Nikoho neoslovuje.“ [1, s. 73] Při svých zábavách dítě doprovází své jednání jednotlivými promluvami, a právě tento verbální doprovod dětské činnosti odlišuje Piaget pod označením egocentrická řeč od socializované dětské řeči, jejíž funkce je zcela jiná. Zde dítě skutečně sděluje myšlenky jiným, prosí, rozkazuje, hrozí, oznamuje, kritizuje, dává otázky.

Piaget má nespornou a obrovskou zásluhu v tom, že pečlivě klinicky rozlišil a popsal egocentrickou dětskou řeč, že ji změřil a prozkoumal. Právě ve faktu egocentrické řeči vidí Piaget první, základní a přímý důkaz egocentrismu dětského myšlení. Jeho měření ukázala, že v raném dětství je koeficient egocentrické řeči neobyčejně vysoký. Je možno říci na základě těchto měření, že větší část promluv dítěte do 6–7 let je egocentrická.

„Jestliže budeme považovat,“ uzavírá Piaget výklad svého prvního výzkumu, „tři první kategorie řeči dítěte, které jsme určili (opakování, monolog a kolektivní monolog), za egocentrické, pak myšlení dítěte ve věku 6,5 let, pokud je vyjádřeno slovy, je také ještě egocentrické v rozsahu 44–47 %.“ [1, s. 99] Ale toto číslo je třeba značně zvětšit, jestliže jde o dítě v ranějším věku, a dokonce i pokud jde o dítě 6–7leté. Zvětšení tohoto čísla je způsobeno tím, že – jak ukázaly další výzkumy – egocentrické myšlení se projevuje nejen v egocentrické řeči dítěte, ale i v řeči socializované.

[...]

Na základě tohoto výzkumu a na základě zjištěného faktu převládání egocentrické formy řeči v raném věku staví Piaget svou základní pracovní hypotézu, kterou jsme vyložili výše a jež spočívá v tom, že egocentrické myšlení dítěte se považuje za přechodnou formu mezi autistickou a realistickou formou myšlení.

[...]

Jestliže ponecháme stranou otázku faktů, která je dostatečně jasně vyložena v Piagetově knize, a soustředíme se na teoretické objasnění, pak základní obsah Piagetova učení o egocentrické řeči je tento:

Řeč dítěte v raném věku je z větší části egocentrická. Neslouží cílům sdělování, neplní komunikativní funkce, nýbrž pouze skanduje, rytmizuje, provází činnost a prožitky dítěte tak jako hudební soubor doprovází základní melodii. Přitom nic podstatného nemění ani v činnosti dítěte, ani v jeho prožitcích, stejně tak jako hudební doprovod neruší průběh a stavbu základní melodie. Mezi oběma je spíše určitá koordinace než vnitřní souvislost.

Egocentrická řeč dítěte je Piagetem popsána jako nějaký vedlejší produkt dětské aktivity, jako odhalení egocentrického charakteru jeho myšlení. Pro dítě je v té době určujícím zákonem hra; počáteční formou jeho myšlení je podle Piageta jakási fantastická představivost a toto myšlení je vyjadřováno egocentrickou řečí dítěte.

První teze, která se nám jeví jako velice důležitá z hlediska celého dalšího průběhu našeho uvažování, spočívá v tom, že egocentrická řeč neplní žádnou objektivně užitečnou, potřebnou funkci v chování dítěte. Je to řeč pro sebe, k vlastnímu uspokojení, která by nemusela ani existovat, a přitom by se v činnosti dítěte nic podstatného nezměnilo. Lze říci, že tato dětská řeč, podřízená zcela egocentrickým motivům a téměř nesrozumitelná pro jiné, je jakoby verbálním sněním dítěte nebo v každém případě produktem jeho psychiky, majícím blíže k logice snů než k logice realistického myšlení.

S touto otázkou funkce dětské egocentrické řeči je bezprostředně spojena druhá teze tohoto učení, totiž teze o osudu dětské egocentrické řeči. Jestliže je egocentrická řeč vyjádřením dětského snového myšlení, jestliže není k ničemu potřebná, neplní žádnou funkci v chování dítěte, je vedlejším produktem dětské aktivity, jen doprovází činnost a prožitky dítěte, pak je v ní přirozeně spatřován symptom slabosti a nezralosti dětského myšlení a stejně přirozeně se očekává, že v procesu dětského vývoje se tento symptom ztratí.

Tento doprovod, jenž je funkčně bez užitku a jenž není bezprostředně spojen se strukturou činnosti dítěte, bude stále slabší, až nakonec zcela z dětské řeči zmizí. Piagetovy výzkumy skutečně ukazují, že koeficient egocentrické řeči klesá přiměřeně s věkem dítěte. Kolem 7–8 let se přibližuje k nule, což znamená, že pro dítě, které přestoupilo hranici školního věku, není egocentrická řeč příznačná. Je pravda, že Piaget předpokládá, že dítě, které se zbavilo egocentrické řeči, neztrácí svůj egocentrismus jako určující faktor myšlení, ale tento faktor jako by se přesunoval do jiné roviny a začal dominovat ve sféře abstraktního verbálního myšlení. Projevuje se již novými symptomy, které bezprostředně nepřipomínají egocentrické promluvy dítěte. V úplném souladu s tvrzením, že egocentrická řeč dítěte neplní žádnou funkci v jeho chování, Piaget dále prohlašuje, že egocentrická řeč prostě odumírá, omezuje se a ztrácí na prahu školního věku. Otázka funkce a osudu egocentrické řeči je bezprostředně spojena s celým učením a tvoří jakýsi živý nerv celé Piagetovy teorie egocentrické řeči.

Nové výzkumy a odlišné chápání egocentrické řeči

Problém vývoje a funkce egocentrické řeči v dětském věku jsme podrobili experimentálnímu a klinickému zkoumání.* V tomto zkoumání jsme zjistili některé velice důležité momenty charakterizující zkoumaný proces a dospěli jsme k jinému chápání psychologické podstaty egocentrické řeči dítěte, než je to, které rozvíjí Piaget.

[...]

Naše zkoumání nás dovedlo k závěru, že egocentrická řeč dítěte velmi časně začíná plnit značně specifickou úlohu v jeho činnosti. Pokusili jsme se v pokusech, v podstatě shodných s Pia-

* Toto zkoumání jsme provedli v těsné spolupráci s A. R. Lurijou, A. N. Leontjevem, R. E. Levinovou aj. Viz stručnou zprávu o činnosti IX. Mezinárodního kongresu psychologů v New Havenu (1929).

getovými, prozkoumat, jak vzniká egocentrická řeč, které příčiny ji vyvolávají.

Proto jsme organizovali chování dítěte stejným způsobem jako Piaget, pouze s tím rozdílem, že jsme zavedli celou řadu momentů znesnadňujících chování dítěte. Například tam, kde šlo o volné kreslení, ztížili jsme situaci tím, že v potřebném okamžiku dítě nemělo po ruce patřičnou pastelku, papír, barvy atd. Stručně řečeno, experimentálně jsme porušili a ztížili volný průběh dětské činnosti.

Naše zkoumání ukázalo, že koeficient egocentrické dětské řeči, vyčíslený pouze pro tyto případy ztížení, zvyšuje se téměř dvojnásobně ve srovnání s normálním Piagetovým koeficientem a s koeficientem týchž dětí v neztížených situacích. Naše děti tedy prokázaly přírůstek egocentrické řeči ve všech těch případech, kde se setkaly se ztížením. Dítě, které narazilo na ztížení, snažilo se promyslet si situaci „Kde je pastelka, teď potřebuji modrou; nevádí, nakreslím to červenou a namočím do vody, ztmavne to a bude to jako modré.“ To celé je rozhovor se sebou samým.

Při vyčíslení týchž případů, ale bez experimentálně vyvolaných narušení činnosti, obdrželi jsme dokonce o něco nižší koeficient než Piaget. Můžeme tedy oprávněně předpokládat, že ztížení nebo narušení plynule probíhající činnosti je jedním z hlavních faktorů vyvolávajících egocentrickou řeč.

[...]

Piaget samozřejmě nikde nedokládá a neukazuje na to, že egocentrickou řeč je třeba zkoumat jakožto přechodnou etapu. Naopak. Domnívá se, že údělem egocentrické řeči je odumřít. Problém vývoje vnitřní řeči dítěte zůstává mezi všemi jím zkoumanými problémy dětské řeči nejméně jasný; vzniká představa, že vnitřní řeč, pokud ji chápeme v psychologickém smyslu, tj. řeč plnící vnitřní funkce, analogické egocentrické vnější řeči, předchází vnější, socializovanou řeč.

Ať je z genetického hlediska toto tvrzení jakkoli podivné. domníváme se, že právě k takovému závěru by byl musel Piaget dospět, kdyby byl důsledně a až do konce rozvinul svou tezi. že socializovaná řeč vzniká později než egocentrická a upevňuje se až po jejím odumření.

Avšak nehledě na teoretické názory Piagetovy, celá řada objektivních údajů z jeho výzkumu a zčásti i naše vlastní výzkumy svědčí o oprávněnosti předpokladu, který jsme uvedli výše a který je samozřejmě pouze hypotézou, jeví se však vědecky nejadekvátnější vzhledem k tomu, co vše dnes o vývoji dětské řeči víme.

Ve skutečnosti stačí pouze kvantitativně porovnat egocentrickou řeč dítěte s egocentrickou řečí dospělého, aby se ukázalo, že dospělý člověk je mnohem bohatší, pokud jde o egocentrickou řeč, neboť vše, co promýšlíme mlčky, je z hlediska funkční psychologie egocentrická, a nikoli sociální řeč. Watson by řekl, že je to řeč, která slouží individuálnímu, ale nikoli sociálnímu přizpůsobení.

[...]

S tím souhlasí pozorování Lemaitra a jiných autorů zabývajících se vnitřní řečí v školním věku. Tato pozorování ukázala, že typ vnitřní řeči u školního dítěte je ještě značně labilní, neupevněný, což nasvědčuje tomu, že se jedná o procesy geneticky mladé, nedostatečně vyvinuté a vymezené. Kdybychom tedy chtěli shrnout základní výsledky, ke kterým zkoumání dospělo, mohli bychom říci, že nové poznatky o funkci i o vývoji egocentrické řeči zdaleka nepotvrzují výše uvedená Piagetova tvrzení o egocentrické řeči jakožto přímém vyjádření egocentrického myšlení dítěte.

Názory, které jsme uvedli, nejsou v souhlasu s tím, že děti do 6–7 let myslí a jednají egocentričtěji než dospělí. V každém případě to nepotvrzuje ten aspekt egocentrické řeči, který jsme zkoumali.

Intelektuální funkce vnitřní řeči, která zřejmě bezprostředně souvisí s vývojem vnitřní řeči a jejích funkčních zvláštností, není přímým odrazem egocentrismu dětského myšlení, ale ukazuje, že za odpovídajících podmínek se stává egocentrická řeč velmi brzy prostředkem realistického myšlení dítěte.

Proto základní závěr, který vyvozuje Piaget ze svého výzkumu a který mu umožňuje přecházet od faktu přítomnosti egocentrické řeči v dětském věku k hypotéze o egocentrickém charakteru dětského myšlení, se znovu rozchází s fakty. Piaget tvrdí, že je-li řeč dítěte ve věku 6,5 roku egocentrická na 44–47 %, pak i myšlení dítěte v tomto věku je na 44–47 % egocentrické. Ale

naše pokusy ukázaly, že mezi egocentrickou řečí a egocentrickým charakterem myšlení nemusí existovat žádné spojení.

To je nejzajímavější pro naše výzkumy z toho hlediska, které je vymezeno úkoly tohoto nástinu. Je to nesporný, experimentálně zjištěný fakt, který zůstává platný nezávisle na tom, ukáže-li se hypotéza s ním spojená jako pravdivá či nepravdivá. Opakujeme – je to fakt, že egocentrická řeč dítěte může nejen nevyjadřovat egocentrické myšlení, ale může plnit i funkci, která je přímo v protikladu k egocentrickému myšlení, totiž funkci realistického myšlení, a která není spojena s logikou snění, ale s logikou rozumné, účelné činnosti a myšlení.

Přímé spojení mezi faktem egocentrické řeči a z toho vyplývajícím uznáním egocentrického charakteru dětského myšlení je tedy vyvráceno experimentálně podloženou kritikou.

[...]

Rozhodli jsme se uvést některé skrovné výsledky vlastního výzkumu a zformulovat na jejich základě hypotézu ne pouze proto, abychom s jejich využitím přetnuli spojení mezi zjištěnými fakty a teoretickým závěrem v Piagetově teorii, ale i proto, že nám dovolují naznačit – z hlediska vývoje dětského myšlení – mnohem širší perspektivu určující směr a propojení základních linií ve vývoji dětského myšlení a řeči.

Základní linie ve vývoji dětského myšlení prochází podle Piagetovy teorie od autismu k socializované řeči, od fantastické představivosti k logice vztahů. Použijeme-li Piagetova vyjádření, je možno říci, že Piaget se snaží zjistit, jak se asimilují, tj. deformují psychologickou substancí dítěte ty sociální vlivy, kterými na ně působí dospělí lidé prostřednictvím řeči a myšlení. Vývoj dětského myšlení je pro Piageta vývojem postupné socializace hluboce intimních, vnitřních, osobnostních, autistických momentů určujících dětskou psychiku. Sociálnost je na konci vývoje, sociální řeč dokonce nepředchází egocentrickou, ale ve vývoji po ní následuje.

Vývoj funkcí řeči a myšlení

Podle naší hypotézy vedou základní linie vývoje dětského myšlení jiným směrem a naše hledisko, jež jsme právě objasnili, představuje v tomto procesu vývoje velmi důležité genetické vztahy v obrácené podobě. Domníváme se, že mimo výše uvedené, poměrně omezené, faktické údaje svědčí pro toto stanovisko i značné množství faktů, které jsou nám známy o vývoji dětské řeči.

[...]

Pokusíme se nyní stručně popsat postup vývoje na daném úseku. Uvažováno schematicky lze říci, že jsme svou hypotézou nuceni popsat celý postup vývoje následujícím způsobem. Prvotní funkcí řeči je funkce sdělování, sociálního styku, působení na jiné, a to jak u dospělých, tak u dětí. Prvotní řeč dítěte je tedy čistě sociální; nelze ji oprávněně nazývat socializovanou řečí, protože s tímto označením je spojena představa něčeho, co bylo původně nesociální a co se stalo sociálním až v průběhu své změny a vývoje.

Teprve později, v procesu růstu dítěte, se jeho polyfunkční řeč vyvíjí podle principu diferenciací jednotlivých funkcí a v určitém věku se velmi ostře diferencuje na řeč egocentrickou a komunikativní. Považujeme za správnější takto nazývat tu formu řeči, kterou Piaget nazývá socializovaná řeč, a to jak vzhledem k našim již vyjádřeným námitkám, tak i proto, že – jak dále uvidíme – obě tyto formy řeči mají sice podle naší hypotézy sociální funkce, avšak různě zaměřené. Podle této hypotézy vzniká totiž egocentrická řeč na sociálním základu, a to přenesením sociálních forem chování dítěte, forem kolektivní spolupráce, do oblasti osobních psychologických funkcí.

[...]

Piaget ukázal, že egocentrická řeč je podle své psychologické funkce vnitřní řečí a podle své fyziologické podstaty vnější řečí. Řeč se tedy stává psychologicky vnitřní dříve, než se stává vnitřní skutečně. Tím je možno si vysvětlit, jak probíhá proces vytváření vnitřní řeči. Tento proces se uskutečňuje na základě rozdělení funkcí řeči, izolování egocentrické řeči, jejího postupného zkracování a nakonec přeměny ve vnitřní řeč.

Egocentrická řeč je tedy přechodnou formou mezi řečí vnější a řečí vnitřní; to je příčina, proč vzbuzuje tak velký teoretický zájem.

Celé schéma má tedy následující podobu: sociální řeč – egocentrická řeč – vnitřní řeč. Toto schéma je možno z hlediska posloupnosti vytvářejících je momentů klást do protikladu jednak k tradiční teorii vytváření vnitřní řeči, která uplatňuje posloupnost: vnější řeč – šepot – vnitřní řeč, jednak k Piagetovu schématu, které naznačuje takovouto genetickou posloupnost základních momentů ve vývoji jazykového logického myšlení: mimojazykové autistické myšlení – egocentrická řeč a egocentrické myšlení – socializovaná řeč a logické myšlení.

[...]

Základní otázku, před kterou jsme se ocitli v průběhu našeho uvažování, můžeme zformulovat takto: jak se uskutečňuje proces vývoje dětského myšlení – od autismu, od fantastické představitosti, od logiky snění k socializované řeči a logickému myšlení, přičemž egocentrická řeč je kritickým bodem přechodu, nebo vývoj jde obráceným směrem – od sociální řeči dítěte přes egocentrickou řeč k vnitřní řeči a k myšlení (včetně autistického)?

Stačí vyjádřit otázku v této formě, aby bylo patrné, že jsme se v podstatě vrátili k téže otázce, kterou jsme se pokoušeli teoreticky řešit v předcházejících kapitolách. Tam jsme se jí ovšem zabývali z hlediska její teoretické oprávněnosti, z hlediska učení o celkovém vývoji a z hlediska základní teze přejaté Piagetem z psychoanalýzy, podle níž prvotním stupněm ve vývoji myšlení je autistické myšlení.

Podobně jako tam jsme byli nuceni konstatovat neoprávněnost této teze, tak i nyní, kdy jsme kriticky zhodnotili základ této ideje, přicházíme k závěru, že uvedená koncepce vysvětluje perspektivu a směřování vývoje dětského myšlení nesprávně.

Skutečný postup procesu vývoje dětského myšlení se uskutečňuje nikoli od individuálního k socializovanému, nýbrž od sociálního k individuálnímu – to je základní poznatek jak teoretického, tak experimentálního zkoumání problému.

[...]

Kdybychom chtěli na závěr zobecnit to hlavní a základní, co určuje celou Piagetovu koncepci, museli bychom konstatovat, že

jsou to ony dva momenty, jejichž zanedbání bylo zřetelné již při rozboru egocentrické řeči. Zanedbání skutečnosti a vztahu dítěte k této skutečnosti, tj. zanedbání praktické činnosti dítěte, je v daném případě základní. Socializace dětského myšlení se u Piageta zkoumá mimo praxi, v odtržení od skutečnosti, jako čisté sdělování duší, které vede k rozvoji myšlení. Poznání pravdy a logické formy, s jejichž pomocí se toto poznání umožňuje, vznikají nikoli v procesu praktického poznání skutečnosti, ale v procesu přizpůsobení jedněch myslí k druhým. Pravda je sociálně organizovaná zkušenost – jako by Piaget opakoval Bogdanovovo tvrzení – neboť věci, skutečnost nebrzdí rozum dítěte na cestě vývoje. Věci samy jsou zpracovávány rozumem. Dítěti ponechanému sobě samému by hrozila záhuba. Skutečnost by je nikdy nenaučila logice.

A tento pokus vyvodit logické myšlení dítěte a jeho vývoj z čistého sdělování vědomí v úplném odtržení od skutečnosti, bez ohledu na společenskou praxi dítěte zaměřenou na poznání skutečnosti, tvoří ústřední bod celé Piagetovy koncepce.

[...]

Není tedy divu, že Piaget zjišťuje fakt, že abstraktní verbální myšlení je dítěti nesrozumitelné. Rozmluva bez činnosti je nesrozumitelná. Děti si navzájem nerozumějí. K tomu dochází Piaget. „Samozřejmě,“ říká, „když si děti hrají, když berou do rukou nějakou věc, rozumějí si navzájem, neboť i když jejich jazyk je eliptický, je doprovázen gesty, mimikou, představující počátek činnosti a sloužící jako názorný příklad pro partnera. Ale je možno se ptát: rozumějí děti verbálnímu myšlení a jazyku druhého? [Jinak řečeno: rozumějí si děti navzájem, když mluví, ale nejednají? To je hlavní problém, neboť právě na této verbální rovině uskutečňuje dítě své hlavní úsilí přizpůsobit se myšlení dospělého a všechno své učení logickému myšlení.“ [1, s. 376] Piaget dává na tuto otázku negativní odpovědi a tvrdí, opíraje se o speciální výzkumy, že děti nerozumějí verbálnímu myšlení ani jazyku jiných lidí.

Tato představa, že všechno učení logickému myšlení vzniká z čistého chápání verbálního myšlení nezávislého na chování, tvoří základ faktu o dětském neporozumění objeveného Piagetem. Zdálo by se, že Piaget ve své knize výstižně ukázal, že logika

činnosti předchází logické myšlení. Přesto zkoumá myšlení jako činnost zcela odtrženou od skutečnosti. Ale poněvadž základní funkcí myšlení je poznání a odraz skutečnosti, pak přirozeně myšlení zkoumané mimo tuto skutečnost se stává pohybem fantomů, přehlídkou mrtvolných figur, zástupem stínů, ale ne reálným, věcným myšlením dítěte.

To je důvod, proč z Piagetova zkoumání, které se pokouší zaměnit zákony kauzality zákony vývoje, mizí pojem vývoje.

[...]

Vliv sociální situace

Zákonitosti, které Piaget zjistil, fakta, která našel, nemají význam všeobecný, nýbrž omezený. Platí *hic et nunc, zde a nyní*, v daném, vymezeném sociálním prostředí. Takovým způsobem se vyvíjí nikoli myšlení dítěte všeobecně, ale jen myšlení toho dítěte, které studoval Piaget. Že zákonitosti zjištěné Piagetem nejsou trvalými zákony přírody, ale historickými a sociálními zákony, to je natolik zřejmé, že to konstatují i takoví kritici Piagetovi, jako je Stern. Stern říká : Piaget zachází příliš daleko, když tvrdí, že v průběhu celého raného dětství, do 7 let, mluví dítě víc egocentricky než sociálně a že pouze po tomto věkovém předělu začíná převládat sociální funkce řeči. Tento omyl je založen na tom, že Piaget nebere dostatečný zřetel na význam sociální situace. To, zda dítě mluví víc egocentricky nebo sociálně, závisí nejen na jeho věku, ale i na podmínkách, v nichž se nalézá. Určujícími jsou zde podmínky rodinného života a podmínky výchovy. Piagetova pozorování se týkají dětí, které si hrají v mateřské škole, jedno vedle druhého. Tyto zákony a koeficienty platí jen pro speciální dětské prostředí, které Piaget pozoroval, a nemohou být zevšeobecněny. Tam, kde jsou děti zaměstnány výlučně hrou, tam se přirozeně velmi často užívá monologických doprovodů hry. Muchowová v Hamburku objevila, že specifická struktura mateřské školy má zde rozhodující význam. V Ženevě, kde si děti stejně jako v mateřských školách Montessoriové prostě individuálně hrají jedno vedle druhého, je koeficient vyšší než

v německých mateřských školách, kde existuje těsnější sociální styk ve skupinách hrajících si dětí.

Ještě specifitější je chování dítěte v domácím prostředí. Zde již je proces učení řeči zcela sociální (upozorňujeme současně, že Stern také konstatuje prvotnost sociální funkce řeči, projevující se již ve faktu samotného osvojení jazyka). Zde vzniká pro dítě tolik praktických a duševních potřeb, musí tak mnoho prosit, ptát se a vyslechnout, že snaha o porozumění a o to, být srozumitelný, tj. snaha o socializovanou řeč, začíná mít velkou úlohu již ve velmi raném věku. [6, s.148–149] Na potvrzení toho odkazuje Stern na tu část své knihy, v níž je shromážděn obrovský materiál charakterizující jazykový vývoj dítěte v raném věku.

Nás v daném případě zajímá nejen faktická oprava Sternova, jde nám nejen o množství egocentrické řeči, ale o podstatu těch zákonitostí, které stanovil Piaget. Jak již bylo řečeno, tyto zákonitosti platí jen pro to sociální prostředí, které zkoumal Piaget. V Německu, při poměrně nevýznamných odlišnostech, mají tyto zákonitosti jinou podobu. A musely by se velmi odlišovat, kdybychom zkoumali tyto jevy a procesy ve zcela jiném prostředí, v němž žije dítě v naší zemi. Piaget v předmluvě k ruskému vydání přímo říká: „Když se pracuje tak, jak jsem byl nucen já, jen uvnitř jednoho sociálního prostředí dětí, které bylo v Ženevě, pak je nemožné stanovit úlohu individuálního a sociálního v myšlení dítěte. Aby se to stalo možným, je nutno zkoumat děti z různých a odlišných sociálních prostředí.“

Proto také Piaget považuje za pozitivní fakt spolupráci se sovětskými psychology, kteří studují děti v sociálním prostředí, které je zcela odlišné od toho, jež studoval on sám. „Nic,“ říká, „nemůže být pro vědu užitečnější než toto sblížení ruských psychologů s pracemi provedenými v jiných zemích.“

My také předpokládáme, že studium vývoje myšlení dítěte ze zcela jiného sociálního prostředí, zejména dítěte, které – na rozdíl od Piagetových dětí – pracuje, povede k zjištění velmi důležitých zákonitostí, které umožní nejen stanovit zákony mající platnost zde a nyní, ale umožní i zobecnění. Ale k tomu musí dětská psychologie nutně změnit své základní metodologické zaměření.

Vnitřní řeč a její role v myšlení

Ve Vygotského koncepci má důležité místo fenomén nazývaný **vnitřní řeč**. Termín „vnitřní řeč“ (*inner speech*) označuje v psychologii specifický kognitivní útvar chápaný obvykle jako verbální forma myšlení. Je to nezvučná řeč, která probíhá tehdy, když člověk o něčem přemýšlí, řeší potichu nějaký problém, vytváří si v duchu nějaké plány, vzpomíná, učí se z textu apod. Podle některých psychologů je vnitřní řeč „utajená verbalizace“, jež je *univerzálním nástrojem mentální činnosti a vědomí člověka*.

Z hlediska psycholingvistiky je vnitřní řeč charakterizována jako fáze v generování výpovědi (promluvy, textu – terminologie je zde neustálená), která předchází vnější řeč a tvoří tedy mezistupeň mezi komunikativní intencí mluvčího a její realizací ve výpovědi. Objektivně se studuje vnitřní řeč, resp. její kinestetická manifestace (pohyby hlasivek), pomocí elektroencefalografu a jiných zařízení. Zde se stýká psycholingvistika s neurolingvistikou při modelování vnitřní řeči a řečové činnosti vůbec (podrobněji in Průcha, 1973). Velké zásluhy na vědeckém prozkoumání v této oblasti měl A. R. Lurija (1963, a další práce), jenž se svými spolupracovníky využíval poznatků o vnitřní řeči při obnovování řečových funkcí porušených při lokálních poraněních mozku aj.

Vygotskij byl k zájmu o vnitřní řeč veden opět Piagetem. U obou šlo ovšem převážně o teoretické spekulace týkající se strukturních vlastností a fungování vnitřní řeči, kdežto empirické verifikace byly dosti omezené. Jednu z ústředních otázek by bylo možno formulovat takto: *Má vnitřní řeč verbální formu, tedy jsou myšlenky vyjadřovány slovy – nebo jde o jiné elementy?*

Vygotskij sice kritizoval to, že vnitřní řeč byla objasňována jen na základě subjektivních, introspektivních přístupů, při nichž se ovšem nedařilo identifikovat elementy vnitřní řeči. Ale sám také nepostoupil v explanaci vnitřní řeči za určité spekulace. Když např. píše, že *egocen-*

trická řeč je přechodným stupněm ve vývoji řeči od řeči vnější k vnitřní, nevysvětluje tím, jaký charakter má vnitřní řeč. Zastával přitom názor, že analýza egocentrické řeči je vhodným způsobem zkoumání vnitřní řeči. Vlastním empirickým výzkumem to ovšem nestačil prokázat.

V ruské psychologii a psycholingvistice druhé poloviny minulého století vznikaly práce zaměřené přímo na výzkum vnitřní řeči. Např. v řadě prací leningradského psychologa N. I. Žinkina se argumentovalo, že vnitřní řeč funguje v obrazové formě. Naopak A. N. Sokolov, autor monografie *Vnutrennaja řeč i myšlenije* (1964), jehož výzkumy byly známy i psycholingvistům zahraničním, argumentoval, že vědomé lidské vjemy a zážitky se projevují ve slovní formě, např. jako slovní interpretace smyslových vjemů. Sokolov prováděl četné experimentální výzkumy psychofyziologické, zejména pomocí elektromyografické metody: Snímal elektrické potenciály z jazyka a rtů pokusných osob, které plnily různé lingvistické úkoly buď v mateřském jazyce (ruštině) nebo v cizím jazyce (angličtině). Z fyziologických odlišností projevujících se v těchto úlohách vyvozoval určité hypotézy o fungování vnitřní řeči.

V souvislosti s vnitřní řečí je stále živá také problematika tzv. **intrapersonální komunikace** (intrapersonal communication). U nás se jí zabývá J. Janoušek (2001), který srovnává pojetí u různých autorů, od Vygotského, Vološinova, Bachtina, Luriji, H. Wallona až po současné autory. Janoušek předkládá hypotetické pojetí vztahu intrapersonální komunikace a vnitřní řeči:

Intrapersonální komunikace je komunikace individuálního subjektu se sebou samotným jako druhým subjektem. Zahrnuje v sobě více či méně vědomou reflexi tohoto procesu. Intrapersonální komunikace může být vnější – slyšitelná, viditelná, ale zaměření na druhé subjekty není jejím motivem, ani intencí. Je však zároveň vždy, a někdy výhradně, vnitřní, tj. přístupná introspektivně. (Janoušek, 2001, s. 491)

Ostatně i dnes je v problematice vnitřní řeči mnoho nejasností, a to přesto, že výzkum vztahů jazyka a myšlení se v kognitivní psychologii neobyčejně rozvinul. Jisté však je, že Vygotskij ve své době formuloval názory, které i dnes poskytují stimulaci k úvahám o roli vnitřní řeči v myšlení.

Literatura

Janoušek, J.: Intrapersonální komunikace a vnitřní řeč. *Československá psychologie*, 45, 2001, č. 6, s. 481–492.

Lurija, A. R.: *Mozg čeloveka i psichičeskije processy*. Moskva, Nauka 1963.

Průcha, J.: Sovětská psycholingvistika a její pedagogické aplikace.
Praha, Academia 1973.

Sokolov, A. N.: *Vnutrennaja reč i myšlenije*. Moskva, Prosveščeniye 1968.

Odlišnost kořenů myšlení a řeči a jejich vztah

Základní fakt, na který narážíme při genetickém zkoumání řeči a myšlení, spočívá v tom, že *vztah* mezi těmito procesy není konstantní, v celém procesu vývoje neproměnnou veličinou, ale naopak představuje veličinu variabilní. Vztah mezi myšlením a řečí se v průběhu vývoje mění jak kvantitativně, tak i kvalitativně. Jinak řečeno, k vývoji řeči a myšlení dochází neparalelně a nerovnoměrně. Křivky jejich vývoje se mnohokrát scházejí i rozcházejí, protínají i vyrovnávají jako rovnoběžky, často se v některých úsecích spojují a opět rozvětvují.

[...]

Pokud jde o vývoj, nutno především poznamenat, že myšlení a řeč mají geneticky zcela odlišné kořeny. Tuto skutečnost lze považovat za pevně prokázanou díky řadě výzkumů v oblasti psychologie zvířat. Vývoj té i oné funkce se liší nejenom svými kořeny, ale lze je sledovat v průběhu geneze živočišného světa po různých liniích.

Myšlení a řeč u předchůdců člověka (fylogeneze myšlení a řeči)

Rozhodující význam pro zjištění této skutečnosti prvořadě důležitosti mají výzkumy intelektu a řeči lidoopů, zvláště ty, které prováděl Köhler [10] a Yerkes [11]. V Köhlerových pokusech nacházíme zcela přesvědčivý důkaz toho, že počátky intelektu, tj. myšlení ve vlastním slova smyslu, se objevují u zvířat bez ohledu na vývoj řeči a zcela nezávisle na jejích úspěších. „Vynálezy“ opic, spočívající v zhotovování a užívání nástrojů a v užití „oklik“

při řešení úloh, představují bez jakýchkoli pochybností prvotní fázi vývoje myšlení, avšak fázi *předřečovou*.

Za základní závěr všech svých výzkumů považuje Köhler zjištění skutečnosti, že u šimpanze lze pozorovat zárodky intelektuálního chování stejného typu a druhu jako u člověka. [10, s. 191] Absence řeči a omezenost „stopových stimulů“, tzv. „představ“, jsou základními příčinami toho, že mezi antropoidní opicí a nejprimitivnějším člověkem je ohromný rozdíl. Köhler říká: „Nepřítomnost tohoto nekonečně vzácného technického pomocného prostředku (jazyka) a zásadní omezenost nejdůležitějšího intelektuálního materiálu, tzv. ‚představ‘, způsobují, že pro šimpanze jsou nedostupné sebemenší zárodky kulturního vývoje.“ (s. 192)

Přítomnost intelektu podobného intelektu člověka při současné absenci řeči trochu podobné řeči lidské a nezávislost intelektuálních operací na ní – tak lze stručně zformulovat základní závěr, k němuž lze dospět ve vztahu k problému Köhlerových pokusů.

Je známo, že Köhlerovy výzkumy vzbudily mnoho kritických námitek. Literatura týkající se této otázky mimořádně vzrostla, jak pokud jde o množství kritických prací, tak i pokud jde o různorodost teoretických názorů a zásadních hledisek, které jsou zde zastoupeny. Mezi psychology různých směrů a škol není souhlasu v otázce, jak teoreticky vysvětlit fakta Köhlerových výzkumů.

[...]

Z toho vyplývá, že ani mezi psychology různých směrů, ani u samotného autora nenacházíme definitivní a vědecky přesvědčivou teorii intelektu. Naopak, i důslední stoupenci biologické psychologie (Thorndike, Wagner, Borovskij) a subjektivističtí psychologové (Bühler, Lindworsky, Jaensch), všichni ze svého hlediska vystupují proti základní Köhlerově tezi o nemožnosti redukce šimpanzího intelektu na dobře známou metodu pokusů a omylů na straně jedné a o příbuznosti intelektu šimpanze a člověka, o člověku podobném charakteru lidoopova myšlení na straně druhé.

Bühler např. s plným oprávněním uvádí: „Činnost šimpanze je zcela nezávislá na řeči; i v pozdním věku člověka je technické, instrumentální myšlení (Werkzeugdenken) daleko méně spojeno s řečí a s pojmy než ostatní formy myšlení.“ [13, s. 48] Dále se ještě k této Bühlerově tezi vrátíme. Uvidíme, že skutečně vše, co

máme o této otázce k dispozici z experimentálních výzkumů a klinických pozorování, mluví pro to, že v myšlení dospělého člověka není vztah intelektu a řeči konstantní a jednotný pro všechny funkce, pro všechny formy intelektuální a řečové činnosti.

[...]

Bylo by to příliš jednoduché, kdybychom u opic nenacházeli žádné řečové zárodky, nic, co by s nimi nebylo geneticky příbuzné. Ve skutečnosti u šimpanzů lze sledovat, jak ukazují nejnovější výzkumy, poměrně vysoce vyvinutou „řeč“, v některých aspektech (nejspíše v aspektu fonetickém) do jisté míry připomínající řeč lidskou. Nejpozoruhodnější je to, že šimpanzova řeč a jeho intelekt fungují vzájemně nezávisle. Köhler píše o šimpanzí „řeči“, kterou pozoroval v průběhu mnohých let na základně pro výzkum vyšších opic na ostrově Tenerife: „Fonetické projevy šimpanzů vyjadřují zcela bez výjimky pouze jejich snahu a subjektivní vztahy. Jsou to tedy emocionální výrazy, ale nikdy nejde o znak pro něco objektivního.“ [14, s. 27]

Přesto i v šimpanzí fonetice lze nalézt tolik hláskových prvků shodných s fonetikou lidskou, že je možno s jistotou předpokládat, že absence „lidského“ jazyka u šimpanzů není způsobena periferními příčinami. Zcela odůvodněně upozorňuje Delacroix, ztotožňující se s Köhlerovým závěrem o jazyce šimpanzů, na to, že gesta a mimika opic – nikoli z důvodů okrajových – vůbec nevyjadřují (lépe řečeno neoznačují) něco objektivního, tj. *neplní funkci znaku*. [15, s. 77]

Šimpanz je živočich nadmíru společenský a jeho chování lze skutečně pochopit pouze tehdy, jestliže žije spolu s ostatními živočichy. Köhler popsal zcela různorodé formy „řečového styku“ mezi šimpanzi. Na přední místo postavil emocionálně výrazové pohyby, které jsou u šimpanzů nápadné a hojné (mimika a gesta, zvukové reakce). Na dalších místech lze uvést výrazové pohyby sociálních emocí (gesta při přivítání atd.). Ale i „jejich gesta“, podle Köhlera, „stejně jako expresivní zvuky nikdy neoznačují nebo nepopisují něco objektivního“.

Zvířata dokonale „chápou“ mimiku a gesta svých druhů. Pomocí gest „nevyjadřují“ pouze své emocionální stavy, jak uvádí Köhler, ale i přání a výzvy směřující k ostatním živočichům nebo k předmětům. Takovým způsobem nejčastěji šimpanz *zahajuje*

pohyb nebo činnost, které chce vykonat nebo ke kterým chce vyzvat (postrkuje druhé zvíře, naznačuje mu chůzí, aby šlo s ním; natahuje ruce, chce-li obdržet banány atd.). To všechno jsou gesta *bezprostředně* spojená s odpovídající činností.

Celkově tato pozorování zcela potvrzují Wundtovu myšlenku, že *demonstrativní* gesta, představující nejprimitivnější stupeň vývoje lidského jazyka, ještě u zvířat neexistují; u opic je toto gesto na přechodném stupni mezi uchopovacími a ukazovacími pohyby (Die Sprache 1, 1900, s. 219). V každém případě máme tendenci vidět v tomto *přechodném* gestu z genetického hlediska velmi důležitý krok od emocionální řeči k řeči objektivní.

Na jiném místě Köhler ukazuje, jak na základě podobných gest vzniká při pokusu primitivní *výklad*, který nahrazuje slovní instrukci (Die Methoden der psychologischen Forschung an Affen, s. 119). Takové gesto stojí blíže k lidské řeči než bezprostřední plnění slovních příkazů španělských hlídačů, kterým se opice v podstatě nijak neliší od psů (come – jez, entra – pojď atp.).

Šimpanzi pozorovaní Köhlerem „kreslili“ při hře barvou za pomoci úst a jazyka jakožto štětce a později i skutečným štětcem [10, s. 70], ale nikdy – ačkoli vnášeli do hry prvky chování (užívání nástrojů), které vypracovali v experimentech, a naopak prvky hry do „života“ – neprojeví ani sebemenší stopy vytváření znaku při kreslení. „Pokud víme,“ říká Bühler, „je zcela nepravděpodobné, že by šimpanzi někdy spatřovali v nakreslené skvrně grafický znak.“ [13, s. 320]

Toto pozorování, jak uvádí Köhler na jiném místě, je významné i pro věrné hodnocení „podobnosti s lidmi“ u šimpanzího chování. „Existují fakta varující před přeceňováním chování šimpanzů. Je známo, že ještě nikdy žádný cestovatel nepovažoval gorily nebo šimpanze za lidi, že u nich nikdo nenalezl tradiční nástroje nebo metody vyskytující se u různých národů a dokazující předávání jednou uskutečněných objevů z generace na generaci. V pískovci ani v hlíně se nenašly žádné stopy, které by bylo možno považovat za *kresbu opic, jež by něco znázorňovala*, nebo dokonce za ornament vzniklý při hře. Neexistuje u nich ani zobrazující jazyk, tj. hlásky odpovídající pojmenováním. To vše musí mít své vnitřní odůvodnění.“ [13, s. 42–43]

[...]

Yerkes je zřejmě jediným současným badatelem zabývajícím se antropoidními opicemi, který nevidí příčinu absence jakéhokoli jazyka u šimpanzů ve „vnitřním odůvodnění“. Jeho výzkumy intelektu orangutanů vedly k výsledkům, které se velmi shodují s údaji Köhlerovými [16 a 10, s. 194]. V interpretaci výsledků autor však Köhlera příliš nepředstihuje. Je přesvědčen, že u orangutana lze mluvit o „vyšší ideaci“, která samozřejmě nepřesahuje stupeň myšlení tříletého dítěte [16, s. 132].

Kritická analýza Yerkesovy teorie však snadno odhaluje její základní omyl. Neexistují žádné objektivní důkazy pro to, že orangutan řeší úlohy pomocí procesů „vyšší ideace“, tj. pomocí „představ“ nebo stopových stimulů. Nakonec analogie, založená na vnější shodě lidského a orangutaního chování, má pro Yerkese rozhodující význam při určování „ideace“ v chování.

Toto je ovšem nedostatečně přesvědčivá vědecká operace. Nechceme říci, že ji *vůbec* nelze aplikovat na zkoumání chování živočicha vyššího typu; Köhler přesvědčivě ukázal, jak je jí možno *v mezích vědecké objektivnosti* užívat. Dále budeme mít možnost to ukázat. Ale *pro zakládání* celého závěru na podobné analogii nejsou žádné vědecky podložené důvody.

Naopak, Köhler s přesností experimentální analýzy ukázal, že zvláště vliv přítomné opticky pozorovatelné situace je rozhodujícím faktorem šimpanzího chování. Stačilo (zvláště na počátku experimentu) odnést hůlku, které šimpanzi používali jako nástroje pro dosažení plodu ležícího za mříží, trochu stranou, tak, aby hůlka (nástroj) a plod (cíl operace) ležely v různých optických polích, a řešení úlohy se značně komplikovalo, stávalo se téměř nemožným.

Stačilo dát dvě hůlky (které do sebe šimpanz zasunoval, aby pomocí takto prodlouženého nástroje mohl dosáhnout cíle) do rukou šimpanze ve zkřížené podobě (ve tvaru X) a známá, tolikrát už aplikovaná operace nastavení nástroje byla pro pokusné zvíře téměř nedosažitelná.

Bylo by možno uvést ještě desítky experimentálních údajů podporujících tato tvrzení, stačí však shrnout, že:

1. přítomnost opticky pozorovatelné a dostatečně primitivní situace považuje Köhler za obecnou, základní a konstantní meto-

- dickou podmínku jakýchkoli výzkumů šimpanzího intelektu, za podmínku, bez níž šimpanzí intelekt nelze přinutit k činnosti, a
2. právě *zásadní omezenost* „představ“ („ideace“) je podle Köhlera základním a obecným rysem charakterizujícím intelektuální chování šimpanze. Stačí jen uvědomit si tyto dva závěry, abychom Yerkesovo tvrzení považovali za více než pochybné.

[...]

Yerkes užil experimentálně čtyř metod, aby naučil šimpanze lidskému užívání zvuků nebo, jak sám říká, řeči. Všechny tyto pokusy však vedly k zápornému výsledku. Ovšem záporné výsledky *samy o sobě* nikdy nemohou hrát rozhodující úlohu při *řešení zásadního problému*, který spočívá v možnosti nebo nemožnosti naučit šimpanze mluvit.

Köhler ukázal, že záporné výsledky zkoumání existence intelektu u šimpanze, k nimž dospěli předchozí experimentátoři, jsou především podmíněny nesprávnou formulací pokusů, neznalostí „zóny obtížnosti“, v jejíchž mezích se výhradně může šimpanzí intelekt projevat, neznalostí základní vlastnosti tohoto intelektu, kterou je spojitost s opticky pozorovatelnou situací atd. Příčina záporných výsledků může daleko častěji spočívat u samotného badatele než ve zkoumaném jevu. Z faktu, že živočich nerozřešil žádný úkol za daných podmínek, naprosto nevyplývá, že by nebyl schopen řešit jakékoli úlohy za jakýchkoli podmínek. „Výzkumy rozumové schopnosti,“ jak vtipně poznamenává Köhler, „podrobují zkoumání zcela zákonitě nejen sledovaný objekt, ale i samotného experimentátora.“ [10, s. 191]

Přestože nebudeme přisuzovat zásadní význam záporným výsledkům Yerkesových výzkumů *jako takovým*, máme všechny důvody chápat je v souvislosti se vším, co je známo z jiných pramenů o jazyce opic. Z tohoto hlediska dané pokusy ukazují, že „lidská řeč“, ani její zárodky, u šimpanzů neexistují (a lze dodat, že ani existovat nemohou), odlišujeme-li samozřejmě absenci řeči od nemožnosti uměle ji naučit v zvláště pro to vytvořených experimentálních podmínkách.

[...]

Learnedová sestavila slovník šimpanzího jazyka, který se skládá z 32 řečových prvků, „slov“, nejenom z fonetického hle-

diska hodně podobných prvkům lidské řeči, ale obdařených jistým významem v tom smyslu, že jsou charakteristické pro jisté situace, např. pro situaci nebo objekty, které způsobují přání nebo spokojenost, nespokojenost nebo zlobu, snahu o útěk nebo strach atd. [11, s. 54] „Tato slova“ byla sebrána a zapsána v průběhu očekávání jídla, během jídla, za přítomnosti člověka, při společném pobytu dvou šimpanzů atd.

Je snadné si povšimnout, že jde o slovník emocionálních významů. Jsou to emocionálně zvukové reakce, více méně odlišné a více nebo méně vstupující do podmíněně reflexního vztahu s řadou stimulů, seskupujících se kolem jídla atd. V podstatě vidíme v tomto slovníku totéž, co řekl Köhler o řeči šimpanzů obecně: jde o emocionální řeč.

Nyní nás může zajímat stanovení tří momentů ve spojitosti s touto charakteristikou řeči šimpanzů.

Za prvé: Tato spojitost řeči s výraznými emocionálními pohyby, která je zvláště zřetelná ve chvílích silného vzrušení šimpanze, není žádnou specifickou zvláštností antropoidních opic. Naopak, jde o zcela obecný rys živočichů, kteří mají hlasový aparát. Stejná forma výrazových hlasových reakcí představuje bezesporu základ vzniku a vývoje lidské řeči.

Za druhé: Emocionální stavy, zvláště afektové, představují u šimpanze sféru chování, která je bohatá na řečové projevy a nevhodná pro fungování intelektuálních reakcí. Köhler mnohokrát poznamenává, že emocionální, a zvláště afektivní reakce, zcela narušují intelektuální operace šimpanzů.

Za třetí: Emocionální stránkou se nevyčerpává funkce řeči u šimpanzů, což též neznamenaá výjimečnou vlastnost řeči antropoidních opic, nýbrž také přibližuje jejich řeč jazyku mnohých ostatních živočišných druhů a zároveň představuje nesporný genetický kořen odpovídající funkci lidské řeči. Řeč je nejenom výrazově emocionální reakcí, ale i prostředkem psychologického kontaktu s příbuznými druhy.* Jak u opic pozorovaných

* Hempelmann přiznává pouze expresivní funkci jazyka zvířat, ačkoli nepopírá ani to, že varovné hlasové signály atd. plní objektivní funkci sdělení (F. Hempelmann, *Tierpsychologie vom Standpunkte des Biologer.* 1926, s. 530).

Köhlerem, tak u šimpanzů Yerkesových a Learnedové je tato funkce řeči zcela nepopíratelná. Přesto ani tato kontaktní funkce není naprosto spojena s intelektuální reakcí, tj. s myšlením živočicha. Jde o stále tutéž emocionální reakci, která je zřetelnou a nespornou částí celého emocionálního komplexu symptomů jako celku, ovšem o část, která plní z biologického a psychologického hlediska jinou funkci než ostatní afektové reakce. Nejméně ze všeho tato reakce připomíná záměrné, smysluplné sdělení o něčem nebo stejné působení. V podstatě je to instinktivní reakce nebo něco jí mimořádně blízkého.

Sotva lze pochybovat o tom, že tato funkce řeči náleží mezi biologicky nejstarší formy chování a že je v genetickém vztahu k optickým a sluchovým signálům, které vydávají vůdci skupin zvířat. V poslední době K. Frisch popsal při zkoumání „jazyka“ včel mimořádně zajímavé a teoreticky velmi závažné formy chování, které plní funkci spojení nebo kontaktu [19]; při vši osobitosti těchto forem a při vši nespornosti jejich instinktivního původu nemůžeme jim nepřiznat chování, svou podstatou příbuzné řečovému chování šimpanzů (srov. 10, s. 44). Sotva lze potom pochybovat o naprosté nezávislosti tohoto řečového vztahu na intelektu.

Můžeme nyní zobecnit. Zajímá nás vztah mezi myšlením a řečí ve fylogenetickém vývoji té nebo jiné funkce. Vysvětlení tohoto vztahu je umožněno rozбором experimentálních výzkumů a pozorování jazyka a intelektu antropoidních opic. Můžeme stručně formulovat hlavní závěry, k nimž jsme došli a které jsou podstatné pro další rozbor problému.

1. Myšlení a řeč mají rozdílné genetické kořeny.
2. Vývoj myšlení a řeči probíhá po různých liniích a ve vzájemné nezávislosti.
3. Vztah mezi myšlením a řečí není zcela konstantní veličinou v celém průběhu fylogenetického vývoje.
4. U antropoidních opic se projevuje intelekt podobný lidskému v *jedněch souvislostech* (počátky užívání nástrojů) a řeč připomínající lidskou v *souvislostech zcela jiných* (fonetika řeči, emocionální funkce a zárodky sociální funkce řeči).

5. Vyšší opice postrádají vztah, který je charakteristický pro člověka – těsnou spjitost mezi myšlením a řečí. Obojí není u šimpanzů nikterak bezprostředně spojeno.
6. Ve fylogenezi myšlení a řeči můžeme nesporně konstatovat existenci předřečové fáze ve vývoji intelektu a existenci před-intelektuální fáze ve vývoji řeči.

Myšlení a řeč u dítěte (ontogeneze myšlení a řeči): odlišnosti a protínání během vývoje

V ontogenezi je vztah obou linií vývoje – myšlení a řeči – daleko nejasnější a spletitější. Ale i zde, ponecháme-li stranou všechny otázky paralelního vývoje ontogeneze a fylogeneze nebo složitějšího vztahu mezi nimi, můžeme zjistit i odlišné genetické kořeny a odlišné linie ve vývoji myšlení a řeči.

Až v poslední době jsme získali objektivní experimentální důkazy toho, že myšlení dítěte prochází ve svém vývoji předřečovým stadiem. Na dítě, které ještě nemluvílo, se přenesly příslušné modifikované Köhlerovy pokusy, prováděné předtím na šimpanzích. Sám Köhler několikrát konal pro srovnání pokusy s dětmi. Také Bühler se systematicky věnoval zkoumání dětí.

„Docházelo k činnosti,“ vykládá o svých pokusech, „zcela podobné činnosti šimpanzů, a proto lze tuto fázi dětského života výstižně nazvat ‚šimpanzovitým‘ věkem; u zkoumaného dítěte odpovídal desátému, jedenáctému a dvanáctému měsíci... V šimpanzovitém věku provádí dítě první zjištění, samozřejmě krajně primitivní, ale v duševním smyslu nesmírně důležitá.“ [13, s. 97]

Co má teoreticky největší význam při těchto pokusech, stejně jako při pokusech se šimpanzi, je nezávislost zárodků intelektuálních reakcí na řeči. Bühler k tomu poznamenává: „Říká se, že na počátku existence člověka (Menschenwerden) stojí řeč; snad, avšak předtím existuje ještě *instrumentální myšlení* (Werkzeugdenken), tj. chápání mechanických spojení a vymýšlení mechanických prostředků k mechanickým konečným cílům.“

nebo. jak lze stručněji říci, před schopností mluvit se činnost stává *subjektivně smysluplnou*, tj. vědomě účelovou.“ [13, s. 48]

Předintelektuální kořeny řeči ve vývoji dítěte byly zjištěny velmi dávno. Křik, žvatlání a dokonce i první slova dítěte jsou zcela zřetelnými etapami ve vývoji řeči, ale etapami předintelektuálními. Samy nemají nic společného s vývojem myšlení.

Obecně přijímaný názor považoval dětskou řeč na tomto stupni vývoje především za emocionální formu chování. Nejnovější výzkumy Ch. Bühlerové a ostatních, týkající se prvních forem sociálního chování dítěte a inventáře jeho reakcí v prvním roce, i jejich spolupracovnic Hetzerové a Tudorové-Hartové, vztahující se k prvním reakcím dítěte, ukazují, že již v předintelektuálním stupni vývoje dítěte nacházíme bohatý vývoj sociální funkce řeči.

Z toho vyplývá, že složitý a bohatý sociální kontakt dítěte vede k mimořádně časnému vývoji „prostředků komunikace“. Naprosto spolehlivě se podařilo zjistit jednoznačné specifické reakce na lidský hlas u dítěte již ve třetím týdnu života (před-sociální reakce) a první sociální reakci na lidský hlas ve druhém měsíci [20, s. 124]. Stejně smích, žvatlání, ukazování, gesta v prvních měsících života dítěte vystupují v úloze prostředků sociálního kontaktu.

Vidíme tedy, že u dítěte v prvním roce života jsou jasně vyjádřeny ty dvě funkce, které jsou nám známy ve fylogenezi.

To nejdůležitější však, co víme o vývoji myšlení a řeči u dítěte, spočívá v tom, že v jistém okamžiku odpovídajícím ranému věku (kolem dvou let) se vývojové linie myšlení a řeči, dosud jdoucí odděleně, křížují, vývojově scházejí a způsobují vznik zcela nové formy chování, která je pro člověka tolik charakteristická.

W. Stern lépe a dříve než ostatní popsal tuto událost v psychickém vývoji dítěte nejdůležitější. Ukázal, jak se u dítěte „probouzí temné vědomí významu jazyka a vůle k jeho osvojení“. Dítě v té době, jak říká Stern, *provádí největší objev svého života*. Objevuje skutečnost, že „*každá věc má své jméno*“. [21, s. 92]

Tento zlomový okamžik, po němž se řeč stává intelektuální a myšlení nabývá charakteru řeči, je charakterizován dvěma naprosto nespornými a objektivními znaky, podle nichž lze věrohodně tvrdit, zdali k tomuto zlomu ve vývoji řeči došlo, nebo nikoli, a také – v případech nenormálního a opožděného vývoje – nakolik

se tento vývoj časově zdržel ve srovnání s vývojem normálního dítěte. Oba tyto momenty jsou vzájemně těsně propojeny.

① První znak spočívá v tom, že dítě, u něhož k tomuto zlomu došlo, začíná *aktivně rozšiřovat svůj slovník*, svou slovní zásobu tím, že se ptá, jak se každá nová věc nazývá. Druhý znak spočívá v mimořádně rychlém, skokovém zvětšení slovní zásoby, k němuž dochází na základě aktivního rozšíření slovníku dítěte.

Jak známo, zvíře si může osvojit jednotlivá slova lidské řeči a užívat jich v odpovídajících situacích. Před vznikem tohoto období si dítě rovněž osvojuje jednotlivá slova, která pro ně představují podmíněné stimuly nebo reprezentanty jednotlivých předmětů, lidí, činností, přání. Avšak na tomto stupni dítě zná jen tolik slov, kolik pochytilo do ostatních lidí.

Nyní se situace zásadně mění. Dítě, které vidí nový předmět, se ptá: Jak se to jmenuje? Dítě samo má potřebu znát slovo a aktivně se snaží ovládnout znak náležející předmětu, znak, který slouží pojmenování a sdělování. Jestliže první stadium ve vývoji dětské řeči, jak správně ukázal Meumann, je svým psychologickým významem afektivně volní, pak od tohoto okamžiku vstupuje řeč do intelektuální fáze svého vývoje. Dítě tím vlastně začíná odhalovat symbolickou funkci řeči.

„Proces, který jsme takto popsali,“ říká Stern, „lze bez jakéhokoli váhání chápat jako mentální činnost dítěte ve vlastním slova smyslu; chápání vztahu mezi znakovým a významem, které se nyní u dítěte projevuje, je něčím zásadně jiným než prosté užívání představ a asociací. Požadavek, aby libovolnému předmětu bylo přiřazeno pojmenování, lze považovat za skutečný, možná první obecný objev dítěte.“ [21, s. 93]

Zde se musíme zastavit, protože v tomto genetickém průsečíku myšlení a řeči se poprvé objevuje uzel nazývaný problém myšlení a řeči. Co je vlastně tento „největší objev v životě dítěte“, a je Sternův výklad pravdivý?

Bühler tento objev srovnává s objevy šimpanzů: „Tuto okolnost lze vysvětlovat a manipulovat jí jakkoli, ale v rozhodujícím bodě se vždy projeví psychologická paralela s objevy šimpanzů.“ [22, s. 55] Stejnou myšlenku rozvíjí i K. Koffka.

„Funkce pojmenování (Namengebung),“ říká, „je objevem. vynálezem dítěte, v němž se projevuje naprostá paralela s obje-

vem u šimpanzů. Viděli jsme, že šimpanzí objevy jsou strukturní činnosti, můžeme tedy vidět strukturní činnost i v pojmenování. Řekli bychom, že slovo vstupuje do struktury věci stejně jako hůlka do situace podmiňující přání dosáhnout plodu.“ [23, s. 243]

Je-li tomu tak či onak, nakolik a v jaké míře je pravdivá analogie mezi odhalením signifikativní funkce slova u dítěte a odhalením „funkčního významu“ nástroje v hůlce u šimpanze, v čem se obě tyto operace odlišují, o tom všem budeme hovořit zvlášť při výkladu funkčního a strukturního vztahu mezi myšlením a řečí. Zde musíme zaznamenat pouze jeden zásadní moment: Pouze na jisté poměrně vysoké úrovni vývoje myšlení a řeči je umožněn „největší objev života dítěte“. Proto aby bylo možno „vynalézt“ řeč, je třeba myslet.

Nyní můžeme stručně formulovat naše závěry:

1. V ontogenetickém vývoji myšlení a řeči rovněž nacházíme odlišné kořeny obou procesů.
2. Ve vývoji dětské řeči můžeme zcela nepopíratelně „konstatovat předintelektuální stadium“ stejně jako ve vývoji myšlení „předřečové stadium“.
3. Do jistého okamžiku ten i onen vývoj postupuje po odlišných liniích, zcela nezávisle na sobě.
4. V jistém bodě se obě linie protnou a myšlení se potom stává verbálním a řeč se stává intelektuální.

Vývoj vnitřní řeči a její význam pro myšlení

Ať řešíme složitý a navíc i sporný problém vztahu myšlení a řeči jakkoli, musíme přiznat rozhodující a výjimečný význam procesů vnitřní řeči pro vývoj myšlení. Význam vnitřní řeči pro celé naše myšlení je tak velký, že mnozí psychologové dokonce vnitřní řeč a myšlení ztotožňují. Z jejich hlediska není myšlení nic jiného než utlumená, opožděná, nezvuková řeč. Přesto však psychologie nevysvětlila, jak se mění vnější řeč ve vnitřní, ani to, v kterém asi věku k této důležité změně dochází, jak tato změna probíhá, čím je způsobena a jaká je její genetická charakteristika.

Watson, který ztotožňuje myšlení s vnitřní řečí, oprávněně konstatuje, že nevíme, „v kterém bodě organizace jejich řeči dochází u dětí k přechodu od otevřené řeči k šepotu a potom k skryté řeči“, protože tato otázka „se zkoumala pouze nahodile“. [24, s. 293] Zdá se nám však (ve světle našich experimentů a pozorování a rovněž podle toho, co víme o vývoji řeči dítěte vůbec), že sama formulace otázky, jak ji Watson položil, je v zásadě nesprávná.

Neexistují žádné pádné důvody pro to, abychom připustili, že vývoj vnitřní řeči se uskutečňuje výhradně mechanickou cestou, postupným snižováním hlasitosti projevu, že přechod od vnější (otevřené) k vnitřní (skryté) řeči se uskutečňuje prostřednictvím šepotu, tj. polotiché řeči. Je nepravděpodobné, že ke změně dochází tak, že dítě postupně začíná mluvit stále tišeji a tišeji, až posléze přejde k nehlasité řeči. Jinými slovy, popíráme názor, že při *genezi* dětské řeči existuje tato posloupnost etap: hlasitá řeč – šepot – vnitřní řeč.

[...]

Jsou důvody pro předpoklad, že dva procesy, tolik odlišné *funkčně* (sociální a individuální užití) a *strukturně* (změny řečového procesu až na hranici zkreslení v důsledku zkratk, krátkých spojení a ekonomie), jako jsou procesy vnější a vnitřní řeči, se projevují jako *geneticky* paralelní, vyvíjející se současně, tj. časově zcela souhlasné nebo vzájemně propojené pomocí třetího přechodného procesu (šepotu), který čistě mechanicky, formálně, podle vnějšího kvantitativního znaku, tj. čistě fenotypicky, zaujímá prostřední místo mezi oběma ostatními procesy, ale není ani funkčně, ani strukturně, tj. genotypicky přechodný.

Měli jsme možnost toto poslední tvrzení experimentálně ověřit při studiu šeptání dětí útlého věku. Náš výzkum ukázal, že:

1. strukturně se neprojevují u šeptání žádné podstatnější změny a odchylky od hlasité řeči a hlavně změny, které jsou svou tendencí charakteristické pro vnitřní řeč;
2. funkčně se šeptání podstatně odlišuje od vnitřní řeči a neprojevují se zde ani obecně shodné rysy;
3. konečně geneticky může šeptání být stimulováno velmi brzy, ale samo se nevyvíjí *spontánně* nápadnějším způsobem až do hranice školního věku.

Jediné, co potvrzuje Watsonovu tezi, je skutečnost, že již ve věku tří let pod tlakem sociálních potřeb dítě přechází, i když s obtížemi a jen velmi krátce, k řeči tlumeným hlasem a k šeptání.

[...]

Vracíme-li se k otázce egocentrické řeči, musíme podotknout, že egocentrická řeč vedle čistě expresivní funkce a funkce aktivity, vedle toho, že pouze doprovází dětskou řeč, stává se velmi snadno *myšlením ve vlastním smyslu tohoto slova*, tj. nabývá funkce plánovité operace, řešení nového úkolu vznikajícího v chování.

Kdyby se tento předpoklad potvrdil v průběhu dalšího zkoumání, mohli bychom učinit závěr mimořádné teoretické závažnosti. Viděli bychom totiž, že řeč se stává psychologicky vnitřní dříve, než se stává vnitřní fyziologicky. Egocentrická řeč je vnitřní řečí podle své funkce, je to řeč pro sebe, která je na cestě dovnitř, řeč z poloviny již nepochopitelná pro ostatní, vnitřně hluboko vrostlá do chování, ale zároveň s tím jde fyziologicky ještě o řeč vnější, v níž se neprojevují nejmenší tendence měnit se v šepot nebo v nějakou jinou polohlasnou řeč.

Takto bychom obdrželi odpověď i na jinou teoretickou otázku: proč se řeč stává vnitřní? Odpověď by zněla, že řeč se stává vnitřní, protože se mění její funkce. Tehdy by se ukázalo, že posloupnost ve vývoji řeči je jiná, než jak naznačuje Watson. Místo tří etap – hlasitá řeč, šeptání, nehlasná řeč – bychom měli jiné tři etapy: vnější řeč, egocentrická řeč, vnitřní řeč. Spolu s tím bychom získali metodologicky nanejvýš důležitý postup zkoumání vnitřní řeči, zkoumání jejích strukturních a funkčních zvláštností v živé formě a při vzniku; tento postup by byl naprosto objektivní, protože všechny tyto zvláštnosti by se plně projevíly již v řeči vnější, s níž lze experimentovat a která připouští měření.

Naše výzkumy ukazují, že řeč nepředstavuje žádnou výjimku z obecného pravidla, jemuž se podřizuje vývoj všech psychologických operací opírajících se o užívání znaků, ať již jde o mnemotechnické zapamatování, procesy sčítání nebo o jakoukoli jinou intelektuální operaci užívání znaku.

Při experimentálním výzkumu nejrůznějších podobných operací jsme měli možnost konstatovat, že tento vývoj prochází

v podstatě čtyřmi základními stadii. Prvním stadiem je tzv. primitivní, přírodní stadium, kdy ta či jiná operace se vyskytuje v té formě, jak vznikla na primitivních úrovních chování. Této etapě by odpovídaly předintelektuální řeč a předřečové myšlení, o nichž jsme mluvili dříve.

Dále následuje stadium, které podmíněně nazýváme stadiem „naivní psychologie“, analogicky podle toho, co badatelé v oblasti praktického intelektu nazývají „naivní fyzikou“. Tak se totiž nazývá naivní zkušenost zvířete nebo dítěte v oblasti fyzických vlastností vlastního těla a předmětů, které je obklopují, naivní zkušenost, která v zásadě vymezuje užívání nástrojů u dítěte a první operace jeho praktického rozumu.

Něco podobného pozorujeme i ve sféře vývoje dětského chování. Zde se také vytváří základní naivní psychologická zkušenost týkající se vlastností nejdůležitějších psychologických operací, s nimiž se dítě setkává. Přesto jak v oblasti vývoje praktických činností, tak i zde tato naivní zkušenost dítěte je obvykle nedostačující, nedokonalá, naivní ve vlastním slova smyslu, a proto také vede k neadekvátnímu užití psychologických vlastností, stimulů a reakcí.

V oblasti vývoje řeči se toto stadium mimořádně zřetelně projevuje v celém řečovém rozvoji dítěte. Projevuje se v tom, že ovládnutí gramatických struktur a tvarů předchází u dítěte logické struktury a operace, které daným tvarům odpovídají. Dítě se naučí vedlejším větám, takovým tvarům, jako „protože“, „proto“, „kdyby“, „jestliže“, „naopak“ nebo „ale“, dávno předtím, než ovládne příčinné, časové nebo podmíněné vztahy, protiklady atd. Dítě se naučí syntaxi jazyka dříve než syntaxi myšlení. Piagetovy výsledky přesvědčivě ukázaly, že gramatický vývoj dítěte předchází jeho logický vývoj a že dítě až poměrně pozdě dospívá k ovládnutí logických operací odpovídajících těm gramatickým strukturám, které již dávno zná.

Brzy potom, s postupným narůstáním naivní psychologické zkušenosti, následuje období vnějšího znaku, vnější operace, s jejichž pomocí dítě řeší nějakou vnitřní psychologickou úlohu. Jde o dobře známé období počítání na prstech v aritmetickém vývoji dítěte a o období vnějších mnemotechnických znaků uplatňují-

cích se při procesu zapamatování. Ve vývoji řeči tomu odpovídá egocentrická řeč dítěte.

Za tímto třetím údobím následuje čtvrté, které obrazně nazveme údobím „vrůstání“, protože je charakteristické především tím, že vnější operace vchází dovnitř, stává se vnitřní operací a ve spojitosti s tím prochází hlubokými proměnami. Je to počítání v duchu neboli nemá aritmetika ve vývoji dítěte, tzv. „logická paměť“, užívající „vnitřních vztahů“ ve formě vnitřních znaků.

V oblasti řeči tomu odpovídá vnitřní, nezvuková řeč. Co je zde nejpozoruhodnější, je skutečnost, že mezi vnějšími a vnitřními operacemi existuje v daném případě soustavné vzájemné působení, operace stále přecházejí od jedné formy k druhé.

[...]

Jestliže nyní přejdeme od geneze vnitřní řeči k otázce fungování vnitřní řeči u dospělého člověka, setkáme se nejdříve se stejnou otázkou, jakou jsme položili ve vztahu k zvířatům a k dítěti: Jsou nutně spojeny myšlení a řeč v chování dospělého člověka, lze oba tyto procesy ztotožňovat? Vše, co o tom víme, nás nutí odpovědět na tuto otázku záporně.

Vztah myšlení a řeči by bylo možno v tomto případě schematicky označit pomocí dvou protínajících se kružnic, které by ukázaly, že jistá část procesů myšlení a řeči se shoduje. Je to tzv. oblast „verbálního myšlení“. Toto verbální myšlení však nevyčerpává ani všechny formy myšlení, ani všechny formy řeči. Existuje rozsáhlá sféra myšlení, která bude postrádat bezprostřední vztah k verbálnímu myšlení. Sem především patří, jak ukazoval Bühler, instrumentální a technické myšlení a obecně i celá oblast tzv. praktického intelektu, který se až v poslední době stává předmětem soustavnějšího výzkumu.

[...]

Docházíme tedy k závěru, že u dospělého člověka je spojení myšlení a řeči dílčím jevem, který má platnost a význam pouze při aplikaci na oblast verbálního myšlení, zatímco ostatní oblasti neverbálního myšlení a neintelektuální řeči zůstávají pouze pod vzdáleným, a nikoli bezprostředním vlivem tohoto spojení a nejsou k němu v žádném příčinném vztahu.

Závislost vývoje myšlení na řeči a kultuře – od biologického ke společenskohistorickému vývoji

Můžeme nyní shrnout výsledky, k nimž nás toto zkoumání vede. Snažili jsme se nejdříve vystopovat genetické kořeny myšlení a řeči na základě údajů srovnávací psychologie. Na současné úrovni znalostí v této oblasti je, jak jsme pozorovali, téměř nemožné poznat vyčerpávajícím způsobem genetický vývoj myšlení a řeči. Jako sporná se stále projevuje základní otázka: Lze konstatovat spolehlivost existence intelektu stejného typu, jako je lidský, u vyšších opic? Köhler tuto otázku zodpovídá kladně, jiní autoři záporně. Avšak nezávisle na tom, jak se tento spor řeší ve světle nových a dosud nedostačujících údajů, jedna věc je jasná již nyní: Cesta k lidskému intelektu a cesta k lidské řeči nejsou v živočišném světě totožné, genetické kořeny myšlení a řeči se vzájemně liší.

[...]

Zcela nezávisle na tom, jak hledíme na otázku vztahu ontogeneze a fylogeneze, mohli jsme konstatovat na základě nových experimentálních výzkumů, že i ve vývoji dítěte jsou genetické kořeny i cesty intelektu a řeči odlišné. Do jistého bodu můžeme zkoumat předintelektuální vyžívání řeči a na něm nezávislé předřečové vyžívání intelektu dítěte. V jistém bodě, jak tvrdí Stern, hluboký pozorovatel vývoje dětské řeči, dochází k *protnutí* obou vývojových linií, k jejich setkání. Řeč se stává intelektuální, myšlení se stává verbálním. Viděli jsme, že Stern v tom vidí největší objev dítěte.

[...]

Genetické kořeny a cesty vývoje myšlení a řeči se i zde projevují jako odlišné *do jistého okamžiku*. Jako nové se ukazuje *protnutí obou vývojových cest*, které nikdo nepopírá. Ať k němu dochází v jednom bodě nebo v řadě bodů, ať vzniká okamžitě, katastroficky, nebo narůstá pomalu a postupně a vypuká až později, ať je výsledkem objevu nebo pouhé strukturní činnosti a dlouhodobé funkční proměny, ať náleží věku dva roky nebo školnímu období, zůstává *nezávisle na těchto dosud stále sporných otázkách* nesporným jeden fakt, a to *fakt protnutí obou vývojových linií*.

Zbývá shrnout ještě to, co nám ukázal výzkum vnitřní řeči. Zde vzniká celá řada hypotéz. Ať se vyvíjí vnitřní řeč prostřednictvím šeptání nebo egocentrické řeči, ať se uskutečňuje s vývojem vnější řeči nebo vzniká až na dostatečně vysokém stupni, ať mohou být vnitřní řeč a s ní spojené myšlení zkoumány jako určité stadium ve vývoji každé kulturní formy chování, nezávisle na tom, jak se tyto nanejvýš závažné otázky řeší v průběhu faktického zkoumání, zůstává základní závěr neměnný: vnitřní řeč se vyvíjí postupným hromaděním postupných funkčních a strukturních změn, odděluje se od vnější řeči dítěte spolu s diferencováním sociální a egocentrické funkce řeči, řečové struktury, které si dítě osvojuje, se stávají základními strukturami jeho myšlení.

Spolu s tím se objevuje základní, nesporný a rozhodující fakt – závislost vývoje myšlení na řeči, *na prostředcích myšlení* a na sociálně kulturní zkušenosti dítěte. Vývoj vnitřní řeči je v podstatě vymezen z vnějšku; vývoj logiky dítěte, jak ukázaly Piagetovy výzkumy, je přímou funkcí jeho socializované řeči. Myšlení dítěte – tak by bylo možno formulovat toto tvrzení – se vyvíjí v závislosti na osvojení sociálních prostředků myšlení, tj. v závislosti na řeči.

Současně se blížíme k formulaci základní myšlenky celé naší stati, myšlenky, která má nanejvýš důležitý metodologický význam pro celý problém. Tento závěr vyplývá z *porovnání* vývoje vnitřní řeči a verbálního myšlení s vývojem řeči a intelektu, jak k nim docházelo v živočišném světě a v nejtělejších dětství člověka v jejich odlišných vývojových liniích. Tato konfrontace ukazuje, že jeden vývoj není pouhým pokračováním druhého vývoje, ale že *se změnil i sám typ vývoje* – z biologického v společenskohistorický.

Domníváme se, že předchozí kapitoly dostatečně jasně ukázaly, že řečové myšlení představuje nikoli přírodní, naturální formu chování, ale formu společenskohistorickou, a proto odlišující se celou řadou *specifických vlastností a zákonitostí*, které nemohou být odhaleny v přírodních formách myšlení a řeči. To hlavní však spočívá v tom, že s přiznáním historického charakteru verbálního myšlení musíme vztáhnout k této formě chování všechny ty metodologické závěry, které historický materialismus stanoví ve vztahu ke všem historickým jevům v lidské společnosti.

Pedagogické souvislosti: Vztah vývoje a učení, školní vyučování, zóna nejbližšího vývoje

Vygotského teorie v oblasti psychologie byly těsně spjaty s pedagogickou problematikou – což ostatně bylo příznačné i pro Piageta. Oba tito vědci však nahlíželi rozdílně na základní fenomén, jímž je vztah mezi mentálním vývojem (intelektovým zráním) dítěte a jeho možnostmi se učit. Piaget chápal mentální vývoj jako předpoklad k tomu, aby se jedinec mohl učit. Jinými slovy – přisuzoval procesům učení menší váhu než procesům zrání, které učení umožňují. Vygotskij přistupoval k tomuto problému opačně: V jeho koncepci je to naopak učení, které utváří psychický vývoj, „razí mu cestu“.

Vygotskij vysvětloval, že činnosti dítěte a interakce s dospělými jsou doprovázeny učením, které podporuje dozrání intelektových schopností. Nikoli tedy jen spontánní dozrání kognitivních dispozic, za nímž následuje učení, nýbrž opačně – učení nepostupuje za vývojem, nýbrž funguje před ním, je jeho rozhodující hybnou silou. S vývojem se mění pouze formy učení.

Tento přístup má nejen teoretický význam, ale také praktické důsledky, hlavně v oblasti vzdělávání dětí předškolního a školního věku. Zde byla teorie Vygotského dovedena do originální koncepce označované jako **zóna nejbližšího vývoje** (*zona bližajšego razvitija, zone of proximal development*). Ta se později stala východiskem určitých psychodidaktických výzkumů a diagnostických instrumentů, a to jak v ruské, tak v americké pedagogické psychologii. Co vlastně pojem „zóna nejbližšího vývoje“ označuje?

V *Pedagogickém slovníku* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) se daný pojem vysvětluje takto: Mentální vývoj jednotlivce probíhá v určitých etapách, které nezačínají náhle a nemění se skokem, nýbrž organismus se na přechody k vyšším vývojovým etapám předem připravuje. Období, které těsně předchází nové vývojové etapě, bývá vnímavější, pohotovější zareagovat na vnější podněty, takže se v něm dá nástup změn urychlit. Podle Vygotského může být zóna nejbližšího vývoje chápána jako období, kdy se dítě blíží k nové vývojové etapě, ale ještě ji nedosáhlo, avšak za určitých podmínek (zejm. za pomoci dospělého) ji může dosáhnout snadněji, než by tomu bylo při spontánním vývoji.

Vygotskij charakterizoval v několika svých pracích zónu nejbližšího vývoje u dítěte jako *vzdálenost mezi aktuální úrovní výkonu* (tj. současnou, realizující se úrovní schopnosti dítěte řešit určitý úkol) a *potenciální vývojovou úrovní*. Tato vzdálenost může být překonána ve spolupráci s učitelem či jiným dospělým nebo i vyspělejší dítětem. Z toho pak byly odvozovány určité didaktické principy, které Vygotskij souhrnně vyjádřil v pedagogickém postulátu *Dobré je jen takové učení, které jde před vývojem*.

Konkrétněji lze koncepci zóny nejbližšího rozvoje objasnit na příkladu, který uvádí Vygotskij v jedné své práci:

Představme si dvě děti, jejichž mentální věk byl shodně určen na sedm let. To znamená, že obě děti jsou schopné řešit úkoly, které jsou dostupné dětem starým sedm let. Avšak zavedeme-li oporu pro jedno z dětí a budeme-li testovat jeho výkonnost, ukáže se rozdíl. S pomocí návodných otázek, příkladů a demonstrací může toto dítě řešit úkoly pro devítileté děti, kdežto druhé dítě, jemuž se této pomoci nedostalo, toho schopno není. To znamená, že první dítě je v úrovni potenciálního vývoje, kdežto druhé dítě zůstává v úrovni aktuálního vývoje.

Tato koncepce vzbuzovala pozornost pedagogických psychologů jak v bývalém SSSR, tak v USA. Někteří američtí odborníci zabývající se problematikou hodnocení školních výkonů a měřením intelektových schopností zkoušeli aplikovat zónu nejbližšího vývoje v souvislosti s intelligenčními testy. Např. Brown a Ferrara (1985) v jednom výzkumu s americkými žáky 3. a 5. ročníku měřili jejich výkon v jazykových úlohách s různým stupněm obtížnosti. Byl přitom vypočítáván „index rychlosti učení“ u jednotlivých žáků a srovnáván s tím, zda při úlohách dostali pomoc ze strany dospělého. Zjistilo se, že zatímco IQ žáků korelovalo s ročníkem školy, podle hodnot IQ nešlo předpovědět rychlost učení, jež závisela spíše na vnímavosti pro interakci dítěte s dospělým.

To se interpretovalo na základě Vygotského koncepce o vzdálenosti mezi aktuální a potenciální úrovní intelektového vývoje.

Podobných výzkumů byla provedena řada a jejich nálezy jsou považovány za doklady reálnosti Vygotského koncepce. Na druhé straně se objevily kritické výhrady, z nichž některé poukazují na *nejasnost vlivu podpory dospělého na potenciální úroveň mentálního vývoje*, např. *pokud jde o verifikaci zóny nejbližšího vývoje, zůstává vágním to, jaký druh podpory a pro jaký styl učení vyvolává určité efekty* (C.B. Cazden aj.). Avšak nejnovější snahy o uplatnění Vygotského teorie pro didaktické aplikace tuto kritiku oslabují. Tak v nedávno publikovaném sborníku *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (Kozulin et al., 2003) jsou popsány výzkumy zaměřené na praktické uplatnění Vygotského ideje o potenciálu obsaženém v každé etapě učení u dětí. Jako každá vědecká teorie má i Vygotského koncepce zóny nejbližšího vývoje svá pozitiva i negativa. Jak upozorňuje Mareš (in Čáp, Mareš, 2001, s. 413), Vygotského postulát o tom, že pomoc dospělých má urychlovat psychický vývoj dítěte, přináší určité riziko: *Jednostranné aplikování Vygotského myšlenek totiž může vyústit v tvrzení, že škola musí co nejrychleji odhalit nedokonalé, nesprávné psychické struktury dítěte a žák pod vedením učitele se má rychle přibližovat správným poznatkovým strukturám dospělých. V praxi toto „urychlení“ našlo svůj odraz v psychodidaktických systémech L. V. Zankova, D. B. Elkonina a V. V. Davydova.*

Nemůže však být pochyb o tom, že *zóna nejbližšího vývoje*, jakožto originální koncepce v psychologii učení, i dnes provokuje pedagogy a psychology svými stále nevyužitými možnostmi pro praxi rozvíjejícího vyučování. O tom se lze přesvědčit i z následujícího textu L. S. Vygotského.

Literatura

- Brown, A. L., Ferrara, R.: Diagnosing Zones of Proximal Development. In: Wertsch, J. (Ed.), *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*. New York, Cambridge Univ. Press, 1985. s. 62–81.
- Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha, Portál, 2001.
- Kozulin, A., Ageyev, V., Miller, S., Gindis, B. (Ed.): *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge, Cambridge Univ. Press. 2003.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha. Portál. 2003, 4. vyd.

Výzkum vývoje vědeckých pojmů v dětském věku

Problém vývoje vědeckých pojmů ve školním věku je především praktickým problémem značné, možná dokonce prvořadě důležitosti z hlediska úkolů školy vstípit dětem systém vědeckých poznatků. Nemenší je i teoretický význam tohoto problému, neboť vývoj vědeckých, tj. skutečných, nepochybných, pravdivých pojmů odkrývá při zkoumání nejhlubší, nejpodstatnější, nejzákladnější zákonitosti každého procesu vytváření pojmů vůbec. V této souvislosti překvapuje okolnost, že tento problém, v němž je obsažen klíč k celé historii intelektuálního vývoje dítěte a od něhož, jak se zdá, by mělo začínat zkoumání dětského myšlení, je do poslední doby téměř zcela nerozpracován, takže náš experimentální výzkum, na který budeme v této kapitole nejednou odkazovat a k němuž mají být tyto stránky úvodem, je skoro prvním pokusem o systematické studium problému.

Cílem tohoto výzkumu provedeného Ž. I. Šifovou bylo srovnávací studium vývoje běžných a vědeckých pojmů ve školním věku. Jeho základním úkolem bylo experimentální ověření naší pracovní hypotézy o specifickém vývoji vědeckých pojmů ve srovnání s běžnými pojmy. Zároveň s tím šlo o úkol rozřešit na tomto konkrétním úseku obecný problém vyučování a vývoje. Tento pokus o studium reálného průběhu vývoje dětského myšlení ve školním vyučování vycházel z předpokladů, že pojmy – významy slov – se vyvíjejí, že také vědecké pojmy se vyvíjejí, ale nejsou osvojovány v hotové podobě, že přenášení závěrů týkajících se běžných pojmů na vědecké pojmy je neoprávněné, že celý problém musí být ověřen experimentálně. Pro účely srovnávacího studia jsme vypracovali speciální experimentální metodiku. Její podstata spočívala v tom, že pokusné osobě byly předkládány strukturně stejnorodé úlohy a ty se studovaly paralelně na běžném a vědeckém materiálu. Používali jsme experimentální metodiky vyprávění podle série obrázků, dokončování vět přerušovaných u slov „protože“ a „ačkoli“ a klinického rozhovoru za tím účelem, aby byly zjištěny roviny chápání příčinně následných vztahů a vztahů posloupnosti na běžném a vědeckém materiálu.

Série obrázků zobrazovaly posloupnost jevu – jeho začátek, pokračování a konec. Tyto série obrázků zobrazující materiál probraný podle osnov ve škole v hodinách občanské nauky, byly porovnávány se sériemi obrázků běžných. Podle typu série testů, např. „Kolja posel v kino, potomu čto...“, „Pojezd sošel s rel'sov, potomu čto...“, „Olja ješčo plocho umejet čitať, choťa...“ („Kolja šel do kina, protože...“, „Vlak vykolejil, protože...“, „Olja ještě špatně čte, ačkoli...“ -- pozn. překl.) byla vytvořena série vědeckých testů korelujících s materiálem osnov 2. a 4. ročníku; v obou případech bylo úkolem pokusné osoby dokončit větu.

Pomocné údaje přinášela pozorování ve speciálně organizovaných hodinách, evidence znalostí atd. Objektem výzkumu byly děti ze školy 1. stupně.

Přehled všeho shromážděného materiálu vedl k řadě závěrů jak pokud jde o obecné zákonitosti vývoje v školním věku, tak pokud jde o speciální problém – o vývoj vědeckých pojmů. Jejich srovnávací analýza v jednom věkovém období ukázala, že za přítomnosti momentů odpovídajících osnovám ve vyučovacím procesu *vývoj vědeckých pojmů předbíhá vývoj spontánních pojmů*. Potvrzuje to tabulka, kterou uvádíme.

Srovnávací tabulka řešení úloh se spontánními a vědeckými pojmy (v procentech)

		2. ročník	4. ročník
Zakončování vět se spojkou „potomu čto“ (protože)	vědecké pojmy	79,7	81,1
	spontánní pojmy	59	81,3
Zakončování vět se spojkou „choťa“ (ačkoli)	vědecké pojmy	21,3	79,5
	spontánní pojmy	16,2	65,5

Tabulka ukazuje, že v oblasti vědeckých pojmů jde o vyšší roviny chápání než u běžných pojmů. Postupný růst těchto vyšších rovin ve vědeckém myšlení a rychlý přírůstek v běžném myšlení svědčí o tom, že nahromadění poznatků vede přímo k zdokonalení typů vědeckého myšlení, což se opět projevuje ve

vývoji spontánního myšlení a vede k tezi o vedoucí úloze vyučování ve vývoji dítěte školního věku.*

Kategorie odporovacích vztahů, které geneticky dozrávají později než kategorie příčinných vztahů, podává o 4. ročníku obraz podobný tomu, který podává kategorie příčinných vztahů o 2. ročníku, což také souvisí se zvláštnostmi materiálu osnov.

Rozdíl ve vytváření běžných a vědeckých pojmů – vliv systematického vzdělávání

To nás vede k teoretické hypotéze o poněkud zvláštním vývoji vědeckých pojmů. Tento vývoj je podmíněn tím, že jako určující, opakující se moment v jeho postupu se projevuje *prvotní verbální určení*, které v podmínkách organizovaného systému sestupuje ke konkrétnímu, k jevu, zatímco tendence vývoje běžných pojmů probíhá mimo určitý systém – jde vzhůru k zobecněním.

Vývoj vědeckého společenskovedního pojmu probíhá v podmínkách vzdělávacího řádu, jenž je specifickou formou systematické spolupráce pedagoga a dítěte, takové spolupráce, v níž dozrávají vyšší psychologické funkce dítěte za pomoci a za účasti dospělého. V zkoumané oblasti se to projevuje stále rostoucí *relativností* příčinného myšlení a dozrávání určité roviny *uvědomělosti* vědeckého myšlení, roviny vytvářené podmínkami vyučování:

Touto specifickou spoluprací dítěte s dospělým, která je centrálním momentem ve vzdělávacím procesu, a tím, že poznatky jsou předávány dítěti v určitém systému, se vysvětluje ranější dozrávání vědeckých pojmů a také to, že *úroveň jejich vývoje se projevuje jako zóna nejbližších možností ve vztahu k běžným pojmům*; razí jim cestu, je svého druhu propedeutikou jejich vývoje.

* „Spontánním“ myšlením nebo „spontánními“ pojmy rozumí autor ty formy myšlení nebo ty druhy běžných pojmů, které se vyvíjejí nikoli při osvojování systému poznatků předkládaných dítěti při vyučování, nýbrž které se tvoří v procesu jeho praktické činnosti v bezprostředním styku s lidmi. (Pozn. red.)

Tedy na témž stupni vývoje u téhož dítěte se setkáváme s různými silnými a slabými stránkami běžných a vědeckých pojmů.

Slabost *běžných* pojmů se projevuje, podle údajů našeho výzkumu, *neschopností abstrakce* a libovolného operování s nimi, tak jako se plně projevuje jejich *nesprávné užívání*. Slabostí *vědeckého* pojmu je jeho *verbalismus*, projevující se jako základní nebezpečí v jeho vývoji, jako *nedostatečná nasycenost* konkrétním. Silnou stránkou je schopnost libovolně užívat „připravenosti k akci“. Obraz se mění ve 4. ročníku, kde verbalismus je vystřídáván konkretizací, což se projevuje i ve vývoji „spontánních“ pojmů, vyrovnáváním křivek jejich vývoje. [35]

Jak se rozvíjejí vědecké pojmy v intelektu dítěte procházejícího školním vyučováním? V jakém vztahu jsou přitom procesy vlastního učení a osvojení poznatků a procesy vnitřního vývoje vědeckého pojmu ve vědomí dítěte? Shodují se navzájem, jsouce pouze dvěma stránkami téhož procesu? Následuje proces vnitřního vývoje pojmu za procesem vyučování jako stín za předmětem, který jej vrhá, aniž se s ním kryje, ale přesně napodobuje a opakuje jeho pohyb, nebo mezi oběma procesy existují nepoměrně složitější a jemnější vztahy, jež mohou být prostudovány pouze na podkladě speciálních výzkumů?

Na všechny tyto otázky existují v současné dětské psychologii pouze dvě odpovědi. *První* z nich spočívá v tom, že *vědecké pojmy nemají vůbec svou vlastní vnitřní historii*, že neprocházejí procesem vývoje ve vlastním smyslu, ale jednoduše se osvojují, jsou vnímány v hotové podobě na základě procesů chápání, osvojování a nabývání smyslu, že se jich dítě zmocňuje v hotové podobě nebo je *přejímá* ze sféry myšlení dospělých a že problém vývoje vědeckých pojmů má být – v podstatě řečeno – vyčerpán problémem vedení dítěte k vědeckému poznání a k osvojení pojmů. To je nejrozšířenější a prakticky obecně přijímaný názor, na němž se doposud buduje teorie školního vyučování a metodika jednotlivých vědeckých disciplín. ↑

Nesprávnost tohoto názoru se ukazuje při prvním jeho podrobení vědecké kritice, čímž se projevuje současně jak po teoretické, tak po praktické stránce. Z výzkumů vytváření pojmů je známo, že pojem není prostým seskupením asociačních spojení osvojeným pamětí, není automatizovaným rozumovým návykem.

nýbrž *složitým a skutečným aktem myšlení*, který si nelze osvojit pomocí jednoduchého naučení, ale který neustále vyžaduje, aby se myšlení dítěte samo povzneslo ve svém vnitřním vývoji na vyšší stupeň, aby pojem mohl ve vědomí vzniknout. Výzkum nám říká, že pojem je na kterémkoli stupni svého vývoje z psychologického aspektu *aktem zobecnění*. Nejdůležitějším výsledkem všech výzkumů v této oblasti je bezpečně ověřená teze, že pojmy – psychologicky představované jako významy slov – se vyvíjejí. Podstata jejich vývoje spočívá především v přechodu od jedné struktury zobecnění k jiné. Každý význam slova v každém věku je zobecněním. Avšak významy slov se vyvíjejí. V okamžiku, kdy si dítě poprvé osvojilo nové slovo spojené s určitým významem, vývoj slova neskončil, ale teprve začal; zpočátku je zobecněním nejelementárnějšího typu a teprve v průběhu vývoje dítě přechází od elementárního zobecnění k stále vyšším a vyšším typům zobecnění a tak dokončuje proces vytváření skutečných pojmů.

Tento proces vývoje pojmů nebo významů slov vyžaduje vývoj celé řady funkcí, jako záměrné pozornosti, logické paměti, abstrakce, srovnávání a rozlišování, ale všechny tyto složitější psychologické procesy nemohou být obsáhnuty jen pamětí, nemohou být prostě naučeny a osvojeny. Proto z teoretického hlediska lze stěží nepochybovat o správnosti názoru, že ve školním vyučování se dítě zmocňuje pojmů v hotové podobě a osvojuje si je stejně, jako jsou osvojovány kterékoli intelektuální návyky.

[...]

Výše jsme uvedli, že v současné době existují dvě odpovědi na otázku, jak se rozvíjejí vědecké pojmy v rozumu dítěte procházejícího školním vyučováním. První odpověď, jak již bylo řečeno, je vyjádřena úplným odmítáním existence procesu vnitřního vývoje vědeckých pojmů osvojovaných ve škole; neplatnost této odpovědi jsme se pokoušeli ukázat výše. Zbývá ještě *druhá odpověď*. Ta je také v současné době nejvíce rozšířena. Spočívá v tom, že vývoj vědeckých pojmů v myšlení dítěte procházejícího školním vyučováním *se v podstatě ničím neliší od vývoje všech jiných pojmů* formujících se v procesu vlastní zkušenosti dítěte, a že tudíž samo rozlišování obou těchto procesů je nesprávné. Z tohoto hlediska vývoj vědeckých pojmů prostě opakuje v základních a podstat-

ných rysech průběh vývoje pojmů běžného života. Nyní ovšem je třeba se zeptat, na čem je takový názor založen.

Jestliže se podíváme na celou vědeckou literaturu o problému, zjistíme, že předmětem téměř všech zkoumání věnovaných problému vytváření pojmů v dětském věku byly vždy pojmy běžného života. Jak již bylo řečeno, tato práce je snad vůbec prvním krokem k systematickému studiu průběhu vývoje vědeckých pojmů. Tudíž všechny základní zákonitosti vývoje dětských pojmů jsou zjištěny na materiálu vlastních pojmů běžného života dítěte. Dále, bez jakéhokoli ověření, jsou přeneseny i do oblasti vědeckého myšlení dítěte, bezprostředně se přenášejí i do jiné sféry pojmů, vznikajících za zcela jiných vnitřních podmínek – prostě proto, že badatelé si ani nekladou otázku o oprávněnosti takového rozšiřujícího výkladu výsledků zkoumání, vymezených jen jednou určitou oblastí dětských pojmů.

Je pravda, že někteří noví, nejbystřejší badatelé – jako Piaget – nemohli se nezastavit u této otázky. Jakmile před nimi tento problém vyvstal, museli ostře odlišit ty představy dítěte o skutečnosti, v jejichž vývoji sehrála rozhodující roli práce vlastního dětského myšlení, od těch, které vznikly za rozhodující a určující součinnosti poznatků osvojených dítětem od obklopujících je osob. Piaget označuje první skupinu na rozdíl od druhé jako spontánní představy dítěte. Piaget zjišťuje, že obě tyto skupiny dětských představ nebo pojmů mají mnoho společného:

1. obě projevují odpor k vnucování;
2. obě mají hluboké kořeny v myšlení dítěte;
3. obě jsou určitým způsobem společné dětem téhož věku;
4. obě se udržují dlouho, v průběhu několika let ve vědomí dítěte a postupně, místo aby okamžitě vymizely, jak je to příznačné pro vnucené představy, ustupují novým pojmům;
5. obě se projevují v prvních správných odpovědích dítěte.

Všechny tyto znaky společné oběma skupinám dětských pojmů se liší od vnucených představ a odpovědí, které dítě dává pod vlivem síly otázky.

Již v těchto tvrzeních, jež se nám jeví jako v podstatě správná, je obsaženo plné uznání toho, že vědecké pojmy dítěte patří nepochybně k druhé skupině dětských pojmů, vznikajících

nikoli spontánně, a že procházejí skutečným procesem vývoje. To vyplývá z výčtu pěti znaků, které jsou uvedeny výše. Piaget dokonce přiznává, že zkoumání této skupiny pojmů se může stát zákonitým a samostatným předmětem speciálního studia. V tom jde Piaget dále a hlouběji než všichni jiní badatelé, pokud se týče našeho problému.

[...]

Vývoj uvědomovanosti

Intelektuální vývoj dítěte je Piagetem popisován jako postupné *odumírání zvláštností dětského myšlení* podle toho, jak se přibližuje k závěrečnému bodu vývoje. Intelektuální vývoj dítěte se podle Piageta vytváří z procesu postupného vytlačování specifických vlastností dětského myšlení mohutnějším a silnějším myšlením dospělých lidí. Výchozí moment vývoje popisuje Piaget jako solipsismus dětského vědomí, který s přizpůsobováním dítěte myšlení dospělých uprázdňuje místo egocentrismu dětského myšlení, jenž je kompromisem mezi zvláštnostmi charakteru dětského vědomí a mezi vlastnostmi zralého myšlení. Egocentrismus je tím silnější, čím ranější věk máme na mysli. S postupujícím věkem mizí zvláštnosti dětského myšlení, vytlačované z jedné oblasti za druhou, dokud nakonec zcela nezaniknou. Proces vývoje není neustálým vznikáním nových vlastností, vyšších, složitějších a přibližujících se rozvinutému myšlení, z elementárnějších a prvotnějších forem myšlení, nýbrž postupným a neustálým vytlačováním jedněch forem jinými. Socializace myšlení se považuje za vnější, mechanické vytlačování individuálních zvláštností myšlení dítěte. Z tohoto hlediska se proces vývoje zcela podobá procesu vytlačování jedné kapaliny jinou kapalinou, vtlačovanou do nádoby zvnějšku: jestliže se do nádoby, v níž je zpočátku bílá kapalina, neustále vtlačuje kapalina červená, pak musí nutně vzniknout situace, kdy bílá kapalina symbolizující zvláštnosti, jež v maximální míře charakterizují dítě na počátku procesu, bude ubývat zároveň s jeho vývojem a bude vytlačována z nádoby stále více zaplňované

červenou kapalinou, která nakonec nádobu úplně zaplní. Vývoj se v podstatě redukuje na odumírání. Nové ve vývoji vzniká ve vnějšku. Zvláštnosti samého dítěte nemají konstruktivní, pozitivní, progresivní, formující úlohu v intelektuálním vývoji dítěte. Nevznikají z nich vyšší formy myšlení. Tyto vyšší formy se prostě staví na místo předchozích.

To je podle Piageta jednotný zákon intelektuálního vývoje dítěte.

[...]

K studiu složitých vztahů mezi vytvářením vědeckých pojmů a pojmů běžného života je nutno kriticky chápat samotné měřítko, s jehož pomocí hodláme provést naše srovnání. Musíme objasnit, co charakterizuje pojmy běžného života u dítěte školního věku.

Piaget ukázal, že nejcharakterističtější pro pojmy a pro myšlení vůbec je v tomto věku *neschopnost dítěte uvědomovat si vztahy, které se však mohou u něho realizovat spontánně a automaticky zcela správně*, když to od něho nevyžaduje speciální uvědomění. To, co zabraňuje každému uvědomění vlastního myšlení, je dětský egocentrismus. Jak se projevuje ve vývoji dětských pojmů, je patrné z jednoduchého příkladu Piageta, který se ptal dětí ve stáří 7–8 let, co znamená slovo „protože“ v takové větě jako: „Nepůjdu zítra do školy, protože jsem nemocen.“ Většina odpovídá: „To znamená, že je nemocen.“ Jiné tvrdí: „To znamená, že nepůjde do školy.“ Zkrátka, tyto děti si vůbec neuvědomují definici slova „protože“, i když jím umějí spontánně operovat.

Tato neschopnost uvědomovat si vlastní myšlení a z ní vyplývající neschopnost dítěte určovat logická spojení trvá až do věku 11–12 let, tj. do skončení prvního školního věku. Dítě projevuje neschopnost pochopit logiku vztahů, kterou zaměňuje za logiku egocentrickou. Kořeny této logiky a příčiny obtíží spočívají v egocentrismu myšlení dítěte do 7–8 let a v neuvědomovanosti, kterou tento egocentrismus vytváří. Mezi 7–8 a 11–12 lety se tyto potíže přenášejí do verbální oblasti a v dětské logice se projevují příčiny, které do tohoto stadia působily.

Z funkčního hlediska se tato neuvědomovanost vlastního myšlení projevuje v jednom základním faktu, charakteristickém

pro logiku dětského myšlení – dítě je schopno celé řady logických operací, když vznikají v spontánním průběhu jeho vlastního myšlení, ale není schopno provádět zcela analogické operace, když se požaduje jejich nikoli spontánní, ale úmyslné a zaměřené provedení.

[...]

Výzkum říká, že uvědomování je proces zcela zvláštního druhu, který se nyní pokusíme objasnit v nejobecnějších rysech. Je třeba formulovat první a základní otázku: Co znamená „je uvědomováno“? Tento výraz má dvojí smysl; právě proto, že má dvojí smysl, právě proto, že Claparède a Piaget směšují Freudovu terminologii s terminologií obecné psychologie, vzniká zmatek. Když Piaget mluví o neuvědomovanosti v dětském myšlení, nemíní tím, že dítě si neuvědomuje to, co se uskutečňuje v jeho vědomí, že myšlení dítěte je nevědomé. Předpokládá, že vědomí je účastno na myšlení dítěte, ale ne do konce. Na začátku je nevědomé myšlení, solipsismus nemluvněte, na konci vědomé socializované myšlení a uprostřed řada etap, označovaných Piagetem jako postupné ubývání egocentrismu a narůstání sociálních forem myšlení. Každá prostřední etapa je určitým kompromisem mezi nevědomým autistickým myšlením nemluvněte a sociálním, vědomým myšlením dospělého.

Co znamená, že myšlení dítěte školního věku je neuvědomované? To znamená, že egocentrismus dítěte je doprovázen určitou neuvědomovaností, že myšlení není uvědomováno do konce, že obsahuje elementy uvědomovaného i neuvědomovaného. Sám Piaget proto říká, že pojem „nevědomá úvaha“ je velice kluzký. Považujeme-li vývoj vědomí za postupný přechod od nevědomého, ve Freudově smyslu, k úplnému vědomí, pak tato představa je správná. Ale výzkumy samotného Freuda bylo zjištěno, že neuvědomované (v jeho smyslu jakožto vytěsněné z vědomí) vzniká pozdě a v určitém smyslu je veličinou odvozenou z vývoje a diferenciací vědomí. Proto je velký rozdíl mezi nevědomým a neuvědomovaným. Neuvědomované není vůbec zčásti nevědomé a zčásti vědomé. Neoznačuje stupeň uvědomování, nýbrž jiné zaměření činnosti vědomí. Zavazuji-li uzel, činím to vědomě. Nemohu však vypovědět, jak jsem to vlastně udělal. Moje vědomá činnost je neuvědomovaná, protože moje pozornost

je zaměřena na akt zavazování, ale nikoli na to, jak to dělám. Vědomí je vždy jakýmsi kouskem skutečnosti. Předmětem mého vědomí je zavazování uzlu, uzlu a to, co se s ním dělá, ale nikoli ty činy, které vykonávám při zavazování, nikoli to, jak to dělám. Avšak právě to se může předmětem vědomí stát – a pak půjde o uvědomování. Uvědomování je aktem vědomí, jehož předmětem je samotná činnost vědomí. *

[...]

Vraťme se k počátku našich úvah, k výchozí otázce, která byla vytyčena Piagetem: jak se realizuje uvědomování. Snažili jsme se výše objasnit, proč jsou pojmy dítěte školního věku neuvědomované a jak nabývají uvědomovanosti a záměrnosti. Zjistili jsme, že příčina neuvědomovanosti pojmů nespočívá v egocentrismu, nýbrž v nesystematičnosti spontánních pojmů, které v důsledku toho musí být nutně neuvědomované a nezáměrné. Zjistili jsme, že uvědomování pojmů se uskutečňuje na základě vytváření systému pojmů, založeného na určitých vztazích obecnosti mezi pojmy, a že uvědomování pojmů vede k jejich záměrnosti. Ale vědecké pojmy samou svou podstatou předpokládají systém. Vědecké pojmy jsou branou, kterou vstupuje uvědomovanost do říše dětských pojmů. Stává se tak zcela pochopitelným, proč celá Piagetova teorie nemůže zodpovědět otázku, jak se realizuje uvědomování. Je tomu tak proto, že v této teorii jsou vědecké pojmy obcházeny a odrážejí se v ní zákonitosti pohybu pojmů vně systému. Aby bylo možno učinit pojem dítěte předmětem psychologického zkoumání, je podle Piageta nutno jej očistit od jakýchkoli stop systematičnosti. Ale tím si Piaget zahrazuje cestu k vysvětlení, jak se realizuje uvědomování, a navíc vylučuje jakoukoli možnost takového objasnění v budoucnosti, neboť uvědomování se realizuje na základě systému. U Piageta je naopak odstranění všech stop systematičnosti alfou a omegou celé jeho teorie, která – jak již bylo řečeno – má omezený význam jen v mezích nesystematických pojmů. K tomu, aby bylo možno vyře-

* V předškolním věku je dítě tázáno: „Víš, jak se jmenuješ?“ Odpovídá: „Kolja.“ Nemůže si uvědomit, že těžiště otázky není v tom, jak se jmenuje, ale v tom, zda to ví, či neví. Zná své jméno, ale neuvědomuje si znalost svého jména.

šit Piagetem vytyčený problém, jak se realizuje uvědomování, je nutno do centra postavit to, co Piaget odmítá – *systém*.

Vztah učení a vývoje

Po všem, co bylo řečeno, se před námi zřetelně rýsuje značný význam vědeckých pojmů pro celý vývoj myšlení dítěte. Právě v této sféře se uskutečňuje z myšlení přechod přes hranici oddělující protopojem (předpojem) od skutečného pojmu. Vyhmátli jsme nejcitlivější bod v celém vývoji dětských pojmů, na nějž jsme se snažili zaměřit naše zkoumání. Ale zároveň jsme zapojili náš úzký problém do kontextu obecnější problematiky, kterou musíme nastínit alespoň v nejobecnějších obrysech.

Problém nespontánních, a zvláště vědeckých pojmů je v podstatě problémem učení a vývoje. Spontánní pojmy umožňují totiž vytvářet vědecké pojmy učení, jež je zdrojem jejich vývoje. Proto je zkoumání spontánních a nespontánních pojmů zvláštním případem obecnějšího zkoumání problému učení a vývoje, mimo nějž nemůže být správně formulován ani náš zvláštní problém. Zkoumání věnované srovnávací analýze vývoje vědeckých pojmů a pojmů běžného života zároveň řeší na daném zvláštním případě i tento obecný problém, neboť fakticky ověřuje obecné představy o vzájemném vztahu obou těchto procesů, jež se vytvořily během rozpracovávání naší hypotézy. To je důvod, proč význam naší pracovní hypotézy a na ní založeného experimentálního výzkumu daleko překračuje hranice pouhého zkoumání pojmů a přesahuje i do problematiky učení a vývoje.

Tuto problematiku a její hypotetické řešení nebudeme moci vyložit v nějaké rozvinuté podobě. O to jsme se pokusili na jiném místě. Ale protože tato problematika tvoří pozadí našeho zkoumání a je v určité souvislosti jeho předmětem, nemůžeme opominout její nejdůležitější teze. Anž bychom se zabývali všemi řešeními této otázky, která se objevila v historii naší vědy, chtěli bychom se zastavit alespoň u tří základních pokusů o její řešení.

Vývoj a učení jako nezávislé procesy (učení následuje za vývojem) – Piaget

První a až dosud u nás nejrozšířenější pojetí vztahu mezi učením a vývojem je to, že *učení a vývoj se považují za dva vzájemně nezávislé procesy*. Vývoj dítěte je představován jako proces podřízený přírodním zákonům a probíhající cestou dozrávání, kdežto učení se chápe jako čistě vnější využívání možností, které vznikají v procesu vývoje. Typickým vyjádřením tohoto názoru je snaha pečlivě odlišit v analýze intelektuálního vývoje dítěte to, co pochází z vývoje, od toho, co vzniká učením, brát výsledky obou těchto procesů v čisté a izolované podobě. To se ještě nepodařilo ani jednomu badateli. Příčina je spatřována v nedokonalosti uplatňovaných metod. Vyvíjí se snaha kompenzovat jejich nedostatečnost abstrakcí, na jejímž základě se rozlišují intelektuální vlastnosti dítěte na ty, jež vznikají vývojem, a na ty, které pocházejí z učení. Obyčejně se věc představuje tak, že vývoj může jít svou normální cestou a dospět na svou vyšší úroveň i bez jakéhokoli učení, a že tudíž u dětí, které neprocházejí školním vyučováním, se vyvíjejí všechny vyšší formy myšlení dostupné člověku a projevují se u nich všechny intelektuální možnosti ve stejné míře jako u dětí vyučovaných ve škole.

Ale častěji má tato teorie jinou podobu, protože začíná počítat s nepochybnou závislostí existující mezi oběma procesy. Vývoj vytváří možnosti, učení je realizuje. Vztah mezi oběma procesy je představován v tomto případě jako analogie k vztahům, které preformismus zjišťuje mezi dispozicemi a vývojem: dispozice obsahují potence realizované ve vývoji. Tak i zde se myslí, že vývoj sám o sobě vytváří úplnost svých možností, které se realizují v procesu učení. Učení je tedy *jakoby nadstavbou nad dozráváním*. Má takový vztah k vývoji jako spotřeba k výrobě. Živí se produkty vývoje a využívá jich v životě. Uznává se tedy jednostranná závislost mezi vývojem a učením. Že učení závisí na vývoji, je zřejmé. Ale vývoj se vlivem učení nijak nemění. Podle této teorie je základem učení velmi jednoduché uvažování. Každé učení vyžaduje jisté psychické funkce s určitým stupněm zralosti jako své nezbytné předpoklady.

Nelze učit čtení a psaní jednoroční dítě. Nelze začínat s učním psaní u tříletého dítěte. Tudíž analýza psychologického procesu učení se redukuje na to, aby se objasnilo, jaký druh funkcí a s jakým stupněm zralosti je nutný k tomu, aby se učení mohlo stát možným. Když se u dítěte tyto funkce vyvinuly v patřičném stupni, když jeho paměť dosáhla takové úrovně, že si může zapamatovat názvy písmen abecedy; vyvinula se pozornost tak, že může být zaměřena na věc pro ně nezajímavou; a myšlení došlo tak, že může pochopit vztah mezi znaky písma a hláskami, které symbolizují; když všechno toto dostatečně došlo, učení písmu může začít.

I když se v takovémto pojetí jednostranná závislost učení na vývoji uznává, je chápána jako čistě vnější, a jakékoli vnitřní vzájemné pronikání a proplétání obou procesů je vyloučeno; proto také můžeme tuto teorii považovat za zvláštní, nejpozdnější a skutečnosti nejbližší variantu těch teorií, v jejichž základu spočívá postulát nezávislosti obou procesů. Pokud je tomu tak, potud se zrnko pravdy obsažené v této variantě utápí v nesprávných základech této teorie.

Podstatným pro toto pojetí nezávislosti procesů vývoje a učení je jeden moment, kterému, jak se domníváme, se věnovalo dosud málo pozornosti, ale který je z našeho hlediska centrální – je to otázka posloupnosti vývoje a učení. Domníváme se, že vyjádříme skutečně to, co je obsaženo v těchto teoriích, když budeme konstatovat, že řeší otázku posloupnosti obou procesů tak, že *učení následuje za vývojem*. Aby se učení stalo možným, musí vývoj projít určitými cykly, musí dokončit svá určitá stadia a vydat určité plody zralosti.

Je třeba říci, že v této teorii je obsažena jistá část pravdy, která spočívá v tom, že ve vývoji dítěte jsou skutečně nutné určité předpoklady, umožňující učení. Nové učení nepochybně závisí na některých již dovršených cyklech dětského vývoje. To je správné: skutečně existuje dolní práh učení, pod kterým je učení nemožné. Avšak tato závislost, jak uvidíme, není hlavní, nýbrž podřízená a snaha vydávat ji za hlavní, a tím spíše za celek, vede k řadě nedorozumění a chyb. Učení jako by sklízelo plody dětského dospívání, ale samo o sobě je pro vývoj irelevantní. Paměť, pozornost a myšlení se vyvinuly u dítěte na takovou

úroveň, že se může učit čtení, psaní a počtům; ale když je tomu učíme, pak se jeho paměť, myšlení a vnímání mění či nemění? Stará psychologie odpovídala na tuto otázku takto: mění se podle toho, jak je budeme cvičit, tj. mění se výsledkem cvičení, ale nic se nemění v průběhu jejich vývoje. Nic nového nevzniklo v intelektuálním vývoji dítěte v důsledku toho, že je učíme číst a psát. Bude to totéž dítě, ale gramotné. Toto hledisko, jež vcelku určuje celou starou pedagogickou psychologii, včetně známé práce Meumannovy, bylo dovedeno k logické hranici v teorii Piagetově. Jeho hledisko je takové, že *myšlení dítěte nutně prochází určitými stadii a fázemi, nezávisle na tom, učí-li se toto dítě, či nikoli*. Učí-li se, pak je to čistě vnější fakt, který není ještě sjednocen s procesy jeho myšlení. Pedagogika proto musí počítat s těmito autonomními vlastnostmi dětského myšlení jako s dolním prahem, vymezujícím možnosti učení. Když se u dítěte rozvinou jiné možnosti myšlení, stane se možným i jiné učení. Ukazatelem úrovně dětského myšlení není pro Piageta to, co dítě zná, to, co je schopno si osvojit, ale to, jak myslí v té oblasti, v níž žádnou znalost nemá. Zde jsou ostře proti sobě postaveny učení a vývoj, znalosti a myšlení. Vycházejí z toho, klade Piaget dítěti takové otázky, o nichž má jistotu, že dítě nemůže mít nějakou znalost o dotazovaném předmětu. Avšak jestliže se dotazujeme dítěte na takové věci, které může znát, pak nedostáváme výsledky myšlení, ale výsledky znalosti. Proto spontánní pojmy, vznikající ve vývoji dítěte, jsou považovány za ukazatele jeho myšlení, ale vědecké pojmy vznikající v učení takovými ukazateli nejsou. Proto také, když se učení a vývoj stavějí do ostrého protikladu, dochází se nutně k základní Piagetově tezi, že vědecké pojmy spíše vytlačují spontánní pojmy a zaujímají jejich místo, než že by z nich vznikaly přetvářením.

Vývoj je totéž, co učení – behavioristé

Druhý názor na tuto otázku je diametrálně protikladný tomu, který jsme právě vyložili. Tyto teorie *slučují učení a vývoj, ztotožňují oba procesy*. Takové pojetí bylo poprvé v pedagogické psychologii rozvinuto Jamesem, který se snažil ukázat, že proces vytváření asociací a návyků tvoří základ jak učení, tak i rozu-

mového vývoje. Avšak je-li podstata obou procesů zcela totožná, neexistují důvody pro jejich další rozlišování. Odtud je již jen krok k tomu, aby byla proklamována vynikající teze, že učení je vývoj. Učení je synonymum vývoje.

Základem této teorie je hlavní koncepce celé staré psychologie – asocianismus. Jeho znovuzrození v pedagogické psychologii je nyní představováno posledním mohykánem – Thorndikem – a reflexologií, která převedla asociální učení na fyziologický jazyk. Na otázku, čím je proces vývoje intelektu dítěte, tato teorie odpovídá: intelektuální vývoj není ničím jiným než postupným nahromaděním podmíněných reflexů. Ale i na otázku, v čem spočívá učení, dává tato teorie přesně tutéž odpověď. Tím dochází k stejným závěrům jako Thorndike. Učení a vývoj jsou synonyma. Dítě se vyvíjí podle toho, jak se učí. Dítě je natolik vyvinuto, nakolik bylo učeno. Vývoj je učení, učení je vývoj.

Jestliže v první teorii se uzel problému vztahu mezi učním a vývojem nerozvádí, ale přetíná (tím, že se mezi oběma procesy neuznávají žádné vztahy), pak v druhé teorii se tento uzel zcela odstraňuje nebo obchází, protože nemůže vůbec vzniknout otázka, jaké vztahy existují mezi učním a vývojem, jestliže obojí se ztotožňuje.

Pokusy o sloučení protikladů: interakce mezi vývojem a učním a vznik nových struktur

Existuje konečně *třetí* skupina teorií, která ovlivňuje zvláště evropskou dětskou psychologii. Tyto teorie se pokoušejí povznést se nad krajnosti obou pojetí, jež jsou vyložena výše. Snaží se proplout mezi Scyllou a Charybdou. Přitom nastává to, co se obvykle stává teoriím zaujímajícím střední postavení mezi dvěma krajními názory. Stojí nikoli nad oběma teoriemi, nýbrž mezi nimi a překonávají jednu krajnost ve stejné míře, v jaké upadají do jiné. Jednu nesprávnou teorii překonávají tím, že částečně ustupují druhé, a druhou překonávají ústupky první. V podstatě řečeno, je to obojaká teorie: zaujímajíc střední pozici mezi dvěma protikladnými názory, ve skutečnosti vede k jakémusi *sloučení těchto názorů*.

Takové je pojetí Koffkovo, který konstatuje již na počátku, že *vývoj má vždy dvojaký charakter*: je nutno odlišovat za prvé vývoj jako dozrávání, a za druhé jako učení. Avšak to také znamená uznat v podstatě dva dřívější krajní názory, jeden po druhém, nebo je sloučit. První názor říká, že procesy vývoje a učení jsou na sobě nezávislé. To Koffka opakuje, když tvrdí, že vývoj je také dozrávání, nezávislé svými vnitřními zákony na učení. Druhý názor říká, že učení je vývoj. Tento názor Koffka opakuje doslova.

Kdybychom pokračovali v našem obrazném srovnávání, mohli bychom říci, že jestliže první teorie uzel přetíná, ale nerozvádí je, a druhá je odstraňuje nebo obchází, pak Koffkova teorie tento uzel ještě více utahuje; jeho pozice vzhledem k oběma protikladným názorům otázku nejen neřeší, ale ještě více ji komplikuje, neboť pokládá za princip to, co je základní chybou v samotné formulaci otázky, jež zplodila obě první skupiny teorií. Koffkova teorie vychází z principiálně dualistického pojetí samotného vývoje. Vývoj není jednotný proces, nýbrž je vývoj jakožto dozrávání a vývoj jakožto učení. Avšak přesto nás tato nová teorie ve srovnání s oběma předchozími posouvá vpřed, a to v třech souvislostech.

1. K tomu, aby bylo možné spojení těchto dvou protikladných názorů, musíme nutně připustit, že mezi oběma způsoby vývoje – dospíváním a učením – musí existovat vzájemná závislost. Tento předpoklad Koffka také zahrnuje do své teorie. Na základě řady faktů zjišťuje, že samo dospívání závisí na fungování organismu, a tudíž na zdokonalování jeho funkce v procesu učení. A naopak, proces dospívání posouvá vpřed učení, odkrývá mu nové a nové možnosti. Učení jaksí ovlivňuje dospívání a dospívání jaksí ovlivňuje učení. Ale v dané teorii, která ulpívá u obecného konstatování, zůstává toto „jaksí“ zcela nerozšifrováno. Místo, aby učinila toto „jaksí“ předmětem zkoumání, spokojuje se s postulátem vzájemné závislosti mezi oběma procesy.

2. Třetí teorie zavádí nové chápání samotného procesu učení. Zatímco pro Thorndika je učení smysluprostým mechanickým procesem, vedoucím cestou pokusů a omylů k úspěšným výsledkům, pro strukturní psychologii proces *učení je vznikem nových struktur a zdokonalováním starých*. Protože proces vytváření

struktur se považuje za prvotní, vznikající nikoli v důsledku učení, nýbrž jako předpoklad jakéhokoli učení, nabývá učení od počátku v nové teorii smysluplného strukturního charakteru. Základní vlastností každé struktury je nezávislost na vytvářejícím ji elementu, na konkrétním materiálu, z něhož je zbudována, a možnost jejího přenášení na jakýkoli jiný materiál. Vytváří-li dítě v procesu učení nějakou strukturu, osvojuje-li si nějakou operaci, pak jsme tím nejen v jeho vývoji odhalili možnost danou strukturu reprodukovat, ale poskytli jsme mu mnohem větší možnosti i v oblasti jiných struktur. Investovali jsme výchovně do dítěte groš a ono odvedlo tolar. Jeden krok v učení může znamenat sto kroků ve vývoji. V tom také spočívá nejpozitivnější moment nové teorie, která nás učí vidět rozdíl mezi takovým učením, které kolik dá, tolik dá, a mezi takovým, které dá více, než poskytuje bezprostředně. Naučíme-li se psát na psacím stroji, pak se v obecné struktuře našeho vědomí nemusí nic změnit. Ale naučíme-li se, řekněme, nové metodě myšlení, novému typu struktur, pak nám to dává možnost provádět nejen onu činnost, která byla předmětem bezprostředního učení, ale dává nám to mnohem více – možnost daleko překročit hranice těch bezprostředních výsledků, ke kterým učení vedlo.

3. Třetí moment souvisí bezprostředně s předchozím a přímo z něho vyplývá. Týká se problému posloupnosti učení a vývoje. Otázka časových vztahů mezi učením a vývojem již podstatně odlišuje první dvě teorie od třetí.

V otázce časových vztahů mezi učením a vývojem zaujímá první teorie, jak jsme viděli, zcela vymezené postavení: učení následuje za vývojem, nejdříve je vývoj a potom učení. Z hlediska druhé teorie nemůže otázka posloupnosti obou procesů vůbec vyvstat, neboť oba procesy se navzájem ztotožňují a splývají. Prakticky však tato teorie vždy vychází z předpokladu, že učení a vývoj probíhají jako dva paralelní procesy, synchronně, časově se shodují; že vývoj následuje krok za krokem za učením jako stín za vrhající jej předmětem. Protože třetí teorie spojuje oba názory a rozlišuje dospívání a učení, uchovává v sobě samozřejmě obě představy o časové souvislosti učení a vývoje. Ale doplňuje je čímsi podstatně novým. Toto nové vyplývá z toho, o čem jsme mluvili předtím – z chápání učení jako strukturovaného a smys-

luplného procesu. Učení, jak jsme viděli, může dát vývoji více než to, co je obsaženo v jeho bezprostředních výsledcích. Aplikováno na jeden bod ve sféře dětského myšlení, mění a přebudovává i mnohé jiné body. Může mít ve vývoji nejen nejbližší, ale i vzdálené následky. Tudíž *učení může nejen následovat krok za krokem po vývoji*, ale může jít před vývojem, posunovat jej kupředu a vyvolávat v něm neologismy. To je nesmírně důležité, nesmírně cenné. Toto samo kompenzuje mnohé nedostatky této eklektické teorie, která považuje za stejně možné a důležité všechny tři logické způsoby posloupnosti, spojující oba procesy.

První teorie, která odtrhuje učení a vývoj, i druhá teorie, která je ztotožňuje – obě, ač protikladné vedou k témuž závěru: učení na vývoji nic nemění. Třetí, z hlediska naší hypotézy neobyčejně důležitá teorie, nás vede k zcela novému problému.

Otázka formálního vzdělávání

Tento problém je nový, ale v podstatě je v nové historické etapě návratem k velmi starému, dnes skoro zapomenutému problému. Samozřejmě, tento návrat neznamena vzkříšení starých učení, jejichž nesprávnost byla dávno dokázána. Ale jak to často bývá v historii vědeckého myšlení, které se vyvíjí dialekticky, přehodnocení každé teorie z hlediska toho nejvyššího, čeho věda v daném momentu dosáhla, přivádí nás k obnovení některých správných tezí, obsažených v teoriích ještě dřívějších, než je ta, kterou přehodnocujeme.

Máme tu na mysli starou teorii o formálním vzdělání, která bývá obyčejně spojována se jménem J. F. Herbart. V pojmu formálního vzdělání je, jak známo, obsažena představa, že existují takové vyučovací předměty, které poskytují nejen znalosti a návyky, obsažené v samotném předmětu, ale rozvíjejí i obecné intelektuální schopnosti dítěte. Proto byly rozlišovány předměty více nebo méně důležité z hlediska formálního vzdělání. Tato myšlenka, sama o sobě progresivní, vedla v pedagogické praxi k nejreakčnějším formám vyučování, jejichž přímým ztělesněním byla německá a ruská klasická gymnázia. Když se v těchto ško-

lách věnovala značná pozornost studiu latiny a řečtiny, nebylo tomu tak proto, že by to bylo považováno za životně důležité, nýbrž proto, že se předpokládalo, že studium těchto předmětů jakožto formálních disciplín přispívá k obecnému rozumovému vývoji dítěte. Stejný význam se v reálkách přikládal matematice. Předpokládalo se, že matematika rozvíjí intelektuální schopnosti potřebné v oblasti různých disciplín právě tak, jako je rozvíjejí antické jazyky v oblasti humanitních věd.

Zčásti nerozpracovanost teorie formálního vzdělání, ale hlavně nepřiměřenost jejího praktického uskutečňování, v novější pedagogice, vedly k rozkladu celé teorie o formálním vzdělání jak v teorii, tak v praxi. Ideologem se zde stal Thorndike, který se v řadě výzkumů snažil dokázat, že formální vzdělání je mýtus, legenda, že učení nemá žádné vzdálené vlivy, žádné vzdálené následky ve vývoji. Thorndike dochází na základě zkoumání k úplnému zamítnutí existence těch závislostí mezi učením a vývojem, které správně vycítila, ale do značné míry karikaturně zkreslila teorie formálního vzdělání. Ale Thorndikova tvrzení jsou přesvědčující jen potud, pokud se týkají karikaturních zveličení a nesprávností tohoto učení. Jeho jádro nepostihují, a tím méně vyvracejí. Nepřesvědčivost Thorndikových tvrzení vyplývá z toho, že se nedokázal povznést nad chybnou formulaci otázky, která je obsažena v učení herbartovců. Pokoušel se je porazit, ale stál na stejné pozici a se stejnou zbraní, a proto nevyvrátil samotnou ideu, tvořící jádro tohoto starého učení, nýbrž jen strhl slupku toto jádro obklopující.

Thorndike v podstatě teoreticky formuluje otázku formálního vzdělání z hlediska vlivu všeho na vše v učení. Ptá se: může učení násobilce ovlivnit správný výběr při uzavírání sňatku nebo schopnost lépe chápat anekdoty? Když na tuto otázku odpovídá negativně, nedokazuje tím nic víc než to, co již bylo známo předtím, totiž že v učení a vývoji nemůže všechno mít vliv na všechno, že vlivy nemohou být univerzální a spojovat libovolné, beze smyslu související body vývoje a učení, které nemají ve své psychologické podstatě nic společného. Proto nemá absolutně pravdu, když ze správné teze, že všechno nemůže ovlivňovat všechno, vyvozuje, že nic se nemůže vzájemně ovlivňovat. Dokázal jen, že učení týkající se funkcí, jež nemají nic společ-

ného s funkcemi jiných forem činnosti a myšlení a nemají k nim žádný smysluplný vztah, nemůže nijak ovlivňovat tyto jiné formy činnosti spojené se zcela různorodými funkcemi. To je nezvratné. Ale zůstává zcela otevřenou otázkou, nezasahují-li různé předměty učení alespoň do jisté míry totožné, příbuzné či psychologicky alespoň blízké funkce a nemůže-li v takovém případě učení nějakému předmětu projevovat svůj vliv, usnadňující vývoj určitého systému funkcí a tak i učení jinému předmětu, který je založen na příbuzných nebo blízkých psychologických procesech. Tedy tvrzení Thorndikovo zamítající myšlenku formálního vzdělání si uchovává svou sílu jen v mezích smysluprostého spojování libovolných funkcí – funkcí působících při učení násobilce, při uzavírání sňatku i v chápání anekdot.

Co opravňuje Thorndika k rozšiřování jeho závěrů, platných jen pro smysluprosté kombinace, do celé oblasti učení a vývoje dítěte? Proč z faktu, že všechno nemůže ovlivňovat všechno, vyvozuje, že vzájemně se nic neovlivňuje? To je důsledkem Thorndikovy obecné teoretické koncepce, podle níž vůbec neexistují jiné kombinace činnosti vědomí než smysluprosté. Thorndike redukuje celé učení stejně jako vývoj na mechanické vytváření asociačních spojení. Tudíž všechny akty vědomí jsou mezi sebou spojeny jedním způsobem: osvojení násobilky s chápáním anekdoty stejně jako vytváření algebraických pojmů s chápáním zákonů fyziky. Ale víme, že tomu tak není, že v činnosti vědomí dominují strukturní, smysluplná spojení a vztahy a že existence smysluprostých spojení je spíše výjimkou než pravidlem. Stačí jen uznat tento v současné psychologii nesporný názor a všechny hromy a blesky kritiky, které se Thorndike snažil vyslat na učení o formálním vzdělání, padají na jeho vlastní teorii. Koffka se proto také musel, aniž si to uvědomoval, vrátit v určitém smyslu k uznání ideje formálního vzdělání. Je představitelem strukturní psychologie odmítající v základu asociační koncepci učení a rozumového vývoje dítěte.

[...]

Výzkumy představující východisko pro nové pojetí vztahu vývoje a učení

Připravili jsme si všechen potřebný teoretický materiál a můžeme nyní přejít k pokusu stručně schematicky zformulovat řešení problému, který jsme až dosud zkoumali převážně z kritického aspektu. V rozvíjení této části naší hypotézy se opíráme o čtyři série výzkumů, které nás shodně vedou k jednotné koncepci problému učení a vývoje. Napřed ukážeme, že vycházíme z teze, že procesy učení a vývoje nejsou ani dvěma nezávislými procesy, ani jedním a týmž procesem, ale že mezi nimi existují složité vztahy. Tyto složité vztahy jsme se snažili učinit předmětem řady speciálních výzkumů, jejichž výsledky musíme vyložit, abychom mohli na základě fakt zdůvodnit naši hypotézu.

[...]

Ústředními byly otázky stupně zralosti různých psychických funkcí na začátku učení a vlivu učení na jejich vývoj, časové souvislosti mezi učením a vývojem, podstata a význam učení různým předmětům z hlediska analýzy teorie formálního vzdělání. [38]

Otázka psané řeči

1. První série našich výzkumů byla věnována objasnění stupně zralosti těch psychických funkcí, o něž se opírá vyučování základním školním předmětům: čtení a psaní, aritmetice a přírodovědě. Všechny tyto výzkumy shodně ukázaly, že na počátku učení neprojevují děti, které jím úspěšně prošly, ani nejmenší znaky znalosti těch psychologických předpokladů, které – podle první teorie – by se měly projevovat před začátkem učení. Objasníme to na příkladu psané řeči.

Proč je psaná řeč pro dítě obtížná a o tolik méně u něho vyvinutá než mluvená řeč, proč rozdíl mezi oběma druhy řeči dosahuje na některých stupních učení 6–8 let? To bylo obvykle vysvětlováno tím, že psaná řeč jakožto nová funkce opakuje ve svém vývoji základní etapy, kterými prošla svého času řeč mluvená, a že tudíž psaná řeč jakožto nová funkce opakuje ve svém

vývoji základní etapy, kterými prošla svého času mluvená řeč. a že tudíž psaná řeč osmiletého dítěte musí nutně připomínat mluvenou řeč dvouletého dítěte. Navrhovalo se dokonce měřit růst psané řeči od počátku učení a zjišťovat paralelnosti psané řeči a příslušného rozvoje mluvené řeči.

Ale toto objasnění je zjevně neuspokojivé. Chápeme, proč dvouleté dítě užívá ve své řeči nevelké zásoby slov a primitivních syntaktických struktur. Má ještě velice chudý slovník a neovládá ještě stavbu souvětí. Ale slovník psané řeči je u dítěte chudší než slovník mluvené řeči, ačkoli je to tentýž slovník. Syntax a gramatické formy jsou stejné v psané i mluvené řeči. Dítě si je již osvojilo. Tudíž příčina, která nám objasňuje primitivnost mluvené řeči ve dvou letech (chudý slovník a nevyvinutá syntax) přestává působit, pokud jde o psanou řeč dítěte. Již z tohoto důvodu je nesprávné objasňovat náš problém, tj. značné zaostávání psané řeči dítěte za jeho mluvenou řeči, analogií s mluvenou řečí.

Výzkum ukazuje, že psaná řeč v nejpodstatnějších rysech svého vývoje nijak nenapodobuje vývoj mluvené řeči, že shoda obou procesů je spíše vnější, symptomatická, než shoda podstatná. Psaná řeč není také jednoduchým převodem mluvené řeči do písemných znaků a osvojení psané řeči není prostě osvojením techniky písma. V tom případě bychom museli očekávat, že spolu s osvojením mechanismu písma bude psaná řeč stejně bohatá a rozvinutá jako mluvená řeč a bude se jí podobat jako překlad originálu. Avšak toto ve vývoji psané řeči neexistuje.

Psaná řeč je zcela zvláštní jazyková funkce, která se odlišuje od mluvené řeči stejně, jako se vnitřní řeč odlišuje od vnější řeči svou strukturou a způsobem fungování. Psaná řeč, jak ukazuje výzkum, vyžaduje pro svůj alespoň minimální vývoj vysoký stupeň abstrakce. Je to řeč bez hudební, intonační, expresivní, vůbec bez zvukové stránky. Je to řeč v myšlení, v představách, ale řeč; zbavená nejpodstatnějšího znaku mluvené řeči – materiálního zvuku.

Již tento jediný moment zcela mění celý souhrn psychologických podmínek, jenž se vytvořil při mluvené řeči. Dítě v tomto věku již dosáhlo na základě zvukové řeči určitého, poměrně vysokého stupně abstrakce ve vztahu k objektivnímu světu. Nyní se mu předkládá nový úkol: musí abstrahovat od pocitové stránky

řeči, musí přejít k abstraktní řeči užívající nikoli slov, ale jejich představ. Vzhledem k tomu se psaná řeč odlišuje od mluvené řeči stejně jako abstraktní myšlení od myšlení názorného. Je přirozené, že již v důsledku toho nemůže psaná řeč opakovat etapy vývoje mluvené řeči, nemůže odpovídat úrovni jejího vývoje. Jak ukazují výzkumy, právě tato abstraktnost psané řeči, to, že tato řeč je pouze myšlena, ale nevyslovována, je jednou z největších obtíží, s níž se dítě setkává v procesu osvojování písma. Ti, kdo dále považují za jednu z hlavních obtíží nevyvinutost jemné muskulatury a jiné momenty související s technikou psaní, vidí kořeny obtíží jinde, než kde mají ve skutečnosti základ, a to, co je druhořadé, považují za centrální, základní.

Výzkum dále prokazuje, že psaná řeč je abstraktnější než řeč mluvená ještě v jiném aspektu. Je to řeč bez společníka, v situaci nezvyklé pro dětskou rozmluvu. Situace psané řeči je taková, v níž ten, na koho je řeč zaměřena, buď vůbec chybí, nebo nemá kontakt s píšícím. Je to řeč-monolog, rozmluva s bílým listem papíru, s domnělým nebo jen představovaným spoluúčastníkem, zatímco každá situace mluvené řeči je sama o sobě, bez jakéhokoli úsilí ze strany dítěte, situací dialogu. Situace psané řeči vyžaduje od dítěte dvojí abstrakci: abstrakci zvukové stránky řeči a spoluúčastníka. Výzkum ukazuje, že v tom spočívá druhá ze základních potíží, s nimiž se dítě setkává při osvojování psané řeči. Je přirozené, že řeč bez reálného znění, pouze představovaná a myšlená, vyžadující symbolizaci zvukových symbolů, tj. symbolizaci druhého řádu, musí být obtížnější než mluvená řeč, jako je pro dítě obtížnější algebra než aritmetika. Psaná řeč je algebra řeči. Ale právě tak jako osvojení algebry neopakuje studium aritmetiky, nýbrž je novou a vyšší rovinou vývoje abstraktního matematického myšlení, které přebudovává a pozdvihuje na vyšší stupeň dříve vytvořené aritmetické myšlení, tak i algebra řeči neboli psaná řeč přivádí dítě na nejvyšší abstraktní rovinu řeči a zároveň přebudovává dříve vytvořený psychologický systém mluvené řeči.

Výzkum nás dále vede k závěru, že *motivy podněcující k zabývání se psanou řečí jsou ještě málo přístupné pro dítě, které se začíná učit psát*. Přitom motivace řeči, potřeba řeči, stojí vždy na počátku vývoje této činnosti jako při každém novém typu

činnosti. Víme dobře z vývoje řeči mluvené, že potřeba jazykového dorozumívání se rozvíjí během celého věkového období nemluvněte a je jedním z nejdůležitějších předpokladů výskytu prvního smysluplného slova. Když tato potřeba nedozrála, pozoruje se i zdržení v jazykovém vývoji. Ale na začátku školního vyučování je potřeba psané řeči u dítěte zcela nezralá. Je možno dále dokonce na základě výzkumných dat konstatovat, že dítě přistupující k psaní nejen nepociťuje potřebu této nové jazykové funkce, ale dokonce velmi nejasně si představuje, k čemu je mu vůbec tato funkce potřebná.

[...]

Vnitřní řeč je maximálně svinutá, zkrácená, stenografická řeč. Psaná řeč je maximálně rozvinutá i formálně více dokončená než mluvená řeč. Není v ní elips, kdežto ve vnitřní řeči je jich plno. Vnitřní řeč je svou syntaktickou stavbou téměř výlučně predikativní. Podobně jako v mluvené řeči se naše syntax stává predikativní v těch případech, kdy podmět a k němu náležící části věty jsou určitými spoluúčastníky, vnitřní řeč, při níž je podmět a situace rozmluvy vždy známa samotnému myslícímu člověku, sestává téměř jen z přísudků.

[...]

Druhá vlastnost psané řeči je úzce spojena s její *záměrností*; je to větší uvědomovanost psané řeči ve srovnání s mluvenou. Již Wundt ukazoval na větší zaměřenost a uvědomovanost psané řeči jako na základní rysy odlišující ji od mluvené řeči. „Skutečný rozdíl mezi vývojem jazyka a vývojem psaní,“ říká Wundt, „je jen v tom, že psaní je skoro od počátku řízeno vědomím a zaměřeností, a proto se zde snadno může projevovat zcela záměrný systém znaků, jako např. v klínovém písmu, zatímco proces, jímž se mění jazyk a jeho elementy, zůstává vždy neuvědomovaný.“

V našem zkoumání se podařilo zjistit o ontogenezi psané řeči to, co považoval Wundt za nejpodstatnější vlastnost fylogenetického vývoje písma. Vědomí a zaměřenost také od počátku řídí psanou řeč dítěte. Znaky psané řeči a jejich užívání si dítě osvojuje vědomě a záměrně na rozdíl od neuvědomovaného užívání a osvojování celé zvukové stránky řeči. Psaná řeč nutí dítě jednat intelektuálněji. Nutí uvědomovat si více samotný proces

mluvení. Motivy psané řeči jsou abstraktnější, intelektuálnější, vzdálenější od potřeby.

[...]

Problém učení gramatické je jedním z nejsložitějších problémů z metodického a psychologického aspektu, neboť gramatika je specifickým předmětem, který, jak by se zdálo, je pro dítě málo potřebný a málo užitečný. Aritmetika dává dítěti nové znalosti. Dítě, které neumí sečítat a dělit, se to při osvojování aritmetiky naučí. Ale gramatika, zdálo by se, žádné nové znalosti dítěti neposkytuje. Dítě umí skloňovat a časovat už předtím, než začne chodit do školy. Čemu novému je učí gramatika? Jak známo, na základě této úvahy vznikla myšlenka, která je základem agramatického hnutí, podle níž gramatika má být odstraněna ze systému školních předmětů jako nepotřebná, neboť neposkytuje nové znalosti v oblasti řeči, které by dítě již předtím nemělo. Avšak analýza gramatického učení, jakož i analýza psané řeči ukazují, jaký ohromný význam má gramatika pro celkový vývoj dětského myšlení.

Podstata spočívá v tom, že dítě umí samozřejmě skloňovat a časovat už dlouho před vstupem do školy. Dítě si prakticky osvojilo celou gramatiku mateřského jazyka. Skloňuje a časuje, ale neví, co skloňuje a časuje. Tato činnost je osvojena čistě strukturně, podobně jako fonetická skladba slov. Žádáme-li v experimentech na dítěti raného věku, aby reprodukovalo nějaké spojení hlásek, např. „sk“, neudělá to, neboť taková záměrná artikulace je pro ně obtížná, ale v slově „Moskva“ vyslovuje tytéž zvuky samovolně a svobodně. Uvnitř určité struktury vznikají tyto hlásky v dětské řeči samy od sebe. Mimo struktury se dítěti nepoddávají. Tedy *dítě umí vyslovovat nějakou hlásku, ale neumí ji vyslovovat záměrně*. To je ústřední fakt, který souvisí i se všemi ostatními jazykovými operacemi dítěte. To je základní fakt, s kterým se setkáváme na prahu školního věku.

To znamená, že dítě má určité znalosti v oblasti řeči, ale neví, že si je osvojilo. Tyto operace jsou neuvědomované. To se projevuje v tom, že je ovládá spontánně, v určité situaci, automaticky, tj. ovládá je tehdy, když situace v některých svých větších strukturách je podněcuje k projevení těchto znalostí, ale mimo určitou strukturu – úmyslně, vědomě a záměrně – nedokáže dítě udělat

to, co umí udělat nezáměrně. Je tudíž v užívání svých znalostí omezeno.

[...]

Uvažovali jsme pouze o dvou předmětech – psaní a gramatice –, ale mohli bychom uvést výsledky zkoumání i všech ostatních základních školních předmětů, které by ukázaly totéž: nezralost myšlení na začátku učení. Ale mohli bychom nyní udělat i obsažnější závěr z našich výzkumů. Vidíme, že celé školní vyučování, pokud jde o jeho psychologický aspekt, se stále točí kolem osy nových základních struktur dětského věku: uvědomování a osvojování. Mohli bychom tvrdit, že nejrůznější vyučovací předměty mají jakoby společný základ v psychologii dítěte a že tento společný základ se vyvíjí a dozrívá jako základní nová struktura školního věku v průběhu samotného procesu učení a neuzavírá cyklus svého vývoje na jeho začátku. *Vývoj psychologické základny učení hlavním předmětům předchází začátek učení, ale zdokonaluje se v neoddělitelném vnitřním spojení s ním, během jeho postupného pohybu.*

Časový vztah učení, vývoje a jejich psychologických předpokladů

2. Druhá série našich výzkumů byla věnována objasnění otázky časové souvztažnosti procesů učení a vývoje jejich psychologické základny. Výzkumy ukázaly, že učení jde vždy před vývojem. Dítě si dříve osvojuje určité návyky v daném předmětu, než se jich naučí vědomě a záměrně užívat. Výzkum ukazuje, že vždy existují rozdíly a nikdy se neukazuje paralelnost mezi postupem školního vyučování a vývojem odpovídajících funkcí.

Vyučovací proces má svou posloupnost, logiku, svou složitou organizaci. Probíhá ve formě hodin nebo exkurzí. Dnes jsou ve třídě takové a takové hodiny; zítra budou jiné. V prvním semestru bylo probráno to, v druhém semestru se probere ono. Vyučovací proces je řízen programem a rozvrhem. Bylo by největším omylem předpokládat, že tyto vnější zákony stavby učebního procesu se zcela shodují s vnitřními zákony stavby těch procesů vývoje, které jsou uváděny v život učení. Bylo by nesprávné se domnívat, že žák, který se v daném semestru naučil něčemu

z aritmetiky, dosáhl stejných úspěchů ve vnitřním semestru svého vývoje. Kdybychom se pokusili znázornit symbolicky posloupnost procesu učení jako křivku a udělat totéž, i pokud jde o vývoj psychických funkcí, jež se bezprostředně podílejí na učení, jak jsme se o to pokoušeli i v našich pokusech, pak by se obě křivky nikdy nekryly, ale ukázaly by složité vzájemné vztahy.

[...]

Obecný závěr druhé série našich výzkumů může být zformulován takto: v momentu osvojení jakékoli aritmetické operace, jakéhokoli vědeckého pojmu, se vývoj této operace a tohoto pojmu nezakončuje, nýbrž teprve začíná. Křivka vývoje se neshoduje s křivkou plnění učebních osnov. Přitom učení zpravidla předchází vývoji.

Význam formálního vzdělávání

3. Třetí série našich výzkumů byla zaměřena na objasnění otázky shodné s Thorndikovým problémem v jeho experimentálních výzkumech, jejichž cílem bylo vyvrátit teorii formálního vzdělání. Avšak my jsme experimentovali v oblasti vyšších a nikoli elementárních funkcí a v oblasti školního učení a nikoli učení takovým věcem, jako je rozlišování úseček a velikostí úhlů. Jednoduše řečeno, přenesli jsme experiment do oblasti, kde bylo možno očekávat smysluplné souvislosti mezi učebními předměty a mezi působícími v nich funkcemi.

Výzkumy ukázaly, že různé předměty školního vyučování na sebe vzájemně působí v průběhu vývoje dítěte. Vývoj se uskutečňuje mnohem jednotněji, než by bylo možno předpokládat na základě Thorndikových pokusů, podle nichž má vývoj atomistický charakter. Thorndikovy pokusy ukázaly, že vývoj každého zvláštního poznatku spočívá ve vytváření nezávislého řetězu asociací, který nemůže nijak usnadnit vznik jiných asocičních řetězů. Celý vývoj se ukazuje jako nezávislý, izolovaný a samostatný a zcela stejně probíhající podle zákonů asociace. Ale výzkumy ukázaly, že intelektuální vývoj dítěte není rozčleněn a neuskutečňuje se podle předmětného systému. Není tomu tak, že by aritmetika rozvíjela izolovaně a nezávisle jedny funkce a psaná

řeč jiné. U rozdílných předmětů se projevuje v některé části často společná psychologická základna. Uvědomování a osvojování mají prvořadou důležitost při vyučování jak gramatické, tak psané řeči. Setkali bychom se s nimi i při učení aritmetice a budou v centru naší pozornosti i při analýze vědeckých pojmů. *Abstraktní myšlení dítěte se rozvíjí ve všech hodinách* a jeho vývoj se vůbec nerozpadá na jednotlivá řečiště odpovídající všem předmětům, z kterých se skládá školní vyučování.

[...]

Aktuální a potenciální úroveň vývoje – zóna nejbližšího vývoje

4. Čtvrtá série našich výzkumů byla zaměřena na otázku v současné psychologii novou, která má podle našeho názoru ústřední význam pro celou problematiku učení a vývoje ve školním věku.

Psychologické výzkumy problému učení se omezovaly obvykle na zjištění úrovně intelektuálního vývoje dítěte. Ale určovat stav vývoje dítěte jen na základě této úrovně je nedostačující. Jak se obvykle tato úroveň určuje? Prostředkem jsou úkoly, které dítě řeší samostatně. Na jejich základě zjistíme, co dítě umí a zná v daném dnu, protože na zřetel se berou pouze úkoly řešené dítětem samostatně. Je zřejmé, že pomocí této metody můžeme zjistit jen to, co u dítěte v daném dnu již došlo. Zjišťujeme jen úroveň jeho aktuálního vývoje. Ale stav vývoje není nikdy určován jen jeho došlou částí. Jako sadař, který chce zjistit stav svého sadu, nebude jednat správně, bude-li hodnotit sad jen podle jabloní, které došly a přinesly plody, ale musí počítat i s dozrávajícími stromy, tak i psycholog musí nutně při hodnocení stavu vývoje počítat nejen s došlými, ale i s dozrávajícími funkcemi, nejen s aktuální úrovní, ale i se zónou nejbližšího vývoje. Jak to udělat?

Při určování úrovně aktuálního vývoje se užívá úkolů vyžadujících samostatné řešení, které jsou ukazateli pouze vytvořivších se a došlých funkcí. Ale zkusme aplikovat nové metodické pojetí. Pripusťme, že jsme určili intelektuální věk dvou dětí, který je roven osmi rokům. Jestliže se tím nespokojíme a pokusíme se vysvětlit, jak obě děti řeší úkoly určené pro vyšší věk.

které nejsou schopny samostatně řešit, a jestliže jim pomůžeme návodnou otázkou, vyřešením začátku apod., pak se ukáže, že jedno z nich za pomoci, ve spolupráci, řeší úkoly do 12 let, druhé do 9 let. Tento rozdíl mezi intelektuálním věkem, neboli v úrovni aktuálního vývoje, který se určuje na základě samostatně řešených úkolů, a mezi úrovní, které dítě dosahuje při řešení úkolů nesamostatně, ve spolupráci, určuje zónu nejbližšího vývoje dítěte. V našem případě se tato zóna dá vyjádřit pro jedno dítě číslem 4, pro druhé 1. Můžeme se domnívat, že obě děti mají stejnou úroveň intelektu, že stav jejich vývoje je shodný? Je zřejmé, že nikoli. Jak ukazuje výzkum, ve škole se mezi oběma dětmi ukáže mnohem více rozdílů podmíněných odlišností jejich zón nejbližšího vývoje než shody dané stejnou úrovní jejich aktuálního vývoje. To se projeví především v dynamice jejich intelektuálního vývoje v průběhu učení a v jejich úspěších. Výzkum ukazuje, že *zóna nejbližšího vývoje má bezprostřednější význam pro dynamiku intelektuálního vývoje a úspěšnosti než aktuální úroveň jejich vývoje.*

[...]

Výzkum nezvratně ukazuje, že to, co je v zóně nejbližšího vývoje v jednom stadiu daného věku, se realizuje a přechází na rovinu aktuálního vývoje ve druhém stadiu. Jinak řečeno, to, co dítě umí dělat dnes za spolupráce, bude umět dělat zítra samostatně. Proto se zdá pravděpodobné, že mezi učením a vývojem ve škole je stejný vztah jako mezi zónou nejbližšího vývoje a úrovní aktuálního vývoje. V dětském věku je dobré jen takové učení, které předbíhá vývoj a vede vývoj za sebou. Ale učit dítě je možno jen tomu, čemu je již schopno se učit. Učení je možné tam, kde je možnost nápodoby. To znamená, že učení je nutno orientovat na již dokončené cykly vývoje, na nižší práh učení, avšak učení se opírá ne tak o dozrálé, jako o dozrávající funkce. Vždy začíná od toho, co u dítěte ještě nedozrálo. Možnosti učení se vymezují zónou jeho nejbližšího vývoje. Vrátime-li se k našemu příkladu, mohli bychom říci, že u obou dětí zkoumaných v experimentu budou možnosti učení rozdílné přesto, že jejich intelektuální věk je stejný, neboť jejich zóna nejbližšího vývoje se značně liší. Výše uvedené výzkumy ukázaly, že každý předmět školního vyučování se buduje vždy na ještě nedozrálé půdě.

Dobré učení předbíhá vývoj

Jaký je z toho třeba vyvodit závěr? Je možno uvažovat takto: Vyžaduje-li psaná řeč záměrnost, abstrakci a jiné funkce, ještě u dítěte nedozrálé, je nutno odložit učení až na tu dobu, kdy tyto funkce dozrají. Ale všeobecná zkušenost ukázala, že učení písmu je jedním z nejdůležitějších předmětů na samém začátku školy, že vyvolává k životu vývoj všech funkcí, které u dítěte ještě nedozrály. Takže když říkáme, že učení se musí opírat o zónu nejbližšího vývoje, o ještě nedozrálé funkce, neznamena to, že předpisujeme škole nový recept, nýbrž se prostě osvobodíme od starého bludu, že vývoj musí nutně dokončit své cykly, plně připravit základ, na němž může učení stavět.

V souvislosti s tím se mění i principiální otázka o pedagogických závěrech z psychologických výzkumů. Dříve se tázali: Dozrálo již dítě pro učení čtení, aritmetice atd.? Otázka dozrání funkcí dále platí. Musíme vždy určit dolní práh učení. Avšak tím se věc nevyčerpává – musíme umět určit i horní práh učení. Pouze v mezích obou těchto prahů může být učení plodné. Pouze v těchto mezích je optimální perioda učení danému předmětu. *Pedagogika se nesmí orientovat na učerejšek, ale na zítřek dětského vývoje.* Jen tehdy bude schopna vyvolat v učení ty procesy vývoje, které nyní leží v zóně nejbližšího vývoje.

Objasněme to na jednoduchém příkladě. Jak známo, v době vlády komplexního systému školního vyučování u nás se tento systém „pedagogicky zdůvodňoval“. Tvrdilo se, že komplexní systém odpovídá zvláštnostem dětského myšlení. Základní chyba byla v tom, že principiální formulace otázky byla nesprávná. Vyplývala z názoru, že učení se musí orientovat na dokončený vývoj, na již dozrálé vlastnosti dětského myšlení. Pedagogové navrhovali posilovat pomocí komplexního systému ve vývoji dítěte to, co již mělo za sebou, když přišlo do školy. Orientovali se na to, co dítě umí dělat ve svém myšlení samostatně, a nepočítali s možnostmi jeho přechodu od toho, co umí, k tomu, co neumí. Hodnotili stav vývoje jako nemoudrý zahradník – pouze podle již dozrálých plodů. Nepočítali s tím, že učení musí vést vývoj kupředu. Nepočítali se zónou nejbližšího vývoje. Orientovali se

na princip nejmenšího odporu, na slabost dítěte, a nikoli na jeho sílu.

Situace se mění v opačnou, když začneme chápat, že právě proto, že dítě přichází do školy s funkcemi dozrálými v předškolním věku, projevuje tendenci k takovým formám myšlení, které jsou v souladu s komplexním systémem; právě proto není komplexní systém ničím jiným než přenesením systému učení, přizpůsobeného předškolnímu dítěti, do školy, posilováním slabých stránek předškolního myšlení v prvních čtyřech letech školního vyučování. To je systém, který je na chvostu dětského vývoje, místo aby jej vedl.

Nyní, když jsme zakončili výklad základních výzkumů, můžeme se pokusit o stručné zobecnění pozitivního řešení problému učení a vývoje, k němuž jsme dospěli.

Viděli jsme, že učení a vývoj se bezprostředně nekryjí, ale jsou dvěma procesy s velice složitými vzájemnými vztahy. Dobré je jen takové učení, které jde před vývojem. Jen to vede ke vzniku celé řady funkcí, které jsou ve stadiu dozrávání, v zóně nejbližšího vývoje. V tom také spočívá nejdůležitější úloha učení ve vývoji. Tím se také odlišuje učení dítěte od drezury zvířat. Tím se odlišuje učení dítěte, jehož cílem je všestranný vývoj, od specializovaného učení technickým poznatkům, jako je psaní na psacím stroji, jízda na kole, které nemá žádný podstatný vliv na vývoj. Formální účinek každého školního předmětu je sférou, v níž se tento vliv učení na vývoj realizuje. Učení by bylo zcela nepotřebné, kdyby mohlo využívat jen toho, co již vývojově doznělo, kdyby nebylo samo zdrojem vývoje, zdrojem vzniku nového.

Proto je učení nejplodnější jen tehdy, když se realizuje v mezích určité periody, vymezené zónou nejbližšího vývoje. Tuto periodu nazývají mnozí současní pedagogové jako Formoin, Montessoriová aj. senzitivní periodou. Jak známo, tímto názvem označil vynikající biolog de Vries ty experimentálně jím stanovené periody ontogenetického vývoje, v nichž se organismus stává zvláště senzitivním k vlivům určitého druhu. V tomto období vykazují určité vlivy citelné působení na celý průběh vývoje a vyvolávají v něm ty či ony hluboké změny. V jiných obdobích mohou být tytéž podmínky neutrální nebo mohou dokonce půso-

bit opačně na průběh vývoje. Senzitivní periody se plně shodují s tím, co jsme výše nazvali optimálními dobami učení.

[...]

Zvláštnosti školního učení

Můžeme dále určit, v čem spočívají specifické vlastnosti učení a vývoje právě ve školním věku, neboť učení a vývoj se nevyskytují poprvé až tehdy, když dítě přichází do školy. Učení se vyskytuje na všech stupních dětského vývoje, ale – jak uvidíme v příští kapitole – v každém věkovém stupni má nejen specifické formy, ale zcela specifické vztahy k vývoji.

Nyní bychom se mohli omezit jen na to, že zobecníme již uváděné výsledky zkoumání. Viděli jsme na příkladu psané řeči a gramatiky, že psychologická stránka vyučování základním školním předmětům má určitou obecnou základnu všech těchto předmětů jako celku. Všechny základní funkce působící ve školním vyučování a aktivně na něm zúčastněné se otáčejí kolem osy nových základních struktur dětského věku: uvědomovanosti a záměrnosti. Tyto dva momenty, jak jsme ukázali výše, jsou základními rozlišujícími rysy všech vyšších psychických funkcí vytvářejících se v tomto věku. Mohli bychom tedy uzavřít: školní věk je optimální periodou učení neboli senzitivní periodou pro takové předměty, které se v maximální míře opírají o uvědomované a záměrné funkce. Tím zároveň učení zajišťuje těmto předmětům nejlepší podmínky pro vývoj v zóně nejbližšího vývoje vyšších psychických funkcí. Proto také může učení zasahovat do průběhu vývoje a projevovat svůj rozhodující vliv, protože tyto funkce ještě nedozrály na počátku školního věku a protože učení může určitým způsobem organizovat další proces jejich vývoje a určovat tak jejich osud.

Ale totéž se úplně vztahuje i na náš základní problém – problém vývoje vědeckých pojmů ve školním věku. Jak jsme již viděli, zvláštnosti tohoto vývoje spočívají v tom, že jeho zdrojem je školní vyučování. Proto problém učení a vývoje je centrální otázkou při analýze vzniku a vytváření vědeckých pojmů.

[...]

Tímto můžeme zakončit výklad o základních výsledcích našeho výzkumu a přejít k objasnění toho, jak se na základě těchto výsledků jeví rozdílná podstata pojmů běžného života a pojmů vědeckých. Po všem, co bylo řečeno, můžeme nyní zformulovat ústřední bod, který určuje vcelku rozdíl v psychologické podstatě obojích pojmů. Tímto ústředním bodem je *přítomnost nebo nepřítomnost systému*. Mimo systém mají pojmy jiný vztah, než když vstupují do určitého systému. Vztah slova „květina“ k předmětu u dítěte neznajícího ještě slova růže, fialka, konvalinka, a u dítěte, které tato slova zná, je zcela odlišný. Mimo systém jsou v pojmech možná jen spojení vytvářená mezi samotnými předměty, tj. spojení empirická. Z toho vyplývá převaha logiky činnosti a synkretických spojení podle dojmu v raném věku. Zároveň se systémem vznikají vztahy pojmů k pojmům, zprostředkovaný vztah pojmů k objektům skrze jejich vztah k jiným pojmům, vzniká vůbec jiný vztah pojmů k objektu; v *pojmech se uskutečňují nadempirická spojení*.

Ve speciálním výzkumu by bylo možno ukázat, že všechny zvláštnosti dětského myšlení zjištěné Piagetem, jako je synkretismus, necitlivost ke kontradikci, tendence k lineárnímu rozložení aj., vyplývají vcelku z mimosystémovosti pojmů dítěte. Sám Piaget, jak jsme viděli, soudí, že ústředním bodem odlišnosti spontánního pojmu dítěte od pojmu dospělého člověka je nesystematičnost prvního a systematičnost druhého; proto zdůrazňuje princip, podle něhož se dětský projev zbavuje jakýchkoli stop systému, čímž se objevují v něm obsažené spontánní pojmy. Tento princip je jistý a správný. Svou podstatou jsou spontánní pojmy mimosystémové. Dítě, říká Piaget, je málo systematické, jeho myšlení je nedostatečně spojeno, je deduktivní, nemá potřebu vyhybat se kontradikcím, má sklon k lineárnímu kladení úsudků místo jejich syntézy a spokojuje se synkretickými schémata místo analýzy. Jinak řečeno, myšlení dítěte má blíže k souboru zaměřených vyplývajících zároveň z činnosti a z fantazie než k myšlení dospělého, které je systematické a uvědomované. Tedy Piaget má tendenci spatřovat v nedostatku systému nejpodstatnější znak spontánních pojmů. Nevidí však to, že nesystematičnost je jedním ze znaků dětského myšlení v řadě jiných znaků, že

je jakoby *kořenem*, z něhož vyrůstají všechny jím vyjmenované vlastnosti dětského myšlení.

[...]

Celý náš spor s Piagetem v této otázce spočívá pouze v jednom: zda systémové pojmy vytlačují mimosystémové a nastupují na jejich místo podle principu substituce nebo zda, rozvíjejíce se na základě mimosystémových pojmů, přetvářejí je později podle svého vlastního typu a vytvářejí poprvé v sféře pojmů dítěte určitý systém. Tedy systém je tím kardinálním bodem, kolem něhož jako kolem centra se otáčí celá historie vývoje pojmů ve školním věku. Systém je tím novým, co vzniká v myšlení dítěte zároveň s vývojem jeho vědeckých pojmů a co posunuje celý jeho intelektuální vývoj na vyšší stupeň.

Vzhledem k tomuto centrálnímu významu systému, zaváděného do myšlení dítěte osvojováním vědeckých pojmů, se ujasňuje i obecný teoretický problém vztahů mezi vývojem myšlení a osvojením znalostí, mezi učením a vývojem. Piaget, jak známo, odtrhává jedno od druhého; pojmy, které si dítě osvojilo ve škole, nebudí vůbec jeho zájem z hlediska studia zvláštností dětského myšlení. Vlastnosti dětského myšlení se zde rozplynuly ve vlastnostech zralého myšlení. Proto Piagetovo studium myšlení je postaveno mimo procesy učení. Vychází z toho, že to, co vzniká u dítěte v procesu učení, nemůže být zajímavé pro studium vývoje myšlení. Učení a vývoj jsou pro něho nesouměřitelné procesy. Jsou to dva vzájemně nezávislé procesy. To, že se dítě učí, a to, že se vyvíjí, nemá k sobě vzájemný vztah.

Základem toho je v psychologii historicky se vytvořivší oddělování studia struktury a studia funkce myšlení.

V prvních obdobích studia myšlení v psychologii se toto studium redukovalo na analýzu obsahu myšlení. Předpokládalo se, že člověk, který je intelektuálně vyvinutější, se liší od méně vyvinutého především kvantitou a kvalitou představ, jimiž disponuje, a počtem spojení, která mezi těmito představami existují, ale že operace myšlení jsou stejné jak na nejnižších, tak na nejvyšších stupních myšlení. V poslední době Thorndikova kniha o měření intelektu byla grandiózním pokusem o obhájení teze, že vývoj myšlení spočívá hlavně ve vytváření nových a nových elementů spojení mezi jednotlivými představami a že je možno

sestrojit jednu plynulou křivku, která symbolizuje celý intelektuální vývoj počínaje žížalou a konče americkým studentem. V současné době ale tento názor téměř nikdo neobhájí.

Reakce na toto pojetí vedla – jak tomu často bývá – k tomu, že se problém pojímal zcela opačně. Začalo se zjišťovat, že představy jako materiál myšlení nemají v myšlení vůbec žádnou roli, a pozornost se soustřeďovala na samotné operace myšlení, na jeho funkce, na proces, který nastává v rozumu člověka v době, kdy myslí. Würzburgská škola dovedla toto pojetí do krajnosti a dospěla k závěru, že myšlení je takový proces, v němž objekty představující vnější skutečnost, včetně slova, nehrají žádnou roli, a že myšlení je duševním aktem, spočívajícím v čistě abstraktním, nikoli smyslovém postižení abstraktních vztahů. Jak známo, pozitivní stránkou této práce bylo to, že badatelé, kteří ji prováděli, vytvořili celou řadu praktických tezí na základě experimentální analýzy a obohatili naše představy o skutečné specifičnosti intelektuálních operací. Ale otázka, jak je skutečnost představována, odrážena a zobecňována v myšlení, byla z psychologie zcela vyloučena.

Pokud jde o současnost, je třeba říci, že jsme svědky toho, jak se toto pojetí úplně zkompromitovalo, odhalilo svou jednostrannost a neplodnost, a jak vzniká znovu zájem o to, co bylo dříve jediným předmětem zkoumání. Ujasňuje se, že každé myšlení vytváří spojení mezi nějakým obrazem, představovaným ve vědomí částmi skutečnosti. Tudíž to, jakým způsobem je tato skutečnost představována ve vědomí, nemůže být irelevantní pro možné operace myšlení. Jinak řečeno, různé funkce myšlení nemohou nezáviset na tom, co funguje, co se pohybuje, co je základem tohoto procesu.

[...]

Myšlení a slovo

*Slovo jsem zapomněl, které jsem chtěl říci,
a myšlenka bez těla se do komnaty jako stín vrátí.*

(Přel. O Mašková)

Zahájili jsme zkoumání pokusem objasnit vnitřní vztahy existující mezi myšlením a slovem na nejzazších stupních fylogenetického a ontogenetického vývoje. Zjistili jsme, že počátek vývoje myšlení a slova, prehistorické období existence myšlení a řeči, neodkrývá žádné určité vztahy a závislosti mezi genetickými kořeny myšlení a slova. Ukazuje se, že vnitřní vztahy mezi slovem a myšlením, které hledáme, nejsou počáteční, předem danou veličinou, která by byla předpokladem, základem a výchozím bodem celého dalšího vývoje, ale vznikají a tvoří se až v procesu historického vývoje lidského vědomí. Nejsou předpokladem, ale produktem lidské existence.

[...]

Dosavadní vysvětlení vztahu mezi slovem a významem

Jak jsme se to pokoušeli objasnit již na začátku našeho zkoumání, bylo by nesprávné představovat si myšlení a řeč jako dva procesy navzájem si cizí, jako dvě nezávislé síly, které probíhají a působí paralelně nebo se kříží v určitých bodech své cesty.

a mechanicky na sebe vzájemně působí. Chybí-li počáteční spojení mezi myšlením a slovem, vůbec to neznamena, že toto spojení může vznikat jen jako vnější spojení dvou v podstatě různorodých způsobů činnosti našeho vědomí. Naopak, jak jsme se snažili ukázat na začátku naší práce, základní metodologický nedostatek velké většiny výzkumů myšlení a řeči, zaviňující neplodnost těchto prací, spočívá v takovém pojetí vztahů mezi myšlením a slovem, které chápe oba tyto procesy jako dva nezávislé, izolované a samostatné elementy, z jejichž vnějšího spojení vzniká slovní myšlení se všemi příslušnými vlastnostmi.

[...]

Asocianismus

Z hlediska staré psychologie je spojení slova a významu prostým asociačním spojením vytvářejícím se v důsledku mnohonásobné shody vjemu slova a vjemu věci, označované daným slovem, v našem vědomí. Slovo připomíná svůj význam právě tak jako plášť známého člověka připomíná tohoto člověka nebo jako vnější vzhled domu připomíná jeho obyvatele. Z tohoto hlediska význam slova, který se jednou ustálil, nemůže se ani vyvíjet, ani vůbec měnit. Asociace spojující slovo a význam se může upevňovat nebo oslabovat, může se obohacovat řadou spojení s jinými předměty téhož druhu, může se rozšiřovat na základě shody nebo příbuznosti na širší okruh předmětů nebo naopak může zmenšovat nebo ohraničovat tento okruh, jinak řečeno může procházet řadou kvantitativních a vnějších změn, ale nemůže změnit svou vnitřní psychologickou podstatu, neboť pak by musela přestat být tím, čím je, tj. asociací.

Je přirozené, že z tohoto hlediska se vývoj sémantické stránky řeči, vývoj významu slov, stává zcela nevysvětlitelným a nemožným. To se projevilo jak v lingvistice, tak v psychologii řeči dítěte a dospělého. Odvětví jazykovědy, které se zabývá studiem sémantické stránky řeči (sémaziologie) a které přejalo asociační koncepci slova, považuje dosud význam slova za asociaci mezi zvukovou formou slova a jeho předmětným obsahem. Proto slova – jak nejkonkrétnější, tak nejabstraktnější – se zdají být stejně vytvořena, pokud jde o sémantickou stránku, a nezahrnují v sobě

nic specifického pro řeč jako takovou. Asociační spojení mezi slovem a významem tvoří jak psychologický základ smysluplné řeči, tak i základ takových procesů, jako je vzpomínka na nějakého člověka při spatření jeho pláště. Slovo nás nutí vzpomenout si na jeho význam jako vůbec kterákoli věc může nám připomínat jinou věc. Není tedy divu, že sémantika, která nenalezla nic specifického ve spojení slova a významu, nemohla ani vytyčit otázku vývoje významové stránky řeči, otázku vývoje významu slov. Celý vývoj se redukoval pouze na změnu asociačních spojení mezi jednotlivými slovy a jednotlivými předměty: slovo mohlo dříve označovat jeden předmět a později se asociačně spojit s jiným předmětem. Tak plášť přecházející z jednoho majitele na jiného může připomínat zprvu jednoho člověka a potom jiného. Vývoj významové stránky řeči se pro lingvistiku vyčerpává změnami předmětného obsahu slov. Ale zůstává pro ni cizí myšlenka, že v průběhu historického vývoje jazyka se mění sémantická struktura významu slov, že se mění psychologická podstata tohoto významu, že jazykové myšlení přechází od nižších a primitivních forem zobecnění k vyšším a nejsložitějším formám, které jsou vyjádřeny v abstraktních pojmech, a že konečně nejen předmětný obsah slova, ale i samotný charakter odrážení a zobecnění skutečnosti ve slově se mění v průběhu historického vývoje jazyka.

Toto asociační hledisko rovněž neumožňuje objasnit vývoj významové stránky řeči v dětském věku. U dítěte se vývoj významu slova může redukovat pouze na čistě vnější a kvantitativní změny asociačních spojení mezi slovem a významem, na obohacení a upevnění těchto spojení. Že se struktura a podstata spojení mezi slovem a významem může měnit a fakticky se v průběhu vývoje dětské řeči mění – to je z asociačního hlediska nevysvětlitelné.

[...]

Würzburgská škola

Ačkoli nesprávnost asociační teorie byla poznána a experimentálně i teoreticky prokázána poměrně dávno, nijak se to neodrazilo v osudu asociačního pojetí podstaty slova a jeho významu.

Würzburgská škola, která považovala za svůj hlavní úkol dokázat neredukovatelnost myšlení na asociační proud představ, dokázat, že je nemožné objasnit na základě zákonů asociace pohyb, spojování a připamatování si myšlenek a zároveň prokázat existenci specifických zákonitostí řídících tok myšlenek, nejen neudělala nic pro přehodnocení asociačních názorů na podstatu vztahu mezi slovem a významem, ale nepovažovala ani za nutné konstatovat nutnost tohoto přehodnocení. Oddělila řeč a myšlení, odevzdavši bohu, co jest božího, a císaři, co jest císařovo. Osvobodila myšlení z pout všeho obrazného, smyslově názorného, zbavila je vlády asociačních zákonů, změnila je na čistě duševní akt, čímž se vrátila k počátkům předvědecké, spiritualistické koncepce Augustina a Descarta. Dospěla nakonec ke krajnímu subjektivnímu idealismu v učení o myšlení, jdouc až za Descarta a proklamujíc slovy Külpeho: „Říkáme nejen »Myslím znamená, že existuji«, ale také »Svět existuje, jak jej zjišťujeme a určujeme.« [39, s. 81] Tudíž myšlení jako věc boží bylo odevzdáno bohu. Psychologie myšlení, jak to přiznal i Külpe, začala otevřeně směřovat k idejím Platonovým.

Jestliže se však pozorně zahledíme na to, co nám dává nové chápání věcí, není obtížné se přesvědčit, že tento krok vpřed je pouhou iluzí a že jsme ve skutečnosti ustrnuli na pozicích asociativní psychologie. Ve skutečnosti tvoří slovo i věc jím označená jedinou strukturu. Avšak tato struktura je zcela analogická každé obecné strukturní spojitosti mezi dvěma věcmi. Nic specifického pro slovo jako takové v sobě neobsahuje. Libovolné dvě věci, ať již jde o hůlku a plod, nebo o slovo a jím označený předmět, spojují se do jediné struktury podle jedněch a týchž zákonů. Slovo není ničím jiným než jednou věcí v řadě jiných věcí. Slovo je věc a spojuje se s jinými věcmi podle obecných strukturních zákonů spojování věcí. Ale to, co odlišuje slovo od jakékoli jiné věci a strukturu slova od jakékoli jiné struktury, to, jak slovo zastupuje věc ve vědomí, to, co dělá slovo slovem, to vše zůstává vně zrakového pole badatelova. Popírání specifičnosti slova a jeho vztahu k významům i rozpuštění těchto vztahů v moři ostatních strukturních souvislostí zůstávají zachovány v nové psychologii stejně jako v psychologii staré.

[...]

Verbální myšlení

Ještě ani jednou jsme neměli možnost v průběhu naší práce zastavit se u procesu verbálního myšlení jako celku. Přesto jsme však již shrnuli nutné údaje pro to, abychom si v obecných rysech mohli představit realizaci tohoto procesu. Pokusíme se nyní načrtnout v celkových rysech složitou konstrukci každého reálného myšlenkového procesu a s ním spojený průběh od prvního, nejmatnějšího okamžiku vzniku myšlenky do jejího konečného vyjádření ve slovní formulaci. Vzhledem k tomu musíme přejít od genetického plánu k plánu funkčnímu a popsat nikoli proces vývoje významů a proměnu jejich struktury, ale proces *fungování významů v živém průběhu verbálního myšlení*. Jestliže to dokážeme, podaří se nám zároveň ukázat, že na každém vývojovém stupni existuje nikoli pouze vlastní osobitá struktura slovesného významu, ale také osobitý vztah mezi myšlením a řečí, který je touto strukturou determinován. Ale jak známo, funkční problémy lze nejlépe řešit tehdy, jestliže výzkum se vztahuje na rozvinuté vyšší formy nějaké činnosti, v níž je celá grandiózní složitost funkční struktury zastoupena v rozčleněném a vyvráhlém tvaru. Proto ponecháme na nějaký čas stranou otázky vývoje a obrátíme se ke zkoumání vztahů mezi myšlením a slovem v rozvinutém vědomí.

Jakmile se snažíme takové zkoumání uskutečnit, okamžitě se před námi otvírá grandiózní, složitý a jemný obraz, který předstihuje jemností své architektoniky vše, co mohla v tomto směru zobrazit schémata nejbujnějších badatelských představ. Potvrzují se slova Tolstého, že „vztah slova k myšlence a vytvoření nových pojmů je složitým, tajuplným a jemným procesem duše“.

Dříve než přejdeme k schematickému popisu tohoto pochodu, budeme anticipovat výsledky dalšího výkladu a vyslovíme se k poměrně základní a řídicí myšlence, jejíž osvětlení bude předmětem celého následujícího výzkumu. Tato ústřední myšlenka může být vyjádřena obecnou formulí: vztah myšlení k slovu je nikoli věcí, ale především procesem; tento vztah je pohybem od myšlení ke slovu a naopak od slova k myšlence. Představuje ve

světle psychologického rozboru rozvíjející se proces, který prochází řadou fází a stadií, podléhá změnám, které mohou podle svých podstatných znaků být nazývány vývojem ve vlastním slova smyslu. Nejde pochopitelně o věkový, nýbrž o funkční vývoj, ale pohyb samotného procesu myšlení od myšlenky k slovu je vývojem. Myšlenka není slovem vyjadřována, ale realizuje se v něm. Bylo by tedy možno mluvit o realizování (o jednotě bytí a nebytí) myšlenky ve slově. Každá myšlenka se snaží spojit něco s něčím, vytvořit vztah něčeho s něčím. Každé myšlenice je vlastní pohyb, proud, rozvíjení, zkrátka myšlenka plní jistou funkci, jistou práci, řeší jistý úkol. Tento proud myšlení probíhá jako vnitřní pohyb celou řadou pohledů, jako přechod myšlenky k slovu a slova k myšlenice. Proto nejpřednějším úkolem rozboru, který si klade za cíl zkoumat vztah myšlenky k slovu jako pohyb od myšlenky k slovu, je zkoumání těch fází, z nichž se tento pohyb skládá, rozlišení řady plánů, jimiž prochází myšlenka, ztělesněná ve slově. Zde se otvírá před badatelem mnohé, „o čem se mudrcům ani nesnilo“.

Naše analýza nás vede především k rozlišení dvou stránek v samotné řeči. Výzkumy ukazují, že vnitřní, sémantická stránka řeči a vnější, zvukově fyzikální stránka, ač tvoří jeden celek, mají každá své vlastní vývojové zákonitosti. Jednota řeči je složitou jednotou, nikoli něčím homogenním a stejnorodým. Především se projevuje odlišnost vývoje sémantické a zvukové stránky řeči v celé řadě faktů, které se vztahují k oblasti řečového vývoje dítěte. Ukážeme zde alespoň dvě důležité skutečnosti.

Je známo, že vnější stránka řeči se vyvíjí u dítěte od slova k spojování dvou nebo tří slov, potom k jednoduché větě a k spojování vět, ještě později k souvětím a konečně k plynulé řeči, skládající se z celé řady vět. Dítě tak směřuje při ovládnutí fyzické stránky řeči od částí k celku. Je však současně známo, že svým významem je první slovo dítěte celou větou jednočlenného typu. Ve vývoji sémantické stránky řeči začíná dítě od celku, od věty, a teprve později přechází k užívání dílčích významových jednotek, významů jednotlivých slov, dělí svou myšlenku, vyjádřenou jednoduchou větou, na řadu jednotlivých, vzájemně spojených slovních významů. Jestliže chceme pochopit počáteční i koncový moment ve vývoji sémantické i fyzikální stránky řeči, lze se jed-

noduše přesvědčit o tom, že tento vývoj prochází protikladnými stadii. Významová stránka řeči se vyvíjí od celku k části, od věty k slovu, zatímco vnější stránka řeči jde od části k celku, od slova k větě.

Již sám tento fakt stačí k tomu, aby nás přesvědčil o nutnosti rozlišení pohybu významové a zvukové řeči. Pohyby v obou těchto plánech se neshodují a nespojují se do jedné linie, ale mohou se uskutečňovat, jak jsme ukázali výše, v protikladných směrech. To naprosto neznamená rozpor mezi oběma plány řeči nebo autonomii a nezávislost každé z obou jejích stránek. Naopak, rozlišení obou plánů je prvním a nutným krokem k ustavení vnitřní jednoty dvou řečových plánů. Jejich jednota předpokládá existenci pohybu u každé z obou stránek řeči a přítomnost složitých vztahů mezi jejich dynamikou. Ale zkoumat vztahy, které leží v základu jednoty řeči, lze až tehdy, když jsme pomocí analýzy rozlišili ty její stránky, mezi nimiž tyto složité vztahy mohou existovat. Kdyby obě stránky představovaly jedno a totéž, shodovaly by se a vyvíjely se v jedné linii, nebylo by vůbec možno hovořit o jakýchkoli vztazích ve vnitřní struktuře řeči, protože není možná existence vztahů věci k sobě samé. V našem případě tato vnitřní jednota obou stránek řeči, které mají opačný směr v dětském vývoji, vystupuje stejně zřetelně jako vzájemná neshoda. Myšlení dítěte se rodí jako temný a nerozlišený celek, a proto zejména musí najít svůj výraz v jednotlivém slově v řečové části. Dítě jako by vybírá pro svou myšlenku řečový oděv na míru. Tak, jak se jeho myšlení člení a přechází k syntéze z dílčích částí, přechází dítě i v řeči od částí k celku. A naopak – jak dítě přechází od částí k celku v rámci věty, může i v myšlení přejít od nerozčleněného celku k částem. Myšlení a slovo se tedy projevují od samého začátku jako utvářené podle dvou rozdílných modelů. V jistém smyslu lze říci, že mezi nimi existuje spíše protiklad než souhlas. Řeč svou konstrukcí není přímočarým zrcadlovým obrazem myšlenkové konstrukce.

Proto ji také nelze navlékat na myšlenku jako hotový oděv. Řeč není vyjádřením hotové myšlenky. Myšlenka, která se proměňuje v řeč, se transformuje a mění svou podobu. Myšlenka se ve slově nevyjadřuje, ale realizuje. Proto také opačně směřující

procesy vývoje významové a zvukové stránky řeči vytvářejí jeden celek až na základě působení své vnitřní protikladnosti.

Další, neméně podstatný fakt se vztahuje k pozdější etapě vývoje. Jak jsme uvedli dříve, Piaget zjistil, že dítě si dříve osvojuje složitou strukturu vedlejší věty se spojkami „protože“, „přestože“, „poněvadž“, „ačkoliv“ než významové struktury, které těmto syntaktickým spojením odpovídají. Gramatika jde ve vývoji dítěte rychlejší cestou než jeho logika. Dítě, které zcela správně a přiměřeně užívá spojky vyjadřující příčinné, následné, časové, vylučovací, podmiňovací a jiné závislosti, neuvědomuje si ve své spontánní řeči v odpovídajících situacích v průběhu školního věku významovou stránku těchto spojek a neumí ji libovolně užívat. To znamená, že pohyby sémantické a fyzické stránky slova při užívání složitých syntaktických struktur se vzájemně neshodují. Analýza slova by mohla dokázat, že tato neshoda mezi gramatikou a logikou ve vývoji dětské řeči opět, jako i v předchozím případě, nejen nevylučuje jejich jednotu, ale naopak pouze ona umožňuje tuto vnitřní jednotu významu a slova, vyjadřující složité logické vztahy.

Méně bezprostředně, ale zato výrazněji vystupuje neshoda sémantické a fyzické stránky řeči při fungování rozvinuté myšlenky. Abychom to mohli zjistit, musíme přenést pozornost z genetického plánu na plán funkční. Dříve však bude nutno poznamenat, že již skutečnosti zjištěné při genezi řeči umožňují přejít k některým závažným závěrům i z hlediska funkčního. Jestliže, jak jsme viděli, vývoj významové a zvukové stránky řeči prochází během útlého dětství v opačných směrech, je zcela zřejmé, že v každém daném okamžiku v jakémkoli bodě vztahu těchto dvou plánů řeči nelze mezi nimi zjistit naprostou shodu.

Daleko názornější jsou fakta, bezprostředně analyzovatelná z funkčního pohledu na řeč. Tato fakta jsou dobře známa současné psychologicky orientované lingvistice. Z celé řady skutečností musí být postavena na první místo neshoda gramatického a psychologického subjektu a predikátu.

„Stěží existuje,“ říká Vossler, „mylnější cesta vysvětlení psychologického významu jakéhokoli jazykového jevu než cesta gramatické interpretace. Na této cestě nutně vznikají omyly

chápaní, které jsou podmíněny nesouhlasností psychologického a gramatického členění řeči. Uhland zahajuje prolog k vévodovi Ernestu Švábskému slovy: ‚Surové divadlo se otevře před vámi.‘ Z hlediska gramatické struktury je ‚surové divadlo‘ subjektem, ‚otevře se‘ je predikátem. Ale z hlediska psychologického členění věty, z hlediska toho, co chtěl říci básník, je ‚otevře se‘ subjektem a ‚surové divadlo‘ predikátem. Básník chtěl těmito slovy říci, že to, co se bude před vámi odehrávat, je tragédie. Ve vědomí posluchače byla nejdříve představa o tom, že se před ním bude odehrávat divadlo. To se také říká v dané větě v psychologickém subjektu. To nové, co se říká o tomto subjektu, je představa o tragédii, která je psychologickým predikátem.

[...]

Shrneme-li, co jsme se dozvěděli při analýze dvou plánů řeči, můžeme říci, že neshoda mezi oběma plány, existence dalšího, vnitřního plánu řeči, který stojí v pozadí slov, samostatnost gramatiky myšlení a syntaxe slovních významů nás nutí vidět v nejjednodušší výpovědi nikoli jednou provždy daný, nehybný a konstantní vztah mezi významovou a zvukovou stránkou řeči, ale pohyb, přechod od syntaxe významů k slovní syntaxi, proměnu gramatiky myšlení v gramatiku slov, proměnu významové struktury, k níž dochází při realizaci myšlenky v slovech.

Jestliže se fyzická a sémantická stránka řeči neshodují, je zřejmé, že slovní výpověď nemůže vzniknout okamžitě ve své úplnosti, protože sémantická syntax a slovní syntax nevznikají, jak jsme viděli, ve stejném okamžiku na stejném místě, ale předpokládají přechod a pohyb od jednoho k druhému. Ale tento složitý proces přechodu od významů k hláskám se rozvíjí tak, že vytváří jednu z hlavních linií zdokonalování řečového myšlení. Toto rozčlenění řeči na sémantiku a fonologii není dáno okamžitě a od samého začátku, ale vzniká až při vývoji. Dítě musí diferencovat obě stránky řeči, uvědomit si jejich rozdílnost a osobitost, aby mohlo sestupovat po stupních, které se přirozeně předpokládají v živém procesu smysluplné řeči. Nejdříve se setkáváme u dítěte s neuvědomovaností slovních tvarů a slovních významů a s jejich vzájemným nediferencováním. Dítě vnímá slovo a jeho hláskovou konstrukci jako část věci nebo jako

její vlastnost, neoddělitelnou od vlastností ostatních. Tento jev je zřejmě vlastní jakémukoli primitivnějšímu jazykovému vědomí.

[...]

Podstata vnitřní řeči

Musíme však udělat ještě jeden krok po cestě, kterou jsme naznačili, a proniknout ještě hlouběji do vnitřní stránky řeči. Sémantická stránka řeči je pouze první a počáteční ze všech vnitřních stránek. Za ní se rozprostírá před badatelem stránka vnitřní řeči. Bez správného porozumění psychologické podstatě vnitřní řeči neexistuje a nemůže existovat žádná možnost vysvětlit vztahy myšlení ke slovu v celé jejich reálné složitosti. Tento problém však je jednou z nejspletitějších otázek, které se k učení o myšlení a řeči vztahují. Zaslouží si proto zcela zvláštní výzkum; avšak nemůžeme zde neuvést některé základní údaje tohoto speciálního výzkumu vnitřní řeči, protože bez nich bychom nemohli vysvětlit vztahy myšlení k slovu.

Zmatek začíná terminologickou nejasností. Termín „vnitřní řeč“ neboli „endofázie“ je v literatuře aplikován na nejrůznější jevy. Z toho pramení celá řada nedorozumění, protože badatelé nejsou zajedno v různých věcech, které označují jedním a týmž termínem. Naše znalosti o charakteru vnitřní řeči nelze uvést do jednotného systému, dokud se nepokusíme vnést terminologickou jasnost do této otázky. Protože se touto prací dosud nikdo nezabýval, nelze se divit, že zatím žádný z autorů nepodal systematický výklad alespoň nejjednodušších faktických údajů o podstatě vnitřní řeči.

Původním významem tohoto termínu bylo zřejmě chápání vnitřní řeči jako verbální paměti. Mohu přednést z paměti báseň, které jsem se naučil, ale mohu ji také reprodukovat pouze v paměti. Slovo můžeme zaměnit představou o něm nebo obrazem paměti jako kterýkoli jiný předmět. V tomto případě se bude vnitřní řeč lišit od vnější stejně, jako se představa o předmětu liší od reálného předmětu. Právě v tomto smyslu chápali vnitřní řeč francouzští autoři, kteří zkoumali, v jakých obrazech paměti

– akustických, optických, motorických nebo syntetických – se toto vybavování slov realizuje. Jak uvidíme níže, je slovní paměť jedním z momentů, které determinují povahu vnitřní řeči. Sama o sobě však samozřejmě nevyčerpává tento pojem, ale ani se s ním bezprostředně neshoduje. U starých autorů nacházíme vždy rovnítko mezi reprodukováním slov v paměti a vnitřní řečí. Ve skutečnosti jde o dva rozdílné procesy, které je nutno rozlišovat.

Druhý význam vnitřní řeči se obvykle spojuje se zkrácením obvyklého aktu řeči. Vnitřní řečí se v tomto případě nazývá nevyslovená, tichá, němá řeč, tj. řeč minus zvuk podle známého Millerova vymezení. Podle Watsona je vnitřní řeč normální vnější řečí, ale pouze nedokončenou. Bechtěrev ji definoval jako řečový reflex, v němž se nerealizuje pohybová část. Sečenov o ní mluví jako o reflexu přerušeném ve dvou třetinách cesty. I toto chápání vnitřní řeči může vstupovat jako jeden z podřízených pohledů do vědeckého pojímání vnitřní řeči, ale i ono, stejně jako první význam, nejen nevyčerpává celé pojetí, ale vůbec se s ním neshoduje. Nehlasně vyslovovat nějaká slova ještě naprosto neznamená, že jde o proces vnitřní řeči. V poslední době navrhl Schilling terminologicky rozlišit vnitřní řeč a vnitřní mluvení; vnitřní mluvení by pak označovalo obsah, který do pojmu vnitřní řeči vkládali právě uvedení autoři. Od vnitřní řeči se tento pojem kvantitativně liší tím, že má na zřeteli pouze aktivní, a nikoli pasivní procesy řečové činnosti, a kvalitativně tím, že má na zřeteli počáteční motorickou činnost řečové funkce. Vnitřní mluvení z tohoto hlediska je dílčí funkcí vnitřní řeči, řečově pohybovým aktem iniciálního charakteru, jehož impulzy nenacházejí svůj výraz v artikulačních pohybech nebo se projevují v nezřetelně vyjádřených a nehlasných pohybech, které však doprovázejí, posilují, nebo naopak brzdí myšlenkovou funkci.

[...]

Správné chápání vnitřní řeči musí vycházet z předpokladu, že vnitřní řeč je *útvár, zvláštní svou psychologickou povahou, zvláštní typ řečové činnosti, který má své zcela specifické zvláštnosti a je ve složitém vztahu k ostatním typům řečové činnosti. Aby bylo možno prozkoumat tyto vztahy vnitřní řeči, z jedné*

strany k myšlení a z druhé strany k slovu, je nutno především nalézt její specifické odlišnosti od obou jevů a vysvětlit její zcela zvláštní funkci. Není lhostejné, myslím, zdali mluvím k sobě nebo k ostatním. Vnitřní řeč je řečí pro sebe. Vnější řeč je řečí pro ostatní. Nelze ani předem připustit, že tento základní rozdíl ve funkcích té i oné řeči může zůstat bez vlivu na strukturní vlastnosti obou řečových funkcí. Domníváme se tudíž, stejně jako Jackson a Head, že není správné považovat vnitřní řeč za odlišnou od vnější pouze stupněm, ale nikoli povahou. Nejde jenom o vokalizaci. Sama přítomnost nebo nepřítomnost vokalizace není příčinou schopnou vysvětlit povahu vnitřní řeči, ale je následkem z této povahy vyplývajícím. V jistém smyslu lze říci, že vnitřní řeč nejen že není tím, co předchází vnější řeč nebo ji reprodukuje v paměti, ale je tím, co je jí protikladné. Vnější řeč je procesem změny myšlení ve slova, jeho materializací a objektivací. Jde zde o proces opačného směru, jdoucí zvenčí dovnitř, proces „vypaření řeči v myšlení“. Odtud vyplývá i struktura této řeči se všemi svými odlišnostmi od struktury řeči vnější.*

Vnitřní řeč představuje snad nejobtížnější oblast psychologického bádání. Právě proto nacházíme v učení o vnitřní řeči ohromné množství zcela libovolných konstrukcí a spekulativních závěrů a nemáme k dispozici téměř žádné faktické údaje. Existuje pouze názorný pokus, týkající se této problematiky. Badatelé se snažili zjistit přítomnost sotva pozorovatelných, v nejlepším případě významově druhořadých a vně ústřední problematiky vnitřní řeči ležících doprovodných pohybových změn v artikulaci a v dýchání. Tento problém byl pro pokus téměř nedostupný do té doby, dokud se nepodařilo aplikovat genetickou metodu. Vývoj se i zde projevil jako klíč k chápání jedné z nejkomplicovanějších vnitřních funkcí lidského vědomí. Proto také nalezení adekvátní metody zkoumání vnitřní řeči fakticky posunulo celý problém z mrtvého bodu. Zastavíme se tedy především u metody.

* Jak je zřejmé z celého kontextu, autor užitím obrazného vyjádření „vypaření řeči v myšlení“ má na mysli přeměnu řečového procesu při aktu myšlení, a nikoli naprosté zmizení slova. (Pozn. red.)

Piaget, zřejmě jako první, obrátil pozornost k zvláštní funkci egocentrické řeči dítěte a dokázal ocenit její teoretický význam. Jeho zásluha spočívá v tom, že nepřesel kolem faktu, který je znám každému, kdo přichází do styku s dítětem, a snažil se jej teoreticky vysvětlit. [...] V našich výzkumech vnitřní řeči jsme na rozdíl od Piageta položili největší důraz na vztah egocentrické a vnitřní řeči. To nás přivedlo, jak jsme přesvědčeni, poprvé k možnosti zkoumat povahu vnitřní řeči experimentální metodou v nebyvalé šíři.

Výše jsme již vysvětlili všechny základní představy, které nás dovedly k závěru, že *egocentrická řeč představuje řadu stupňů, předcházejících vývoji vnitřní řeči*. Připomeňme si, že tyto představy byly trojího charakteru – funkčního (zjistili jsme, že egocentrická řeč plní intelektuální funkce podobně jako vnitřní), strukturního (poznali jsme, že egocentrická řeč se svou konstrukcí blíží vnitřní řeči) a genetického (porovnali jsme Piagetem zjištěný fakt vymizení egocentrické řeči v okamžiku nastoupení školního věku s řadou faktů, které nás přiměly vymezit k stejnému okamžiku počátek vývoje řeči vnitřní, a odtud jsme dospěli k závěru, že ve skutečnosti na prahu školního věku nedochází k vymizení egocentrické řeči, ale k jejímu přechodu a přerůstání do vnitřní řeči). Tato nová pracovní hypotéza o struktuře, funkci a osudu egocentrické řeči nám umožnila nejen radikálně přetvořit celé učení o egocentrické řeči, ale i proniknout do hloubi otázky o povaze vnitřní řeči. Jestliže náš předpoklad, že egocentrická řeč představuje rané formy vnitřní řeči, zasluhuje důvěry, pak se tím také řeší otázka metody zkoumání vnitřní řeči.

Egocentrická řeč je v tomto případě klíčem ke zkoumání vnitřní řeči. První výhoda spočívá v tom, že je to v podstatě vokalizovaná, zvuková řeč, tj. vnější řeč podle způsobu svého projevu a přitom i vnitřní řeč podle svých funkcí ve struktuře. Aby bylo možno experimentovat, je nutno při zkoumání složitých vnitřních procesů objektivizovat pozorovaný vnitřní proces, vytvářet experimentálně jeho vnější stránku, spojovat ji s nějakou vnější činností, odhalovat ji. To umožňuje objektivní funkční analýzu založenou na pozorování vnější stránky vnitřního procesu.

Avšak v případě egocentrické řeči máme před sebou přirozený experiment, konstruovaný podle tohoto typu. Jde o *vnitřní řeč dostupnou bezprostřednímu pozorování a experimentování*, tj. podstatou vnitřní a projevem vnější proces. V tom spočívá také hlavní příčina toho, proč zkoumání egocentrické řeči je v našich očích základní metodou zkoumání vnitřní řeči.

Druhou předností této metody je, že dovoluje zkoumat egocentrickou řeč nikoli staticky, ale dynamicky, *v procesu jejího vývoje*, postupného ubývání jedněch zvláštností a přibývání jiných. Díky tomu vzniká možnost soudit o tendencích vývoje vnitřní řeči, analyzovat to, co není pro ni podstatné a co v průběhu vývoje odpadá, stejně jako to, co je pro ni důležité a co postupně narůstá a zesiluje. A nakonec vzniká možnost zkoumáním těchto genetických tendencí vnitřní řeči dospět pomocí metod interpolace k závěru o podstatě pohybu od egocentrické řeči k vnitřní, tj. k podstatě vnitřní řeči.

[...]

Funkce egocentrické řeči se nám jeví ve světle našich experimentů příbuznou funkcí vnitřní řeči. Nejméně ze všeho tu jde o doprovod; naopak, jde o samostatnou melodii, o samostatnou funkci, která slouží rozumové orientaci, uvědomování, překonávání překážek, představám a myšlení, je to řeč pro sebe, sloužící nejintimnějším způsobem dětskému myšlení. A konečně genetický osud egocentrické řeči se nám jeví jako nejméně podobný tomu osudu, který načrtl Piaget. Egocentrická řeč se vyvíjí nikoli po klesající, ale po stoupající křivce. Její vývoj není involuční, ale skutečně evoluční. Nejméně ze všeho připomíná v biologii a v pediatrii tak dobře známé involuční procesy, charakteristické pro odumírání, jako procesy hojení pupeční rány a odpadání pupeční šňůry nebo obliteraci Botallova průtoku a pupeční žíly v období narození. Daleko spíše připomíná všechny procesy dětského vývoje, které směřují dopředu a jsou svou povahou konstruktivní, tvůrčí, plné pozitivního významu. Z hlediska naší hypotézy je egocentrická řeč řečí vnitřní podle své psychologické funkce a vnější svou strukturou. Jejím účelem je přerůstání do vnitřní řeči.

Ve srovnání s hypotézou Piagetovou má podle našeho názoru tato hypotéza řadu předností. Dovoluje nám přiměřeněji a lépe

vysvětlit z teoretického hlediska strukturu, funkci a účel egocentrické řeči. Lépe se shoduje s námi zjištěnými fakty vzrůstu koeficientu egocentrické řeči při obtížích v činnostech, které vyžadují uvědomělost a rozmýšlení, s fakty, které jsou z Piagetova hlediska nevysvětlitelné.

[...]

Co vlastně značí fakt klesání koeficientu egocentrické řeči? Strukturní rysy vnitřní řeči a její funkční diference od vnější řeči rostou spolu s věkem. Co ubývá? Klesání egocentrické řeči neříká nic více než to, že ubývá výhradně jediná vlastnost této řeči, a to její vokalizace, její hlásková stránka. Je možné odtud dojít k závěru, že odumírání vokalizace a hláskové stránky se rovná odumírání celé egocentrické řeči? To považujeme za nepřijatelné, protože v tomto případě se stává nevysvětlitelným fakt vývoje jejích strukturních a funkčních rysů. Naopak, ve světle tohoto faktoru je nevysvětlitelné a nepochopitelné samo ubývání koeficientu egocentrické řeči. Protiklad mezi prudkým poklesem jednoho symptomu egocentrické řeči (vokalizace) a stejně prudkým vzrůstem ostatních symptomů (strukturní a funkční diference) je pouze zdánlivým, vnějším, iluzorním protikladem.

Naše další úvahy se budou opírat o nesporný, námi experimentálně zjištěný fakt. Strukturní a funkční zvláštnosti egocentrické řeči vzrůstají společně s vývojem dítěte. Ve třech letech se rozdíl mezi touto řečí a komunikativní řečí dítěte rovná téměř nule. V sedmi letech máme před sebou řeč, která se všemi svými strukturními a funkčními zvláštnostmi naprosto a stoprocentně liší od sociální řeči tříletého dítěte. V této skutečnosti nachází svůj výraz s věkem postupující diference dvou řečových funkcí a *osamostatnění řeči pro sebe a řeči pro ostatní z obecné, nerozlišené řečové funkce*, která v raném dětství splňuje oba tyto účely téměř stejně. To je nesporné. To je fakt a s fakty, jak známo, je obtížné polemizovat.

[...]

Na ubývání vnějších projevů egocentrické řeči je nutno se dívat jako na projev rozvíjející se abstrakce od zvukové stránky řeči, která je jedním ze základních konstitutivních znaků vnitřní řeči, jako na vzrůstající diferenciaci egocentrické řeči od komuni-

kativní, jako na znak rozvíjející se schopnosti dítěte myslit slova, představovat si je místo jejich vyslovení, operovat s obrazem slova místo se samotným slovem. V tom spočívá kladný význam symptomu klesání koeficientu egocentrické řeči. Vždyť pokles má tento zcela přesný smysl – uskutečňuje se ve stejném směru, v jakém se uskutečňuje vývoj funkčních a strukturních zvláštností egocentrické řeči, a to ve směru k vnitřní řeči. Základním rozdílem vnitřní a vnější řeči je nepřítomnost vokalizace.

Vnitřní řeč je němá, mlčenlivá řeč. To je jejím základním odlišujícím znakem. Ale právě v tomto směru ve smyslu postupného narůstání tohoto znaku dochází k evoluci egocentrické řeči. Její vokalizace klesá na nulu, přechází do němé řeči. Ale to je nutné a tak tomu musí být, jestliže tato řeč reprezentuje geneticky rané etapy ve vývoji vnitřní řeči. Skutečnost, že tento znak se vyvíjí postupně, že egocentrická řeč se osamostatňuje dříve z hlediska funkčního a strukturního než z hlediska vokalizace, svědčí pouze o tom, co jsme vzali za základ naší hypotézy o vývoji vnitřní řeči, totiž že vnitřní řeč se rozvíjí nikoli cestou vnějšího oslabení své zvukové stránky, přecházením od řeči k šepotu a od šepotu k němé řeči, ale funkčním a strukturním osamostatněním od vnější řeči, přecházením od ní k egocentrické řeči a od egocentrické řeči k vnitřní řeči.

Protiklad mezi odumíráním vnějších projevů egocentrické řeči a narůstáním jejích vnitřních zvláštností je tedy protikladem zřejmým. Ve skutečnosti se ukrývá za poklesem koeficientu egocentrické řeči pozitivní vývoj jedné z ústředních zvláštností vnitřní řeči – abstrakce od zvukové stránky řeči a definitivní diferenciaci vnitřní a vnější řeči. Všechny tři základní skupiny znaků – funkční, strukturní a genetické –, všechna fakta známá z oblasti vývoje egocentrické řeči (počítaje v to i zjištění Piagetova) tedy shodně vypovídají o jedné a téže věci: *Egocentrická řeč se vyvíjí ve směru k vnitřní řeči a celý průběh jejího vývoje nemůže být chápán jinak než jako průběh postupného progresivního narůstání všech základních diferenčních znaků vnitřní řeči.*

[...]

Experimentální výzkum egocentrické řeči

Musíme však znovu opakovat, že konečné řešení otázky nenáleží té či oné interpretaci, ale kritickému experimentu. Pokusili jsme se v tomto experimentu dynamizovat tři rysy egocentrické řeči, o nichž jsme hovořili výše (vokalizace, kolektivní monolog, iluze chápání), ve smyslu jejich zdůraznění i oslabení, abychom obdrželi odpověď na naši otázku po povaze a původu egocentrické řeči.

Vliv iluze porozumění

V *první sérii* našich experimentů jsme se snažili odstranit iluzi dítěte, že je chápáno ostatními dětmi, která při egocentrické řeči vzniká. Proto jsme umístili dítě, jehož koeficient egocentrické řeči jsme nedávno změřili v situaci shodující se s Piagetovými pokusy, do jiné situace. Buď jsme organizovali jeho činnost v kolektivitu nehovořících, hluchoněmých dětí, nebo jsme je umístili do kolektivu dětí hovořících cizím jazykem. Ve všem ostatním zůstala situace nezměněna jak svou strukturou, tak i jinými detaily. Proměnnou veličinou zůstala v našem experimentu pouze iluze porozumění, vznikající přirozeně v první situaci a předem vyloučená v druhé situaci. Jak se pak chovala egocentrická řeč při vyloučení iluze porozumění? Pokusy ukázaly, že její koeficient v kritickém pokusu bez iluze porozumění prudce klesal, ve většině případů až na nulu, zatímco ve všech ostatních případech v průměru až osmkrát.

Tyto pokusy vylučují pochybnost, že iluze porozumění není náhodná, že není vedlejším nebo nepodstatným přídatkem, epifenomémem ve vztahu k egocentrické řeči, ale je s ní funkčně nerozlučně spojena. Z hlediska Piagetovy teorie námi zjištěné výsledky se nemohou neprojevit jako paradoxní. Čím méně je vyjádřen psychologický kontakt mezi dítětem a ostatními dětmi, čím je oslabenější jeho spojitost s kolektivem, čím méně klade situace požadavky na socializovanou řeč a na přizpůsobení myšlenek dítěte myšlenkám ostatních, tím svobodněji se musel projevat egocentrismus v myšlení, a tedy i v řeči dítěte.

K tomuto závěru bychom museli nutně dojít, kdyby egocentrická řeč dítěte skutečně vyplývala z nedostatečné socializace jeho myšlení a řeči. V tomto případě odstranění iluze porozumění by nemělo snížit, jako je tomu ve skutečnosti, ale zvýšit koeficient egocentrické řeči. Avšak z hlediska námi hájené hypotézy tyto experimentální údaje nelze podle našeho názoru považovat za něco jiného než za přímý důkaz toho, že nedostatečnost individualizace řeči pro sebe, její neosamostatněnost od řeči pro ostatní jsou skutečným zdrojem egocentrické řeči, která samostatně a nezávisle na sociální řeči nemůže žít ani fungovat. Stačí vyloučit iluzi porozumění, tento nejdůležitější psychologický moment každé sociální řeči, a egocentrická řeč odumírá.

Vliv kolektivního monologu

V druhé sérii experimentů jsme zavedli jako proměnnou veličinu při přechodu od základního pokusu ke kritickému pokusu kolektivní monolog dítěte. Znovu se nejdříve měřil koeficient egocentrické řeči v základní situaci, v níž se tento jev projevoval ve formě kolektivního monologu. Pak se činnost dítěte přenášela do jiné situace, při níž se možnost kolektivního monologu vylučovala buď tím, že se dítě umísťovalo do prostředí jemu cizích dětí, s nimiž nerozmlouvalo ani před pokusem, ani při pokusu či po něm, nebo tím, že dítě bylo umístěno v izolaci od ostatních dětí, u jiného stolu v koutě místnosti, nebo tím, že pracovalo naprosto samo, mimo kolektiv, nebo konečně tím, že při takovéto osamělé práci mimo kolektiv experimentátor během pokusu odcházel a ponechával dítě samotné, ponechav si možnost je pozorovat a poslouchat. Celkové výsledky těchto pokusů jsou v naprostém souhlasu s těmi, k nimž nás dovedla první série pokusů. Odstranění kolektivního monologu v situaci, která ve všem ostatním zůstává beze změny, vede zpravidla k prudkému poklesu koeficientu egocentrické řeči, ačkoli tento pokles byl v daném případě pozorován v poněkud méně zřetelných formách než v prvním případě. Koeficient prudce klesal na nulu. Průměrný vztah koeficientu k první a ke druhé situaci představoval poměr 6 : 1. Různé způsoby vyloučení kolektivního monologu ze situace představovaly zřetelnou gradaci snížení

egocentrické řeči. Přesto však základní tendence snižování koeficientu se v této sérii projevovala zcela zřetelně.

Mohli bychom proto v této souvislosti opakovat námi uvedené úvahy týkající se první série. Je zřejmé, že kolektivní monolog není nějakým nahodilým nebo vedlejším jevem, ani epifenomémem ve vztahu k egocentrické řeči, ale je s ní z funkčního hlediska těsně spojen. Z hlediska zkoumané hypotézy jde znovu o paradox. Vyloučení kolektivu by mělo poskytnout prostor a volnost projevu egocentrické řeči a přivést k rychlému vzrůstu jejího koeficientu, jestliže tato řeč pro sebe skutečně vyplývá z nedostatečné socializace dětského myšlení a řeči. Avšak tyto údaje jsou nejen paradoxní, ale znovu představují logický závěr námi obhajované hypotézy: jestliže v základě egocentrické řeči leží nedostatečná diferenciacce, nedostatečná členěnost řeči pro sebe a řeči pro ostatní, je nutno předem předpokládat, že vyloučení kolektivního monologu musí nutně přivést k poklesu koeficientu egocentrické řeči dítěte. Fakta tento předpoklad dokonale potvrzují.

Vliv vokalizace egocentrické řeči

Konečně *ve třetí sérii* našich experimentů jsme vybrali jako proměnnou veličinu při přechodu od základního pokusu ke kritickému pokusu vokalizaci egocentrické řeči. Po změření koeficientu egocentrické řeči v základní situaci se dítě převádělo do jiné situace, v níž byla ztížena nebo vyloučena možnost vokalizace. Dítě se posadilo do větší vzdálenosti od ostatních dětí, které rovněž byly rozsazeny ve větších vzdálenostech v rozsáhlé místnosti, nebo za stěnami laboratoře, v níž se pokus odehrával, hrál orchestr nebo byl takový hluk, že nebylo slyšet vlastního slova. Nakonec mělo dítě zvláštní instrukcí zakázáno hovořit nahlas a smělo jen tiše a nehlasně šeptat. Ve všech těchto kritických pokusech jsme znovu pozorovali s naprostou zákonitostí totéž co v prvních dvou pokusech, a to prudký pokles křivky koeficientu egocentrické řeči. Pravda, v těchto pokusech bylo snížení koeficientu vyjádřeno poněkud složitějším způsobem než ve druhé sérii (vztah koeficientu v základním a v kritickém pokusu je vyjádřen poměrem 5,4 : 1); gradace při různých způsobech vyloučení nebo

ztížení vokalizace byla vyjádřena ještě výrazněji než ve druhé sérii. Ale znovu základní zákonitost, projevující se snížením koeficientu egocentrické řeči při vyloučení vokalizace, vystupuje v těchto pokusech se zcela zřejmou jistotou. A opět se nemůžeme dívat na tyto údaje jinak než jako na paradox, máme-li na mysli hypotézu o egocentrismu jakožto podstatě řeči pro sebe u dítěte tohoto věku, a jako na přímé potvrzení hypotézy o vnitřní řeči jakožto o podstatě řeči pro sebe u dětí, které vnitřní řeč ve vlastním slova smyslu ještě neovládají.

Ve všech těchto třech sériích jsme měli na zřeteli stejný cíl. Vzali jsme za základ zkoumání tři fenomény, které vznikají téměř při každé egocentrické řeči dítěte – iluzi porozumění, kolektivní monolog a vokalizaci. Všechny tyto tři jevy jsou společné jak pro egocentrickou, tak pro sociální řeč. Experimentálně jsme porovnali situaci s uplatňováním i neuplatňováním těchto jevů a viděli jsme, že vyloučení těchto momentů sbližujících řeč pro sebe s řečí pro ostatní vede nutně k odumírání egocentrické řeči. Odtud jsme oprávněni dospět k závěru, že egocentrická řeč dítěte je z funkčního a strukturního hlediska zvláštní formou řeči, která však svým projevem se ještě definitivně nevyčlenila ze sociální řeči, v jejímž rámci se dosud vyvíjela. [...]

Zvláštnosti vnitřní řeči

Zkoumání psychologických vlastností vnitřní řeči pomocí metody, které jsme se snažili využít experimentálně, nás dovedlo k přesvědčení, že vnitřní řeč je třeba považovat nikoli za řeč minus zvuk, ale za řečovou funkci, svéráznou svou konstrukcí i způsobem fungování, která právě proto, že je organizována zcela jinak než řeč vnější, je s ní spojena dynamickou jednotou přechodů z jednoho plánu do druhého. První a hlavní zvláštností vnitřní řeči je její zcela zvláštní syntax. Zkoumáním syntaxe vnitřní řeči v egocentrické řeči dítěte jsme zjistili jednu podstatnou osobitost, která projevuje nesporně dynamickou tendenci narůstání v souhlase s rozvojem egocentrické řeči. Tato zvláštnost spočívá

ve zjevné izolovanosti, zlomkovitosti a zkrácenosti vnitřní řeči v porovnání s řečí vnější.

[...]

Můžeme se nyní vrátit k tomu vymezení vnitřní řeči a k té její konfrontaci s vnější řečí, které jsme celé naší analýze předeslali. Řekli jsme tehdy, že vnitřní řeč je naprosto osobitou funkcí, že v jistém smyslu je protikladná řeči vnější. Nesouhlasili jsme s těmi, kteří se dívali na vnitřní řeč jako na to, co předchází vnější, jako na její vnitřní stránku. Jestliže je vnější řeč procesem převrácení myšlenky a slova, materializací a objektivací myšlenky, pak zde pozorujeme opačný proces, který prochází jakoby zvenčí dovnitř, proces sublimace řeči v myšlení. Avšak řeč naprosto nemizí ani ve své vnitřní formě. Vědomí se úplně nevypaňuje a nerozpouští v pravém smyslu slova. Vnitřní řeč zůstává nicméně řečí, tj. myšlenkou spojenou se slovem. Avšak jestliže se myšlenka ztělesňuje ve slově vnější řeči, pak ve vnitřní řeči slovo odumírá a dává vznik myšlence. Vnitřní řeč je ve značné míře myšlením v čistých významech, ale jak říká básník, „v nebi se brzy unavíme“. Vnitřní řeč se projevuje jako dynamický a nestálý činitel, který kolísá mezi vyhraněnějšími, pevnými krajními póly námi zkoumaného řečového myšlení, mezi slovem a myšlenkou.

[...]

Závěr: řeč, myšlení, vědomí

Pokusíme se nyní přehlédnout alespoň stručně to, k čemu jsme se závěrem dostali. Slovní myšlení se nám jevilo jako složitý dynamický celek, v němž se vztah mezi myšlenkou a slovem projevil jako pohyb sledující celou řadu vnitřních plánů, jako přechod od jednoho plánu k druhému. Naši analýzu jsme prováděli od nejzevnějšího plánu až k nejvnitřnějšímu. V živém dramatu slovního myšlení jde pohyb opačným směrem – od motivu utvářejícího libovolnou myšlenku k ztvárnění samotné myšlenky, k jejímu zprostředkování ve vnitřním slově, ve významech vnějších slov a konečně ve slovech. Bylo by však nesprávné si představovat, že

pouze tato cesta od myšlenky k slovu se vždy skutečně realizuje. Naopak, jsou možné nejrůznější, při našem stavu znalostí sotva postižitelné přímé i opačné pochody a přesuny od jedné pláň k druhé. Víme však již nyní alespoň v obrysech, že je možný pohyb přerušovaný v libovolném bodě této složité cesty v tom či onom směru, od motivu přes myšlení k vnitřní řeči; od vnitřní řeči k myšlení; od vnitřní řeči k řeči vnější atd. Součástí našeho úkolu nebylo zkoumání všech těchto různorodých, reálně uskutečňovaných pohybů po linii od myšlení k slovu. Zajímalo nás pouze jedno, základní a hlavní – objasnění vztahu mezi myšlením a slovem jako dynamického procesu, jako cesty od myšlení k slovu, jako realizace a ztělesnění myšlenky ve slově.

[...]

Na závěr našeho výkladu se musíme zastavit několika slovy u těch perspektiv, které se odvíjejí za jeho prahem. Výzkum nás přivádí k samému prahu dalšího, obširnějšího, hlubšího a grandióznějšího problému, než je problém myšlení – k problému vědomí. Měli jsme ve výzkumu stále na zřeteli, jak už bylo řečeno, tu stránku slova, která podobně jako odvrácená strana Měsíce zůstávala neznámou oblastí experimentální psychologie. Snažili jsme se zkoumat vztah slova k předmětu, ke skutečnosti. Snažili jsme se experimentálně prozkoumat dialektický přechod od počitků k myšlení a ukázat, že v myšlení je odražena skutečnost jiným způsobem než v počitcích, že základní distinktivní vlastnosti slova je zobecněný odraz skutečnosti. Tím jsme se však dotkli té stránky slova, jejíž význam přesahuje hranice myšlení jako takového a která ve vší své úplnosti může být prozkoumána pouze jako součást obecnějšího problému – slova a významu. Jestliže vnímající a myslící vědomí má k dispozici různé způsoby odrazu skutečnosti, jde zde také o různé typy vědomí. *Proto jsou myšlení a řeč v podstatě klíči k pochopení podstaty lidského vědomí.* Jestliže je „jazyk stejně starobylý jako vědomí“, jestliže „jazyk je praktickým, pro jiné lidi i pro mne samotného existujícím vědomím“, jestliže „prokletí hmoty, prokletí pohybujících se vzduchových vrstev od samého počátku vládne nad čistým vědomím“, pak je zřejmé, že nejen myšlení, ale i vědomí je vývojově spojeno se vznikem slova. Pokusy ukazují na kaž-

dém kroku, že slovo hraje ústřední roli ve vědomí jako celku a nikoli v jeho dílčích funkcích. Slovo je tedy ve vědomí tím, co podle Feuerbacha je absolutně nemožné pro jednoho člověka, ale je možné pro dva. Je nejbezprostřednějším výrazem historické podstaty lidského vědomí.

Vědomí se odráží ve slově jako slunce v malé kapce vody. Slovo se vztahuje k vědomí jako malý svět k velkému, jako živá buňka k organismu, jako atom k vesmíru. Je malým světem vědomí. Smysluplné slovo je mikrokosmem lidského vědomí.

Literatura

1. Piaget, J.: *Reč i mišljenje rebronka*. Gosizdat, Moskva 1932. Orig.: *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel-Paris 1924.
2. Breuler, E.: *Autističeskoje mišljenje*. Odessa 1927. Orig.: *Das autistisch-undisziplinierte Denken in der Medizin*. J. Springer, Berlin 1927.
3. Piaget, J.: *La représentation du monde chez l'enfant*. Librairie Félix Alcan, Paris 1926.
4. Piaget, J.: *La causalité physique chez l'enfant*. Librairie Félix Alcan, Paris 1927.
5. Lenin, V. I.: *Konspekt knigi Gegelja Nauka logiki*. In: *Filosofskije tetradi*. Izd. CK VKP(b) 1934.
6. Stern, W., Stern, C.: *Die Kindersprache*. 3. Auflage. Verlag von J. A. Barth 1928.
7. Folkelt, G.: *Eksperimentalnaja psihologija doškolnika*. Gosizdat, Moskva 1930.
8. Meumann, E.: *Die Entstehung der ersten Wortbedeutung beim Kinde*. *Philosophische Studien*, B. XX., 1902.
9. Stern, W.: *Person und Sache*. I. Band. Verlag von J. A. Barth, Leipzig 1905.
10. Köhler, W.: *Intelligenzprüfungen an Menschenaffen*. 2. Auflage. J. Springer, Berlin 1921.
11. Yerkes, R. M., Learned, E. W.: *Chimpansee intelligence and its vocal expression*. Williams & Wilkins, Baltimore 1925.
12. Borovskij, V. M.: *Vvedenije v sravnitelnuju psihologiju*. Moskva 1927.

13. Bühler, K.: Duchovnoje razvitije rebjonka. 1924. Orig.: Die geistige Entwicklung des Kindes. G. Fischer, Jena 1927.
14. Köhler, W.: Aus Psychologie des Schimpanzen. *Psychologische Forschung* I, 1921.
15. Delacroix, K.: *Le langage et la pensée*. F. Alcan, Paris 1924.
16. Yerkes, R. M.: *The mental life of the monkeys and apes*. Behaviour Monographs III, 1, 1916.
17. Lévy-Bruhl: Les fonctions mentales dans les sociétés primitives. 1922.
18. Kafka, G.: *Handbuch der vergleichenden Psychologie*. B I, Abt. I, E. Reinhardt, München 1922.
19. Frisch, v. K.: *Die Sprache der Bienen*. 1928.
20. Bühler, K.: Soziologische und psychologische Studien über das erste Lebensjahr. G. Fischer, Jena 1927.
21. Stern, V.: *Psichologija rannego detstva*. 1922. Orig.: Stern, W., *Psychologie der frühen Kindheit*. Quelle & Meyer, Leipzig 1914.
22. Bühler, K.: Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes. G. Fischer, Jena 1923.
23. Koffka, K.: *Grundlagen der psychischen Entwicklung*. 2. Auflage. A. W. Zeikfeldt, Osterwieck am Harz 1925.
24. Watson, J.: *Psichologija kak nauka o povedenii*. Gosizdat Ukrajiny 1926. Orig.: *Psychology from the standpoint of a behaviorist*. G. B. Lippincott, Philadelphia and London 1919.
25. Thorndike, E.: The mental life of monkeys. 1901.
26. Marx, K.: *Kapital*. t. I, Moskva 1920. Čes. překlad: *Kapitál*, sv. I, SNPL, Praha 1953.
27. Plechanov, G. V.: *Očerki po istorii materializma*. Izd. 3-e. 1922. Čes. překlad: *Príspevky k dějinám materialismu*. Svoboda, Praha 1950.
28. Engels, F.: *Dialektika prirody*. Archiv Marksa i Engelsa, t. II, 1925. Čes. překlad: *Dialektika přírody*. Svoboda, Praha 1950.
29. Piaget, J.: *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel-Paris 1923.
30. Rimat, F.: Intelligenzuntersuchungen anschliessend an die Ach'sche Suchmethode. G. Calvoer, Göttingen 1925.

31. Gezell, G. A.: *Pedologija rannego vozrasta*. 1932. Orig.: Gesell, A., *The mental growth of the preschool child*. Macmillan. New York 1925.
32. Levi-Brjul: *Pervobytnoje myšlenije*. 1930. Orig.: Lévy-Bruhl, L., *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*. F. Alcan, Paris 1918.
33. Gros, M.: *Duševnaja žizň rebjonka*. 1916. Orig.: Groos, K., *Das Seelenleben des Kindes*. Reuther & Reichard, Berlin 1913.
34. Krečmer, E.: *Medicinskaja psihologija*. 1927, Orig.: Kretschmer, E., *Medizinische Psychologie*, G. Thieme, Leipzig 1926.
35. Šif, Ž. L.: *Razvitije žitejskich i naučnych ponjatij* (dissertacija). Učpedgiz, Moskva 1935.
36. Tolstoj, L. N.: *Pedagogičeskije stati*. Izd. Kušnereva, 1903.
37. Piaget, J.: *Psychologie de l'enfant et l'enseignement de l'histoire*. *Bulletin trimestriel de la Conférence Internationale pour l'enseignement de l'histoire*. Nr. 2, Paris 1933.
38. *Diplomnyje raboty studentov Leningradskogo pedagogičeskogo instituta im. A. I. Gercena* (Arseņevoj, Zabolotnovoj, Kanušinoj, Čanturija, Efes, Nejfec i dr.).
39. Külpe, O.: *Sovremennaja psihologija myšlenija*. *Novyje idei v filosofii*, Nr. 16, 1914.
40. Lemaitre, A.: *Observations sur le langage intérieur des enfants*. *Archives de Psychologie*, 4, 1905.