

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta Humanitních studií

Bakalářská práce

na téma

„Jerome Bruner a Lev Vygotský:

Srovnání výkladových principů kulturní psychologie z hlediska pojetí
významu“

Vypracovala: Maryia Yankouskaya

Vedoucí: PhDr. Vladimír Chrz, PhD.

Praha 2009

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

V Praze dne 19.2.2009

.....
podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Vladimíru Chrzovi, PhD., vedoucímu mé bakalářské práce za velice podnětné a vstřícné konzultace a cenné rady k vypracování jejího tématu. Děkuji Mgr. Gabriele Málkové, PhD., jejíž inspirativní přednášky sehrály důležitou roli pro vznik této práce, a Mgr. Hedvice Novotné za velice konstruktivní konzultace ke způsobu psaní odborného textu. Ráda bych poděkovala též Ondřeji Šimkovi za inspirativní myšlenky.

Obsah

ÚVOD	5
1 „NOVÁ KULTURNÍ PSYCHOLOGIE“ BRUNERA JAKO VÝCHODISKO ZKOUMÁNÍ.....	7
1.1 SEZNÁMENÍ S OBOREM KULTURNÍ PSYCHOLOGIE.....	7
1.2 KOŘENY TEORIE KULTURNÍ PSYCHOLOGIE V DÍLE BRUNERA: KOGNITIVNÍ REVOLUCE JAKO HLAVNÍ DOBOVÉ VÝCHODISKO JEJÍHO VZNIKU.....	8
1.3 POJETÍ MENTÁLNÍCH JEVŮ V POJMECH SOUČASNÝCH HUMANITNÍCH VĚD: DÍLO SEARLEHO JAKO INSPIRACE PRO KULTURNÍ PSYCHOLOGII BRUNERA.....	10
1.4 KONSTITUUIJÍCÍ PRINCIP KULTURNÍ PSYCHOLOGIE BRUNERA: FOLKOVÁ PSYCHOLOGIE.....	15
1.4.1 <i>Fenomén lidské intencionality v díle Searleho a Brunera. Pojetí významotvorných procesů.....</i>	<i>15</i>
1.4.2 <i>Koncept narativu jako základní metodologický princip folkové psychologie.....</i>	<i>16</i>
2 DRUHÁ PERSPEKTIVA. DÍLO VYGOTSKÉHO JAKOŽTO ZAKLADATELE OBORU KULTURNÍ PSYCHOLOGIE	20
2.1 DOBOVÉ PODMÍNKY VZNIKU DÍLA L. VYGOTSKÉHO.....	20
2.2 ZÁKLADY TEORIE KULTURNĚ-HISTORICKÉHO VÝVOJE LIDSKÉ PSYCHIKY.....	21
2.2.1 <i>Teorie sociogeneze vyšších psychických funkcí a role instrumentálního zprostředkování v procesu učení 21</i>	
2.2.2 <i>Psychologie myšlení a řeči: zásadní v díle Vygotského pojetí vývoje verbálního myšlení.....</i>	<i>24</i>
2.2.3 <i>Konstituující pro novou vědu koncept Zóny nejbližšího vývoje.....</i>	<i>26</i>
3 ANALÝZA PROBLÉMU – NAPLNĚNÍ VÝZKUMNÉHO CÍLE	29
3.1 SHRNUTÍ VÝKLADOVÝCH PRINCIPŮ DVOU TEORIÍ ANEB K ČEMU JSME DOSPĚLI V PRVNÍ ČÁSTI NAŠEHO ZKOUMÁNÍ.....	29
3.2 POJETÍ VÝZNAMU JAKO ZÁKLADNÍ RÁMEC PRO KOMPARACI DVOU KULTURNĚ-PSYCHOLOGICKÝCH TEORIÍ ...	30
3.2.1 <i>Porozumění vývoji znakové činnosti u dítěte podle Vygotského.....</i>	<i>30</i>
3.2.2 <i>Pojetí významu v díle Vygotského: k otázce vývoje sémantického smyslu u dítěte.....</i>	<i>33</i>
3.3 ZÁVĚRY KOMPARATIVNÍ ANALÝZY	35
ZÁVĚR.....	37
SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ	39
ODBORNÁ LITERATURA.....	39
ODBORNÉ ČLÁNKY	40
INTERNETOVÉ ZDROJE	41

Úvod

Úvodem ke své bakalářské práci bych ráda nastínila její základní tematické body, jež umožní lepší orientaci v textu. Přestože si z názvu čtenář může odvodit, že půjde o komparativní analýzu dvou teorií – Jeroma Brunera a Lva Vygotského, tomuto označení se předběžně vyhýbám. V širší perspektivě mi jde snad o jeden z pokusů pochopit principy kulturní psychologie – oboru, kolem nějž se stále rozvíjí hojná debata. Podkladem pro svou analýzu jsem si zvolila díla dvou autorů, které se oba hlásí ke kulturně-psychologickému oboru a která se v chronologickém slova smyslu, dovolím si říct, nacházejí na dvou vzdálených „koncích“ dějin oboru. Je to v první řadě neustále „objevované“ současné dílo amerického psychologa a pedagoga J. Brunera a v druhé řadě dílo vlastního „otce“ kulturní psychologie L. Vygotského. Abych výzkumný cíl své teoretické práce přiblížila – jde mi o vystihnutí základního výkladového principu teorie kulturní psychologie J. Brunera a vztáhnutí tohoto principu (neboli možná ústředního pojmu této teorie) ke stěžejním tezím teorie L. Vygotského. Pro lepší orientaci jsem si své zkoumání rozdělila do dvou logických celků. První je více popisný a zabývá se tím, jak a na čem oba autoři zakládají své „projekty“, které vystižně shrnuje název kulturní psychologie, což je prvním předpokladem pro možnost další komparativní analýzy obou děl. Cíl druhého celku, analytického, je podmíněn závěry první části – název mé práce však předjímá tyto závěry a napovídá, že půjde o to vysvětlit, zda a jakým způsobem je v teorii L. Vygotského tematizován základní teoretický (a což je velice důležité, metodologický) princip kulturní psychologie Brunera – a sice pojetí významu a významotvorných procesů. Jsem opatrná v užití označení „komparativní analýza“ proto, že nehodlám porovnávat obě teorie ve všech jejich aspektech – naopak se chystám dokázat, že analýza takového rázu u příslušných teorií není možná, protože jejich výkladové principy se vzájemně dostatečně liší, a je nutné nejprve stanovit určitý orientační rámec pro analýzu. Na této výzkumné ploše se ho pokusím najít v současném díle Jeroma Brunera, které možná otevírá široké teoretické perspektivy pro obor.

Za nepochybnou je v kulturní psychologii považována skutečnost, že její základy byly položeny ruskou kulturně-historickou školou, jejímiž pilíři jsou práce Alexeje Leontjeva, Alexandra Lurijy a především samozřejmě Lva Vygotského. Zakladatelské dílo L. S. Vygotského se stalo mým prvním předmětem zájmu v době, když jsem se o kulturní psychologii jako o disciplínu začala zajímat. Důležitou roli v tom sehrál kurz Gabriely Málkové, PhD., který mi umožnil udělat přehled o základních premisách oboru. Práce

Vygotského mě zaujala mimo jiné proto, že jeho originální díla jsou napsána v ruštině, jež je zároveň mým mateřským jazykem (a nemohu se nezmínit o tom, že se Lev Semjonovich narodil ve stejném městě, kde i můj otec, kde jsem strávila 13 let svého života a kde i dodnes bydlí má rodina – v běloruském městě Orša). Dílo Vygotského a jeho kolegů je jakýmsi východiskem teorie kulturní psychologie; značnou roli v jejím stanovení však sehrála díla pokračovatelů kulturně-historické školy, ale také i „samostatné“ teorie, které se ale ve svém základu stejným způsobem hlásily k zakladatelským myšlenkám Vygotského. Jedním z „aktuálních“ projektů kulturní psychologie je dílo Jeroma Brunera, na nějž mj. odkazuje prof. Stanislav Štech¹. Narazit na vlastní práce Brunera bylo obtížnější, dnes existuje pouze jedno jeho dílo, které bylo přeloženo do češtiny – *The Process of Education* anebo v českém vydání *Vzdělávací proces*² – pojí se ale k ranému období teorie J. Brunera. Co je relevantní pro danou výzkumnou práci, je Brunerovo pozdní dílo – respektive jeho myšlenky a teorie, kde se vyjadřuje vůči potřebě přehodnotit paradigma psychologického oboru a kde svou teorii definuje v rámci oboru kulturní psychologie. Nenajdeme všechna jeho díla v Národní knihovně, natož díla přeložená do češtiny. Stejně tak na rozdíl od knih Vygotského, postrádá práce Brunera zatím tak hojnou kritiku. Přesto jsou jeho práce stále více citovány a vyvolávají stále větší zájem o ně³. Toto se v podstatě stalo podnětem pro mě proč jsem si jeden z příslušných titulů zvolila pro překládání v rámci studia na FHS UK. Jednou z nejvíce citovaných a stále nepřeložených knih Brunera je dílo *Acts of Meaning*⁴, které mě posléze, v procesu práce s textem značně oslovilo a jejíž tři kapitoly jsem přeložila.

1 Štech S. *Člověk a kultura* In: Výrost J., Slaměnik I. (eds.) *Aplikovaná sociální psychologie I.*, 1.vyd., Praha: Portál 1998, s. 254

2 Bruner J. S. *Vzdělávací proces* [z angl. přel. J.Kopecký] 1.vyd., Praha: SPN, 1965

3 Štech S. *Člověk a kultura* In: Výrost J., Slaměnik I. *Aplikovaná sociální psychologie I.*, 1.vyd., Praha: Portál, 1998, s.254

4 Bruner J. S. *Acts of Meaning* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, c1990

1 „Nová kulturní psychologie“ Brunera jako východisko zkoumání

1.1 Seznámení s oborem kulturní psychologie

Kulturní psychologie se zakládá na tezi, že kulturu, psychologii a lidskou zkušenost (prožívání) nelze oddělit od sebe a že jejich vztah pak nelze chápat redukcionisticky – nelze pojmout lidskou zkušenost a spolu s tím lidskou psychiku, tvarovanou touto zkušeností, pomocí determinovaných kategorií. Interpretovat zkušenost můžeme pouze, když informaci budeme „volně k sobě vztahovat“⁵. „Volně“ zde však zřejmě neznamena „jakkoliv“ – důležitou roli v teorii kulturní psychologie hraje zrovna kultura neboli zde jakási perspektiva, úhel pohledu, který kultura poskytuje svému nositeli a který nemusí být neměnný a objektivně uchopitelný. Je to tedy vždy subjektivní perspektiva, jejímiž „determinanty“ jsou pouze kulturní zkušenostní kategorie. Předjímaje obsah následujících kapitol, dodám, že Jerome Bruner mluví v této souvislosti o lidské intencionalitě, která nás přivede k ústřední tezi o tom, že kultura a psychika člověka (její vývoj) se nacházejí v nepochybném komplementárním vztahu, jehož ústřední premisou jsou procesy vytváření, uvádění a používání významu (*meaning-making processes*) své zkušenosti. Je však důležité shlédnout, že Bruner nedefinuje poprvé základy kulturní psychologie, nýbrž vychází z určitého již existujícího teoretického rámce oboru; Bruner se soustřeďuje na to, co kulturní psychologii jako obor definuje.

Je důležité poznamenat, že nejvíce citována jsou rané práce Brunera (viz například *Vzdělávací proces* Brunera) – velice přínosné pro pedagogickou a kognitivní psychologii, avšak málo vypovídající o předmětu vlastního kulturně-psychologického oboru. Bruner se objevuje s kritikou dosavadního přístupu v psychologickém oboru a v této souvislosti s kritikou „kognitivní revoluce“ 60.let 20.století, která podle něj odbočila od svého původního záměru reformovat vědu o lidské mysli – což se mělo stát odpovědí na porozumění lidské psychice v pojmech behaviorismu – a uvízla v nových teoriích. Bruner nalézá odpověď na stávající krizi oboru s kulturní psychologií, přičemž své argumenty rozvíjí nejprve s ohledem na teorii vzdělávání⁶.

Pozdní dílo Jerome Seymoura Brunera je v psychologii považováno za jednu z velkých kulturně-psychologických „teorií“ vycházejících z kognitivní a vývojové psychologie a v

5 <http://ethnopsychology.narod.ru/study/cultpsych/whatis.htm>, 28.09.2008

6 <http://www.infed.org/thinkers/bruner.htm>, 12.12.2008

neposlední řadě z díla „zakladatele“ kulturněpsychologické teorie Vygotského. Brunerův přístup lze pojmut jako dostatečně vyhraněný – autor podává teoreticky velmi dobře strukturované ucelené dílo a sám se hlásí k tzv. folkové psychologii (*folk psychology*)⁷, jež podle něj leží v jádru vlastní kulturní psychologie a jež ji umožňuje oprostit od označení „poddisciplína“ a přidělit ji dominantní význam v rámci psychologie vůbec. Svou pozornost proto zaměřuji zejména na práce Brunera, které byly napsány zejména v období 80. a 90. let 20. století, a především na knihu *Acts of Meaning*, kterou ve svém vlastním překladu Brunerovy knihy navrhuji nazvat *Zákonitosti významu*, a také *Actual Mind, Possible Words*⁸

1.2 Kořeny teorie kulturní psychologie v díle Brunera: kognitivní revoluce jako hlavní dobové východisko jejího vzniku

V úvodu knihy *Acts of Meaning* Bruner zdůrazňuje, že kniha promítá jeho celou historii z pozice psychologa – což je důležité pro zkoumání v mé práci. Jako hlavní tematický okruh knihy definuje Bruner povahu a kulturní činitele významotvorného procesu a ústřední roli, kterou tento proces hraje v lidském jednání: Bruner hodlá dokázat, že kulturní psychologie, jejímž předmětem zájmu je především sdílený a zobecněný význam, v němž se vyjadřuje postoj a orientace člověka ve světě, v němž žije a jedná, není pouhým odvětvím psychologie vůbec, nýbrž že je to vlastní základ psychologie. Rámec tradičního výkladu v psychologii a dalších společenských vědách prolomíme nutně, říká Bruner, pokud se zabýváme významem – toto vyžaduje „přesun k jiným ideálům“⁹. Podle Howarda Gardnera je lidská psychika jak výsledkem kulturně-společenského vývoje člověka, tak i veškerými projevy jedince v interakci s přirozeně-sociálně-kulturním prostředím, do něhož vstupuje hned od narození¹⁰. Pokud bychom omezili pojetí významu a kultury na hmotný aspekt (neboli, jak říká Vygotský, kdybychom omezili vysvětlení psychických jevů na pouhé fungování mozkové činnosti), ponížili bychom jejich status. Kvantitativní přístup zkoumání k lidské psychice nám znemožňuje porozumět tomu, jak lidské bytosti interpretují okolní svět a jak rozumějí tomu, jak jej interpretují ti druzí.

Studium lidského myšlení, po němž neustále pátrá psychologie, je specifické a je

7 Bruner J. S. *Acts of Meaning* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, c1990, s. 13

8 Bruner J. S. *Actual Mind, Possible Worlds* Cambridge: Harvard University Press, 1986

9 Bruner J. S. *Acts of Meaning* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, c1990, s. xii

10 Gardner H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí* [z angl. přel. E. Votavová], Praha: Portál, 1999, kapitola 12. socializace inteligencí prostřednictvím symbolů, ss.315-340

komplikováno mj. tím, že lidské myšlení je jeho činitelem anebo „pohonem“ a předmětem zároveň¹¹.

Bruner se podobně jako Vygotský objevuje s kritikou předchozích metod psychologického oboru. Východiskem jeho kritiky je kognitivní revoluce druhé poloviny 20. století, jež se dotkla většiny humanitních oborů. V dějinách této revoluce autor shledá vlastní kognitivní revoluci a pak její obnovenou podobu s jejím více interpretativním přístupem. O revoluci však mluví v jakémisi „minulém čase“ – v žádném případě zde nejde o její přežitý charakter, nýbrž spíše o směry, jež se od ní odvíjely – zcela radikální vzhledem ke starým paradigmatům, ale snad poněkud odlišné od původní ideje, podle autora. Původním záměrem kognitivní revoluce v 60. letech uplynulého století bylo odhalit a definovat významy, které byly vytvořeny lidmi v důsledku jejich kontaktu s okolním světem, a navrhnout hypotézy, čím byl tento proces podmíněn¹². Jedním z požadavků kognitivní psychologie doprovázejícím tento záměr, říká Bruner, bylo prolnutí oboru s disciplínou antropologie, lingvistiky, filosofie, historie atd., tedy prosadit interdisciplinární přístup ke studiu fenoménu lidské psychiky. Tak se oproti klasickému behaviorismu jako výsledek této vědecké revoluce do středu zájmu psychologů dostává koncept myšlení a poznávací procesy. Nicméně postupně je pojetí významotvorného procesu v lidské mysli zaměňováno pojetím neustálého procesu vstřebávání, zpracovávání a přetváření informace v lidské mysli – tedy v důsledku pojetím, které bylo natolik schematizováno a zobecněno, že v něm vůbec nezbylo místo ani pro subjektivní, ani pro kontextuální aspekt, šlo v podstatě o teorii procesů vypočítávání. Koncept lidského intelektu byl redukován na velice abstraktní koncept bezvadně fungujícího mechanismu „zpracovávání informace“¹³ - mechanismu či procesu, který je v podstatě lhostejný vůči významu informace, kterou zpracovává. Podle Brunera, tyto transformace kognitivní revoluce mohou být právem označeny za jeden z hlavních motivů duchovních dějin poslední čtvrtiny 20. století¹⁴.

Jde vesměs o operace (tento pojem je velmi často používán v souvislosti s procesem vypočítávání), které Bruner pojmenovává jako „významu podobné“ („*meaning-like*“¹⁵) – zacházejí s informací tak, že by se mohlo zdát, že jde o smysluplný proces a že ústředním principem těchto operací je uspořádání informace podle významu. Podle Brunera mohou být tyto transformace kognitivní revoluce právem označeny za jeden z hlavních motivů

11 Bruner J. S. *Acts of Meaning* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, c1990, s. xii

12 Bruner J. S. *Acts of Meaning* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, c1990, s.3

13 Tamtéž, s 4

14 Tamtéž, s.6

15 Tamtéž, s.4

duchovních dějin poslední čtvrtiny 20.století¹⁶. Psychologie, stejně jako další humanitní vědy, byly vždy dostatečně citlivé vůči potřebám společnosti. V postindustriálním světě rychle se rozvíjejících technologií se odborný zájem zcela „opodstatněně“ přepnul z myšlení a významu v lidské mysli na informační proces a oblast vypočítávání – základní (hybnou) metaforou pro pochopení lidské psychiky se nyní stává počítačový model¹⁷. Význam může být zařazen mezi vysvětlovací rámce tehdy, když může být zařazen mezi rámce vypočitatelnosti – tedy pokud pro něj můžeme vytvořit náležité elementární schéma vysvětlující jak se tento význam vlastně stává „smysluplným významem“. A všechno, co nemohlo být objasněno pojmy tohoto logického vědeckého rámce, bylo odsunuto do pozadí jako to, co nelze s jistotou a jednoznačně pojmenovat a zařadit mezi vědecký výklad. Tzv. „virtuální rozum“ se postupně z modelu, jehož pomocí lze vysvětlit mnohé ba všechny fenomény lidské mysli, stává ideální formulí lidské mysli vůbec. Bruner ukazuje, že se zároveň s touto tendencí objevuje problém chápání psychických stavů, položíme-li rovnítko mezi myšlením a počítačovým programem¹⁸. V takovém pojetí lidské psychiky prostě nezbývá místo pro subjektivní prvek, pro mysl (*mind*) ve smyslu intencionálních stavů jako je přesvědčení, přání, úmysl aj. V otázce intencionality lidské mysli a vůbec a především v otázce krize, která ve značné míře dozrála v oblasti humanitních věd a způsobila potíže mimo jiné v oboru psychologie, Jerome Bruner odkazuje na práci Johna Rogerse Searleho¹⁹.

1.3 Pojetí mentálních jevů v pojmech současných humanitních věd: dílo Searleho jako inspirace pro kulturní psychologii Brunera

Obraťme se k Searleho dílu *Mysl, mozek a věda*²⁰, kde daný problém projednává velice podrobně. Své úvahy autor rozvíjí na pozadí aktuální kognitivistické představy myšlení²¹ člověka jakožto počítačového programu a s ní souvisejícího oboru zabývajícího se tzv. „umělou inteligencí“ neboli UI. Pro evropskou myšlenkovou tradici, říká Searle, není příznačné jenom duální chápání světa zděděné po Descartovi – klasická věda také operuje s pojetím kauzality. Jakýkoliv jev je chápán jako následek nebo příčina dalšího. Jakýkoliv jev je

16 Bruner J. S. *Acts of Meaning* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, c1990, s.4

17 Tamtéž, s.6

18 Tamtéž, s.8

19 Tamtéž, s.1

20 Searle J. R. *Mysl, mozek a věda* Praha: Mladá fronta, 1994

21 Tato představa byla v té době vůči „přežívající“ teorii behaviorismu „novátorská“

jedním z pólů a má svůj protipól. Obdobná je vědecká snaha vyložit kauzalitu dvou „substancí“ - subjektivních, mentálních jevů jako jsou myšlenky a city a objektivních, fyzikálních jevů, které spolu tvoří tělo člověka. Problém podle autora spočívá v tom, že pokud opravdu tyto dvě skupiny jevů chápeme jakožto protipóly, dostaneme se jenom k popření jednoho z nich, dokážeme-li existenci, to jest skutečné fungování druhého. Úspěšný vývoj přírodních věd podmínil náš sklon „důvěřovat“ spíše jevům fyzikálním, hmotným – tedy „skutečným“, a podceňovat jevy mentální. Podle Searleho však má lidská mysl čtyři vlastnosti, které „nezapadají“ do vědeckého schématu chápání světa – tj. vlastnosti, které tradiční evropská věda není s to pojmout (porovnejme to s jevy, které nezapadají do „ideální formule lidské mysli“, o čemž mluví Bruner). Za první, je to *vědomí*: člověk jako myslící bytost je bytost především vědomá. Za druhé, je to *intencionalita*, neboli psychické stavy, které jedinec jaksi uvádí do vztahu se světem (s druhými lidmi, společností, kulturou atd.), které nejsou jenom konkrétními záměry jednání, ale také určitými stavy naladění na tento svět – jako jsou přesvědčení, přání, naděje, závazek atd., které podmiňují jednání člověka a také skutečnost, že mu na tomto jednání (jakožto vztahu k okolnímu světu) záleží.²² Za třetí, je to *subjektivita* mysli (tedy jedna z vlastností, která se nejméně pojí s představou „objektivně“ fungujícího materiálního světa). Za čtvrté se jedná o *mentální kauzaci*²³, která znamená, že mentální procesy mohou způsobovat fyzikální či fyzickou změnu.

Vědecká představa nebo dokonce obor zabývající se tzv. „silnou umělou inteligencí“ (UI), říká Searle – obdobně jako dále Bruner – vysvětluje uspořádání mozku a jeho „výsledných“ mentálních procesů jednoduše – pomocí analogie s počítačem a jeho programy²⁴. Umělá inteligence utvořená na základě počítačového programu je v tomto pojetí analogická inteligenci lidské, která je chápána jako proces zpracovávání inteligence, neboli systém procesů vypočítávání, jejichž základními jednotkami, kterými operují, jsou jednotky informace (jakožto „vstupy“ a „výstupy“)²⁵, které jsou přijímány, zamítány anebo kombinovány. Zatímco v počítači jde o digitální procesy zpracovávání informace, v lidské mysli jde o procesy fyzikální. Základní premisou fungování jednoho z takových systémů v tomto pojetí je, že jednotky informace (neboli symboly) jsou jednoduché a jejich počet je omezen (jako jsou například nuly a jedničky v počítačovém systému). Záleží spíše na nesčetném počtu možných operací s nimi. Proud takové informace je tedy uspořádán vesměs syntakticky, neboli formálně. A zároveň, říká Searle, pomíjí stránku sémantickou, neboli

22 Toto je velice důležitým momentem v teorii Brunera, jak dále ukážeme

23 Searle J. R. *Mysl, mozek a věda* Praha: Mladá fronta, 1994, s.17

24 Tamtéž, s.29

25 Tamtéž, s.30

obsahovou. Toto je podle něj základní důvod, proč se vzdát představy o lidské mysli fungující podle analogie s počítačovým programem: informace, se kterou dejme tomu „pracuje“²⁶ lidská mysl, má především obsah (na čemž jsou vlastně založeny všechny výše uvedené vlastnosti mysli). Samotná syntaxe na sémantiku nestačí²⁷, a tedy přestože digitální počítač je velmi obratný v syntaxi (někdy taková „formální“ obratnost může scházet lidské mysli), sémantika jakožto hlavní vlastnost, neboli spíše podstata lidské mysli, její hybná síla a princip organizace, mu schází, a proto nemůžeme jej s lidskou myslí či inteligencí ztotožňovat.

„Umělá inteligence“ je pouze jedním z pokusů objasnit či „smysluplně“ propojit dvě „vědecky nesouvisející“ roviny – neurofyziologickou a psychickou, jak říká Searle, zaplnit určitou zdánlivou mezeru mezi nimi. Jako novější alternativa oboru UI se podle něj objevuje zrovna kognitivismus, jehož podkladem je zase teorie UI a kognitivní psychologie²⁸. Kognitivní věda neusiluje o vytvoření umělé inteligence, avšak lidskou inteligenci a mentální procesy vysvětluje přirovnáním k fungování počítačového stroje. Podobně Brunerovi i Searle zdůrazňuje, že velmi slibná od začátku, protože přišla nejprve jako odpověď panujícímu před ní étosu behaviorismu, odbočila kognitivní revoluce v psychologii poněkud jiným směrem a vyvolala chybné pojetí mentálních jevů a procesů. V pojmech kognitivismu jsou mentální procesy zase především procesy zpracovávání informace – obdobné procesům v digitálním počítači. Jelikož si tyto procesy vždy představujeme jako něco složitého, nebo také dokonale propracovaného, v každé době si pro ně najdeme jistou „obdobu“: „Máme sklon si užít každou novou technickou vymoženost jako model“;²⁹ už je nepřirovnáváme k telegrafu anebo hydraulickému systému, nýbrž k digitálnímu počítači – největší vymoženosti současné doby. Existuje několik důvodů, proč se kognitivistický výklad inteligence jakožto procesu zpracovávání informace jeví být přijatelný, ukazuje Searle. Za prvé, může být uspokojivým výkladem tzv. různé doby reakce – zvládání různých intelektuálních úkolů³⁰. Za druhé „ladí“ k některým teoriím v lingvistice (viz Chomský a jeho představa obecných jazykových predispozicí³¹), a sice že formální pravidla gramatiky, jimiž se řídí člověk, jsou stejná jako formální pravidla, jimiž se řídí počítač – když pravidla gramatiky zobecníme do představy formálních pravidel kognitivních procesů vůbec. Za třetí, má předpoklad v představě, že

26 Do závorek toto slovo dávám záměrně proto, že značně odkazuje na proces zpracovávání informace, jehož schéma však autor při vysvětlení mentálních jevů hodlá opustit.

27 Searle J. R. *Mysl, mozek a věda* Praha: Mladá fronta, 1994, s.40

28 Searle J. R. *Mysl, mozek a věda* Praha: Mladá fronta, 1994, s.46

29 Tamtéž, s.47

30 Tamtéž, s.48

31 Hawkes T. *Strukturalismus a sémiotika* [z angl. přel. O.Trávníčková], Brno: Host, 1999, s. 18; Bruner J. S. *Acts of Meaning* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, c1990, s.70

mentálnímu (byť obsahovému) výkonu předchází určitá teorie, která je implicitně v našem mozku (snad jako jistý „ovládací prvek“). Za čtvrté, kognitivistický model mysli doposud neměl, jak říká autor (v době napsání knihy), žádné vhodné alternativní způsoby výkladu vztahu mysli a mozku a je navíc zakořeněn v západní intelektuální tradici. Autor však ukazuje na slabinu těchto předpokladů pro pochopení tohoto vztahu. Jak bylo řečeno výše, mentální jevy jsou především „sémantické“, tzn. že i pokud jde o „zpracovávání informace“, je to informace, která má obsah, takže pravidla pro chování či jednání lidí mají určitý význam – kterým se pak řídí, kdežto pravidla zpracovávání informace počítačem jsou pouze formální povahy. Zpracovávání informace lidskou myslí je psychické, pro počítač však informace neznámá žádný psychický obsah a jeho operace jen simulují procesy v lidské mysli (autor o tom říká, že informace se v počítači zpracovává jen „jakoby“³²). Dále představa univerzální mentální „teorie“ není podle autora smysluplná, je spíše nadbytečná: i pro vysvětlení určitých mentálních jevů postačí vysvětlení na úrovni neurofyziologické a vlastně psychické (není důvod si pro každou pravidelnost mentálního jevu, i toho elementárního jako je např. vnímání, představovat určitou teorii či soubor pravidel předcházející vlastním mentálním jevům). Není třeba vytvářet jinou „rovinu popisu“ (neboli „mezirovinu“), jak to označuje autor, pro výklad mentálních procesů, než vlastně rovinu neurofyziologie (např. vlastností a procesy nervových buněk) a psychiky (např. různé psychické stavy)³³ – tedy rovinu digitálního zpracovávání informace, které ve skutečnosti odpovídá mentálním procesům jen formálně (autor to dokládá názorným příkladem přirovnávaje „funkčně stejné“ mechanické a přesýpací hodiny³⁴).

Mentální stavy byly novou vědou ponechány stranou a stejně s nimi i pojetí jednání, o čemž mluví i Bruner. Jednání předpokládá činitele jednání, toto pojetí nezahrnuje pouze chování zaměřené na cíl. Pojetí činitelů neboli subjektu jednání pak zase nutně předpokládá pojetí intencionálních stavů, jejichž působením je jednání řízeno³⁵. V důsledku Bruner značně odkazuje na Searleho pojetí intencionálních stavů. Dovolím si v této otázce zase obrátit na jeho dílo. Jedním z klíčových problémů Searleho díla se stává problém lidského jednání a lidské svobody. Lidské jednání, říká Searle, je jistou souhrou psychických a fyzických jevů, některé z těchto jevů jsou vždy v závislosti na okolnostech dominantní a určují to které jednání právě jako jednání. Obsahově stejné jednání lze provést různými způsoby, tedy

32 Searle J. R. *Mysl, mozek a věda* Praha: Mladá fronta, 1994, s.53

33 Tamtéž, s.58

34 Tamtéž, s.60

35 Bruner J. S. *Acts of Meaning* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, c1990, s. 9

jednomu psychickému obsahu mohou odpovídat různé fyzické jevy (pohyby). S tím souvisí, že každé jednání má vždy určitý „preferovaný způsob popisu“³⁶ – tzn., že jej definuje právě vlastní záměr, který je podstatou jednání, nikoliv další „doprovodné“ jevy či pohyby (jako je např. při pití zvláštní pohyb rukou, polykání, pohyb molekul ve vodě, kterou pijeme atd.). Další podstatnou vlastností jednání je, že člověk si je ho vždy vědom – přestože mohou být podvědomé pohnutky, člověk přeci jen určitý záměr jednání uvědomuje. Stejně tak vždy můžeme rozpoznat, byť nesprávně, jednání lidí jakožto jednání s určitým záměrem. Je to „implicitní teorie jednání“, podle níž se určitým způsobem „orientujeme“ ve vlastním jednání a jednání druhých lidí. Ovládnutí této teorie autor porovnává s nevědomým ovládnutím gramatiky mateřského jazyka – v obou případech je to ovládnutí „v praxi“ spíše než v teorii. Otázka charakteru lidského jednání nás nevyhnutelně přivádí k rozumnému fenoménu intencionality.

36 Searle J. R. *Mysl, mozek a věda* Praha: Mladá fronta, 1994, s.62

1.4 Konstituující princip kulturní psychologie Brunera: folková psychologie

1.4.1 Fenomén lidské intencionality v díle Searleho a Brunera. Pojetí významotvorných procesů

Jak bylo řečeno výše, zásadní roli pro strukturu lidského jednání hraje podle Searleho pojem intencionality či intencionálních stavů (což je mimo jiné jeden z ústředních pojmů ve výkladu Searleho vůbec). Intencionální stav vždy znamená určitý obsah (čeho se tento stav týká), který se nachází v určitém psychickém modu (jak se toho týká)³⁷: například obsahem je skutečnost, že se napiji, psychickým modem, že se mám napít (závazek), chci napít (přání) atd. Intencionální stavy (autor neztotožňuje záměr a intencionalitu, záměr je pouze jedním z jejích stavů) jsou dále vždy vztahem mezi myslí a světem – jde o stavy jakési naladěnosti jedince na svět, komunikace s ním. Navíc každý stav sám o sobě určuje podmínky svého splnění – v případě, pokud odpovídá tomu, jak se věci mají (na tom závisí, zda je stav naplněn/realizován, či ne³⁸). Intencionální stavy mají kauzální působení na naše jednání: nejenom činí smysluplným to, co se stává, ale také to opravdu dokáží způsobit, čemuž autor říká „intencionální kauzalita“³⁹. Jednání se skládá z mentální a fyzické komponenty, z nichž je mentální komponentou vždy intencionalita či určitý záměr, který reprezentuje a způsobuje komponent fyzický (viz výše). Searle také mluví o tom, že pro pochopení lidské mysli je důležité si uvědomit, že ji neskládají pouhé mentální stavy tvořící složitou síť, nýbrž také schopnosti a dovednosti, kterým jinak říká *common sense*, zdravý rozum člověka. Na jeho pozadí se tyto mentální stavy určitým způsobem realizují, nebo lépe řečeno který tyto mentální stavy realizuje.

Pojetí významu spolu s procesy jeho utváření a sdělování je u Brunera položeno v základu teorie kulturní psychologie. Tyto významotvorné procesy („*meaning-making processes*“⁴⁰) neboli proces zvýznamňování a fenomén lidské intencionality, díky níž jsou významy zpřístupňovány, jsou předmětem studia tzv. *etno-* či *folkové psychologie*⁴¹ (jež je jedním ze základních pojmů, kterými operuje Bruner). V originálu Bruner uvádí pojem „folk

37 Searle J. R. *Mysl, mozek a věda* Praha: Mladá fronta, 1994, s.64

38 Tamtéž, s.65

39 Tamtéž

40 Bruner J. S. *Acts of Meaning* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, c1990, s.13

41 Tamtéž

psychology“, který jsem navrhla přeložit jako „folková psychologie“ (termín „lidová“, přijatelnější českému jazykovému kontextu, neodráží specifickou pojetí), a přiděluje tomuto pojmu zcela zásadní postavení v rámci kulturní psychologie.⁴²

Důležitou roli hraje folková psychologie pro výzkum psychických funkcí proto, že nepodléhá vlivu objektivismu, jak říká Bruner, a to přesto, že se mění a ovládá tak zřejmě „pohyblivou“ oblast jako je každodenní lidské jednání⁴³. Toto jednání totiž „funguje“ v síti sdílených symbolických systémů, z nichž je nejdůležitější jazykový systém. Potud se kulturní psychologie udržuje, nebo snad lépe řečeno, je neustále v pohybu, je neustále „uskutečňována“ institucemi, které určitým způsobem vyplňují a stvrzují kulturu, její hodnotový systém a sdílený způsob myšlení. Dalo se by se říci, že „způsob“ existence a fungování folkové psychologie spočívá v tom, že je v neustálém pohybu, neustálé změně spolu se společenským světem.

Toto všechno jsou základní důvody, proč má kultura ústřední místo ve vědě o lidské psychice, tedy proč se psychologie zakládá především na kulturní psychologii. Jinými slovy „význam“ a „intencionalita“ jsou těmi nejdůležitějšími pojmy v Brunerově kulturně psychologické teorii.

1.4.2 Koncept narativu jako základní metodologický princip folkové psychologie

Brunerova folková psychologie se zakládá na skutečnosti, že význam dává našim intencionálním stavům svět, ve kterém žijeme⁴⁴. Jak je patrné s předchozích odstavců daného výzkumu, je podle autora jejím východiskem to, že všichni máme svá přesvědčení a přání – máme intencionalitu, způsob, jak ve světě vůbec jednáme. Intencionální stavy jako je víra, přesvědčení anebo přání či touha si zaslouží nazývat se „způsoby života“. Potud je osvojování si významu v pojmech Brunerovy folkové psychologie osvojováním si především normativní

42 Při překladu knihy *Acts of Meaning* jsem se potýkala s několika problémy, mezi něž patří například skutečnost, že v oblasti kulturní a kognitivní psychologie její „klasická“, ale také i průkopnická současná odborná literatura je původně napsána z větší části v anglickém jazyce, což, zejména při nedostatku překladů příslušné odborné literatury do češtiny, vyžadovalo lepší vnímání kontextu, v němž jsou určité pojmy používány.

43 Vygotský v této souvislosti říká, že „problém vědomí je nutně otázkou struktury jednání“, viz Выготский Л. С. *Сознание как проблема психологии поведения* In: Выготский Л. С. *Психология развития человека* Москва: Смысл, 2005, s.24

44 Bruner J. S. *Acts of Meaning* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, c1990, s.32

stránky skutečnosti, do které jedinec patří. Neexistují intencionální síly, které by nemohly být odůvodněny souvislostmi pro ně aktuálního kontextu. Význam se rodí v dialogickém vztahu mezi intencionální složkou naší existence, tj. našimi touhami⁴⁵ a institucionální složkou jejího sociálního kontextu, tj. ustálenými způsoby uspořádání světa – což dodává našemu jednání sotva patrný podíl dramatismu, říká Bruner⁴⁶. Kde se tento dramatismus koncentruje a v čem se vyjadřuje? Autorova odpověď zní: v narativu. Jelikož podle autora nejsou strukturujícím principem kulturní psychologie pojmy, nýbrž spíše vyprávění, narativ se stává metodologickým momentem kulturně psychologické teorie Brunera. Neustálý pohyb folkové psychologie spolu s jejím „pohyblivým“ sociálním kontextem, o němž bylo řečeno výše, můžeme pojmut jako neustálý příběh – životní příběh nebo příběh životní zkušenosti. Anebo, řečeno jinak, život je sám tímto neustálým příběhem⁴⁷. Narativní konstrukce v sobě spojují dva prvky – subjektivní (jsou vždy vyprávěny v perspektivy činného, jednajícího Já)⁴⁸ a objektivní (jsou založeny na používání jazyka).

Z metodologického hlediska podle Brunera poskytuje narativ badateli kulturní psychologie hojný materiál: všechno je naučeno v praxi, jejíž je narativ součástí – není totiž abstrahován od ní, proto není pouhým prostředkem, ale je vlastním cílem vědeckého zkoumání. Podnětem narativu je podle Brunera jistá problematická situace či potíž⁴⁹, kterou narator kulturními prostředky řeší, dává do souvislosti s kulturním kontextem, v němž se nachází. Vladimír Chrz narativnímu principu uspořádání zkušenosti říká „organizující princip lidské psychiky“⁵⁰. Jedinec nevypráví jenom o své zkušenosti, která je v určitém kontextu, nýbrž je jakožto vyprávěč sám do jistého kontextu – a tedy zase do kontextu své zkušenosti – zařazen.

Premisou Brunerovy folkové psychologie je, že v zásadě namísto pojetí chování operuje pojetím jednání – tj. „intencionálně založeným“⁵¹ protějškem chování – jednání v kontextu. Zde je založen normativní aspekt folkové psychologie: mezi intencionálními stavy (neboli samotným jednáním) a okolnostmi (kontextem) vždy existuje vztah, který je normativní

45 Bruner J. S. *Acts of Meaning* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, c1990, s.33

46 Tamtéž, s.33

47 Chrz V. *Výzkum jako narativní rekonstrukce* In: Miovský M., Čermák I. Řehan V. (eds.) *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku III: sborník z konference*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s.23

48 Nikdy nejsou ani nemohou být „voiceless“ anebo „unsponsored“, čili vyprávěními bez mluvčího – podrobněji viz Bruner J. S. *Acts of Meaning* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, c1990, s.62

49 Chrz V. *Výzkum jako narativní rekonstrukce* In: Miovský M., Čermák I. Řehan V. (eds.) *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku III: sborník z konference*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s.29

50 Tamtéž, s.22

51 Bruner J. S. *Acts of Meaning* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, c1990, s.20

povahy: jsou to ustálená, vyslovená a z větší části nevyslovená pravidla nebo kategorie jednání, která sdílíme a prožíváme. Tato implicitní pravidla se nevztahují pouze k porozumění toho, jak se něco *mělo* dít, ale též k tomu, jak se něco *má* dít. Situace „potíže“ neboli problému („trouble“⁵²) znamená porušení těchto ustálených vztahů a pravidel, což uvádí do pohybu různé (kulturně podmíněné) způsoby dorozumívání se, nalézání významu a vytváří samotný příběh: naopak, dějí-li věci tak, „jak se patří“, smysl vyprávění se ve folkové psychologii vytrácí, říká Bruner. „Smysluplné“ souvislosti, v nichž žijeme, mohou proto jak odůvodnit některé jednání, tak ho i zpochybnit.

Narativ se vždy řídí určitým souborem pravidel co do svého uspořádání: je to především časová posloupnost vyprávění, příčinnost výkladu, „lhostejnost“ vůči faktům – tedy, lhostejnost vůči tomu, co narativ⁵³ označuje, problematická situace jakožto odchylka od obvyklého a nutné jádro vyprávění a také schopnost vyprávění neboli lépe řečeno jeho specifické techniky „kulturního ovládní“ problematické situace – z čehož můžeme usoudit také, že i kulturní ovládní skutečnosti. Některé logické principy uspořádání narativu: posloupnost, příčinnost výkladu, „lhostejnost“ vůči faktům (lhostejnost vůči tomu, co označuje) – otázka věrohodnosti příběhu, nutně středobod – problém (jako odchylka od obvyklého a přijatelného) a schopnost jeho „kulturního ovládní“. Proto je narativ prostředkem nebo podmínkou společenského jednání založený především na užívání jazyka⁵⁴. Že si dítě začíná jazyk osvojovat záhy, téměř hned po narození (jeho afektivní vázba s okolním světem tento proces přece předjímají a usměrňují) svědčí o tom, říká Bruner, že je dítě schopno velmi záhy uchopovat význam. Jeho předjazyková zkušenost je velmi důležitá, protože je založena především na uchopení kontextu, které pak vede k osvojení si formálního jazyka. To v podstatě znamená, že je dítě schopno rozumět a vyjadřovat totéž později – za pomoci jazyka. Uchopení kontextu je dále velice důležitým předpokladem vývoje schopnosti vyprávět. Brunerovo radikální, jak ho sám autor označuje, tvrzení je, že to, co pohání vývoj jazykových dovedností a celkově psychický vývoj dítěte, je zrovna schopnost a především potřeba vyprávět. Tento vývoj zase zpětně „postrkuje“ a rozšiřuje vyprávěcí schopnosti člověka. Podle Brunera, jakmile si dítě osvojí základní princip významu, jímž je především pojmenovávání věcí, jeho hlavní „jazykový zájem“ se soustřeďuje na společenské jednání a jeho důsledky a v první řadě na lidskou interakci.⁵⁵ Takové pojetí narativu, jehož základní premisou je lidské jednání, je zásadní pro pochopení předmětu kulturní psychologie v

52 Bruner J. S. *Acts of Meaning* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, c1990, s.50

53 To souvisí zřejmě s arbitrární povahou znaku a jazykového systému.

54 Bruner J. S. *Acts of Meaning* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, c1990, s.59

55 Tamtéž, s.57

Brunerově díle. Podle je autora je způsob vyjednávání významů skrze narativ vrcholem lidského vývoje v ontogenetickém, kulturním a fylogenetickém vývoji⁵⁶.

56 Bruner J. S. *Acts of Meaning* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, c1990, s.51

2 Druhá perspektiva. Dílo Vygotského jakožto zakladatele oboru kulturní psychologie

2.1 Dobové podmínky vzniku díla L.Vygotského

Lev Semjenovič Vygotský je považován za zakladatele kulturní psychologie. Jeho dílo je však nepochybně spojováno s dílem jeho kolegů a pokračovatelů. Podstatnou roli zde hraje skutečnost, že vlastní dílo Vygotského bylo záhy ukončeno jeho úmrtím. Inovativní a inspirativní myšlenky Vygotského jsou opravdu v určitém smyslu základem pro kulturní psychologii, která se poté ubírala určitým směrem – v dílech svých zastanců.

Abychom pochopili zakladatelskou roli Vygotského pro kulturní psychologii, je nutné si udělat alespoň stručný přehled a podívat se na historii, kdy se Vygotský na vědecké scéně objevil. Jeho příspěvek byl pro obor psychologie jedinečný, Vygotský neměl žádnou formální průpravu v psychologii⁵⁷. Původní oblastí působení Vygotského byla pedagogika, postupně však dospěl odpovědi na stávající problémy v pedagogice našel v oboru psychologie, jmenovitě kulturní psychologie, kterou svou teorií založil (oba obory spojovala podle autora problematika psychického vývoje a učení člověka). Jedním z podnětů, proč se jeho zájem přesunul k novému oboru, bylo mimo jiné pozorování, že psychologický obor dosud neměl vhodný přístup, jak objektivně studovat vyšší formu psychických procesů.⁵⁸ Základní otázky psychologie se zdají být propracované, říká Vygotský, avšak jsou položeny jednostranně a potud špatně – přesto však dokázaly ovlivnit celá desetiletí vědeckého přístupu k problému.⁵⁹ Jako změnu tradičního pohledu na věc chápe především změnu aspektu, ve kterém (nebo skrze prizma kterého) pohlížíme na vývoj vyšších psychických funkcí. Plochosť či jednostrannost tradičního pohledu podle Vygotského spočívá v tom, že nedokáže vnímat skutečnosti psychického vývoje jakožto skutečnosti historické vývoje – považuje je naopak za přirozené procesy a jejich produkty, neopodstatněně směšuje přírodní a kulturní, přirozené a historické, biologické a sociální.⁶⁰ Velice zhoubné je podle něj mechanistické chápání celého problému – chápání především kvantitativní (které spočívá v nerozeznání jeho podstaty,

57 Fojtíková P. *Vygotský jako „zakladatel“ kulturní psychologie*, bakalářská práce na Fakultě humanitních studií UK, Praha, 2008, s.20

58 Tamtéž

59 Выготский Л.С. *История развития высших психических функций* In: Выготский Л.С. *Психология развития человека* Москва: Смысл, 2005, s.209

60 Tamtéž

nerozeznání organického od historického), které dovoluje eliminovat složité jevy a procesy na jednodušší s cílem ukázat základní princip jejich fungování.⁶¹

Podíváme-li se na poznámky Vygotského, které shrnuje v práci *Konkrétní psychologie člověka*⁶², zaznamenáme zde především zásadním způsobem definovaný postoj Vygotského. Neuvádí čtenáře do problematiky a neuvádí pouze svou vlastní teorii – nýbrž se také vůči ní velice otevřeně vyjadřuje, hodnotí ji:

„Má historie kulturního vývoje – je to abstraktní projekt konkrétní psychologie“.⁶³

Podle Leontjeva se jedná o velice svobodný a kritický postoj – zejména, což nám později potvrdí Bruner ve svých kapitolách věnovaných dílu Vygotského, vzhledem k době a v ní vládnoucí ideologii, kdy Vygotský psal. Za života Vygotského se jeho dílo časově „vešlo“ do „svobodného“ období, pod nátlakem se (v důsledku čehož pak bylo znemožněno jeho zveřejnění širší akademické obci – zejména západní) ocitlo až po smrti autora. Oficiální „zákaz“ dostala teorie proto, že pojímala člověka jakožto subjekt v dialektickém poměru přírody a historického a kulturního vývoje. To zřejmě obsahovalo intelektuální zradu, které Bruner v této souvislosti říká „buržoazní idealismus“⁶⁴, protože vykazovalo nárok na to, aby bylo mentálním jevům přiděleno nebezpečně vládnoucí postavení v myšlenkovém systému. Na vědeckou scénu se dílo Vygotského pak plnoprávně dostalo a pro západní vědu bylo objeveno až po pádu stalinského režimu.

2.2 Základy teorie kulturně-historického vývoje lidské psychiky

2.2.1 Teorie sociogeneze vyšších psychických funkcí a role instrumentálního zprostředkování v procesu učení

„Můstkem“ od pedagogiky k psychologii se v díle Vygotského stalo pojetí *učení*, které podle něj nutné k pochopení fenoménu vývoje, tedy vývoje psychického. Velmi důležitým poznatkem je, že studium formování vědomí, které bylo neoddělitelně spjato s pojetím učení, je přednostní a základní pro studium lidské psychiky vůbec. Vygotský postupně formuluje svou „teorii kulturně historického vývoje psychických procesů u člověka“⁶⁵. Vycházejí z

61 O kvalitativním přístupu, který prosazuje Vygotský, viz dále.

62 Выготский Л. С. *Конкретная психология человека* In: Выготский Л.С. *Психология развития человека* Москва: Смысл, 2005, s.1020

63 Tamtéž, s.1030

64 Bruner J. S. *Actual Mind, Possible Worlds* Cambridge: Harvard University Press, 1986, s.71

65 Fojtíková P. *Vygotský jako „zakladatel“ kulturní psychologie*, bakalářská práce na Fakultě humanitních studií UK,

marxistického konceptu lidské činnosti, formuluje myšlenku o tom, že vztahy mezi vnějšími psychickými funkcemi byly někdy vztahy sociální, tj. vztahy mezi lidmi. To byl nový přístup v prostředí tehdejší sovětské psychologie, který však měla velmi blízko k teorii marxismu, v níž je psychika člověka sociálně podmíněna – jsme-li přesní, v níž je psychika člověka a její jednotlivé procesy jsou tvořena rozmanitými podobami lidské (a tedy společenské) činnosti. Potud se u Vygotského objevuje označení vyšších psychických funkcí jako „vnější“ – vnější zde znamená nikoliv povrchní, nýbrž svou přirozeností sociální.⁶⁶ Psychické funkce totiž mají svou historii – nejprve se na „jevišti“ objevují jako verbalizované chování, řekněme mezi dítětem a dospělým (o dítěti mluvíme v souvislosti s tím, že se zde jedná o vývojový aspekt psychologie), poté se v důsledku procesu interiorizace anebo zvnitřnění objevují již jako psychické funkce. Vztahy mezi nimi jsou určovány sociálním řádem, jsou v jistém smyslu jeho nositelem. Jinými slovy se funkce konstituují nejprve v lidském kolektivu a až potom se stávají funkcí osobnosti.⁶⁷

Tento pohled na vývoj vyšších psychických funkcí nás postupně přivede k Vygotského metodě psychologického zkoumání – k historickému přístupu ke zkoumání psychologických jevů, zejména, jak jsme ukázali, jevu vědomí jakožto základního pro veškeré další zkoumání dané problematiky.

Je důležité si poznamenat respektive vysvětlit co pojetí sociální podstaty vývoje psychických funkcí obnáší. Ve Vygotského *Konkrétní psychologii člověka*⁶⁸ najdeme poznámky k procesu zvnitřnění psychických funkcí (respektive procesu zvnitřnění sociálních vazeb, jehož výsledkem se stávají psychické funkce). Operace, kterým Vygotský říká instrumentální, spočívají v sociálního rázu působení dvou lidí na sebe za pomoci prostředků sociálních vazeb⁶⁹. Co je zde míněno prostředky sociálních vazeb a co znamená, že je operace, jejíž výsledkem se pak stává psychologická funkce, instrumentální? Centra, kde se organizují vyšší psychické funkce, je podle Vygotského nesmyslné hledat v kůře mozku a vysvětlovat je jeho vnitřními, tedy organickými vazbami. Místo toho se máme pokusit je hledat zvenku (zde znovu vystupuje pojetí vnějšího – zase chápáno sociálního)⁷⁰, tj. skrze podněty, jimiž je činnost mozku řízena a jež nejsou vesměs přirozené organické struktury,

Praha:2008, s.21

66 Выготский Л. С. *Конкретная психология человека* In: Выготский Л.С. *Психология развития человека* Москва: Смысл, 2005, s.1021

67 Tamtéž, s.1022

68 „*Konkrétní psychologii člověka*“ jsou v určitém smyslu poznámky autora – není to ucelený text ani jeho část, je to v určitém smyslu heslovitá myšlenková struktura, návod autora pro něho samotného na vypracování své teorie

69 Выготский Л. С. *Конкретная психология человека* In: Выготский Л.С. *Психология развития человека* Москва: Смысл, 2005, s.1023

70 Tamtéž

nýbrž konstrukce, vytvářené především ve světě společenském.

Společenský svět je svět vesměs symbolický. Tato skutečnost odkazuje na to, čemu Vygotský říká instrumentálnost: psychická funkce se, jak již bylo řečeno dříve, utváří v lidském kolektivu v kontextu jednání lidí – utváří se v tom případě nutně jako zprostředkované znakem. Znak je zpočátku umístěn mezi objektem a subjektem, jako nástroj či „instrument“, později však – mezi mnou a moji pamětí. To znamená, že vlastnosti nástroje (instrumentu) nabývá znak právě, pokud se jako psychická funkce zvnitřňuje. Zde spočívá nejdůležitější rozdíl mezi znakem a nástrojem: podnět-objekt operace není objektem působení podnětu-nástroje⁷¹. Jde-li o nástroj – nebereme v úvahu pouze objekt a nástroj operace, nýbrž také objekt působení podnětu (stimulu). Podnět nepůsobí na objekt operace přímo, nýbrž zprostředkovaně - rozhodující úlohu zde hraje lidská vůle jakožto výsledek sociálních vazeb (příkaz, podmínky atd.⁷²). Specifičností znaku jako nástroje se stává skutečnost, že nepůsobí na objekt operace, na nějž je nasměrován, ale na operaci samou – která je jakožto psychický proces jeho objektem. Symbolický nástroj jako takový neexistuje sám o sobě – je intenzivně uváděn do světa dítěte v jednání, tj. vždy vyžaduje zprostředkovatele. Předmětem psychologie potud není myšlení (mentální jevy) jako samostatná entita, nýbrž – pojato v širší perspektivě – jednání lidí, kulturní vývoj člověka, během něhož psychické funkce dospívají.

Tímto způsobem se Vygotský zásadně odlišuje od svých předchůdců v psychologii – zdůrazňujíc princip, že sociální struktura osobnosti, nikoliv principy fungování mozkové činnosti (vztahy mezi korovými a podkorovými centry), určuje uspořádání psychických „vrstev“ - definuje psychologii jako kulturně-historickou disciplínu. Základní metodou pro tuto disciplínu má být podle něj ta, která se prakticky zabývá psychikou, procesem její transformace, jejího ovládnutí a vývoje psychiky⁷³.

71 Виготский Л. С. *Конкретная психология человека* In: Виготский Л.С. *Психология развития человека* Москва: Смысл, 2005, s.1026

72 Тамtéž, s.1027

73 V souvislosti s takto orientovanou metodou psychologické vědy Vygotský odkazuje na tzv. „metodu psychotechniky“ – viz Виготский Л. С. *Конкретная психология человека* In: Виготский Л.С. *Психология развития человека* Москва: Смысл, 2005, s.1037

2.2.2 Psychologie myšlení a řeči: zásadní v díle Vygotského pojetí vývoje verbálního myšlení

Jan Průcha, jehož redakcí prošlo dílo Vygotského *Myšlení a řeč*⁷⁴ a dostalo se do rukou českého čtenáře, myšlenky Vygotského vztahuje především k dílu Piageta, rozebírá je v pozadí Piagetova díla. Je pozoruhodné, že Vygotský sám ve velké míře odkazuje na Piageta, v důsledku se jejich myšlenky však rozcházejí a posléze jsou kritiky vztahovány k sobě navzájem.

Kulturně-historický charakter psychického vývoje člověka je zásadním způsobem tematizován ve Vygotského pojetí vnitřní řeči⁷⁵.

Proces psychického vývoje dítěte Piaget vymezuje jako postupné „zdokonalování“ určitých vlastností, komplikování těch raných do zralejších, složitějších, neustále oslabování jedněch vlastností (což se u Piageta vztahuje k pojetí egocentrického myšlení – viz dále), jejich vytlačování jinými, přicházejícími zvnějšku („vývoj jakožto odumírání“⁷⁶).⁷⁷ Autor došel ke zjištění, že na počátku vývoje verbálního myšlení, a tedy řeči vůbec, stojí u dítěte egocentrické myšlení⁷⁸. „Dětskost“ myšlení dítěte, tedy myšlení egocentrického, Piaget charakterizuje neschopností uvědomovat si logiku vztahů, zejména gramatických,⁷⁹ které si přesto přirozeně osvojují a na jejichž základě postupně ovládají to, co je na těchto vztazích postaveno (například obsah jednotlivých vět). Dítě jakoby zvládá „co“, ale nezvládá „jak“, neuvědomuje si základní strukturu, a proto ji ani nemůže opakovat nespontánně, záměrně. Podle Piageta je egocentrická řeč určitým můstkem mezi primárním autistickým myšlením⁸⁰ a myšlením zralým – logickým a realistickým. Egocentrické myšlení je tedy myšlením, které nepodléhá sociokulturním vlivům: dítě nemluví k tomu druhému, není schopno si druhého

74 Выготский Л. С. Мышление и речь In: Выготский Л.С. *Психология развития человека* Москва: Смысл, 2005

75 Psychologický fenomén vnitřní řeči připomíná svou formou zkrácenou, neúplnou podobu sociální (v komunikaci používané, vnější) řeči, je to v jistém smyslu nezvučná řeč, ale zároveň a především zvláštní forma myšlení neboli jeho přímý projev.

76 Vygotský L. S. *Psychologie myšlení a řeči* [z ruš. přeložil Jan Průcha], Praha: Portál, 2004, s.80

77 Piaget J. *Psychologie inteligence* [přel. Jiránek F.], Praha: Portál, 1999, část III., kapitola V, ss.113-145

78 Specifičností výzkumů vývoje řeči, které prováděl Piaget, bylo to, že probíhaly v laboratorních podmínkách - „laboratoři“ pro něj bylo především prostředí ženevského Dětského domova – podrobněji viz Vygotský L. S. *Psychologie myšlení a řeči* [z ruš. přeložil Jan Průcha], Praha: Portál, 2004, s.51

79 Protože, jak bude řečeno dále, osvojení si jazyka jakožto hlavního symbolického systému světa, do kterého vchází, je pro teorii psychického vývoje člověka velmi důležité.

80 Tímto je míněno myšlení naprosto abstrahované od skutečnosti, svým charakterem nevědomé a jehož výrazným projevem je dětská egocentrická řeč ve věku do 6-7 let, když dítě mluví samo pro sebe, ale přitom nikoho neoslovuje, stěží ani samo sebe, jelikož si tuto „komunikaci“, jak je patrné, neuvědomuje.

jako protějšek uvědomit a pravděpodobně ani nemá příslušnou potřebu sdělování s vnějším světem – ta se formuje postupně, současně s tím, jak se během dospívání řeč socializuje. Jak již bylo řečeno výše – vytvářejí se nové struktury myšlení, které nahrazují stávající – egocentrická řeč je postupně vytlačována řečí socializovanou. Podle Vygotského však Piaget jen definuje neuvědomovanost dětského myšlení, která má základ v jeho nesystematičnosti, ale nesnaží se najít to, jak se vyvíjí uvědomovanost. Podle Vygotského podléhá myšlení, a v této souvislosti i řeč dítěte již od začátku působení sociokulturních faktorů a řeč již od začátku má sociální funkci (ačkoliv se „formálně“ socializuje také postupně, v období dospívání), v egocentrické řeči se podle něj rodí základy verbálního myšlení. Dítě vztahuje tuto řeč ke své činnosti, mluví o tom, co dělá a toto mu umožňuje se s komplikovanou situací lépe vypořádat – podle Vygotského se proto dá objasnit přetrvávání egocentrické řeči v dospělosti. Vývoj vnitřní řeči svědčí o dozrávání realistického verbálního myšlení: ke vzniku vnitřní řeči dochází zvnitřněním vnější sociální činnosti jedince.

Otázka vývoje verbálního myšlení je problémem vzájemného vztahu myšlení a řeči, který dosavadní psychologii podle Vygotského vyřešen nebyl. Neúspěšný je podle autora přístup ke zkoumání jevů, který je rozděluje a snaží se zkoumat zvlášť jako na sobě v podstatě nezávislé. Takový přístup rozkládá celek na jeho součásti, čímž ho zbavuje jeho základních vlastností.⁸¹ Pokud se ujímáme analýzy celku, je důležité jako jednotku zvolit tu, která nebude zbavena vlastností tohoto celku – v daném případě myšlení a řeči současně, anebo lépe řečeno vlastností celku, který smysluplně tvoří – verbálnímu myšlení. Podle Vygotského je touto elementární jednotkou význam slova.⁸²

„Význam slova, jak jsme se snažili ukázat výše, se jeví jako dále nerozložitelná jednota obou procesů, o níž již nelze říct, co vlastně znamená – zda jev myšlení, anebo řeči. Zbavené významu slovo není slovem, pouhým zvukem, to znamená, že význam je nutný, konstituující předpoklad pro vlastní slovo. Je to slovo, na něž se díváme z jiné stránky... Ale z psychologického hlediska je význam slova, což jsme si několikrát empiricky prokázali, není než zobecnění, anebo pojem. Zobecnění a význam slova jsou synonyma. Jakákoliv forma zobecnění, vytvoření pojmu je specifický, pravý a nepochybný akt myšlení. Což nás opravňuje zařadit význam slova mezi jevy myšlení (...) Slovo je jevem řeči potud, pokud se řeč vztahuje k myšlení, a je jevem myšlení potud, pokud se myšlení vztahuje k řeči.“⁸³

Podstata tohoto fenoménu – fenoménu významu – jen dokazuje neúspěšnost představy, že řeč je původně asociální, o čemž mluvil Piaget. Význam je nutně kulturní a sdílený (v další

81 Выготский Л. С. Мышление и речь In: Выготский Л.С. Психология развития человека Москва: Смысл, 2005, s.953

82 Tamtéž, s.954

83 Tamtéž, ss.954-955

kapitole si přiblížíme pojetí kultury a významu (jehož nositelem je symbol) v díle Clifforda Geertze). Pojetí významu neoddelitelně patří k problematice kulturní komunikace.

V těchto pojmech přistupuje podle Vygotského Piaget k pojetí a významu učení: podle Piageta je „učení“ čímsi vnějším oproti původní „čisté“ struktuře myšlení, není zde podle Vygotského spatřena vzájemná závislost a nepochybná podmíněnost obou procesů – procesu učení a procesu psychického vývoje.⁸⁴ Vygotského pojetí vztahu těchto dvou procesů, k němuž postupně přicházíme, se koncentruje v jeho konceptu tak zvané *Zóny nejbližšího vývoje* – konceptu, který trefně vystihuje nebo shrnuje zásadní principy autorovy teorie.

2.2.3 Konstituující pro novou vědu koncept Zóny nejbližšího vývoje

Představu učení Vygotský charakterizuje několika body. Za prvé říká, že východiskem učení jsou vždy již existující psychologické předpoklady (či možnosti), avšak záměrnost procesu učení a uvědomění si toho, co si dítě osvojuje, přichází teprve v samotném procesu učení, které tyto předpoklady rozvíjí. O tomto nás podle Vygotského přesvědčuje vývoj psané řeči u dítěte: sama o sobě tvoří entitu nezávislou na mluvené řeči, její specifíčností je, že je představovaná, myšlená, nemá přímého, nýbrž abstraktního společníka (protějšek), a proto je důležitou podmínkou pro její vznik vyvinutá schopnost abstrahovat – nejprve od materiálního „znaku“ mluvené řeči – tj. jejího zvuku (znění) a pak také od bezprostřední přítomnosti protějšku v rozhovoru. Vygotský upozorňuje na to, že dítě, když si začíná osvojovat psanou řeč, nepocítuje přirozenou potřebu komunikovat psanou řečí, a to na rozdíl od mluvené řeči, jejíž funkci ovládá již o raného věku. Ovládá ji, ale přitom si stále neuvědomuje. Mluvená řeč se vyvíjí spontánně, kdežto psaná řeč vyžaduje určitou stupeň záměrnosti toho, kdo ji používá. Tímto ho, dalo by se říct, nutí k tomu, aby se učil uvědomovat si.

Za druhé, Vygotský charakterizuje vztah učení a intelektuálního vývoje určitou posloupností (která se vztahuje ke vzájemné podmíněnosti obou procesů): učení, začínající na vnitřních psychologických předpokladech dítěte, svou strukturou, „plánem“ zakládá půdu pro jeho další vývoj, který umožňuje učení uskutečňovat.

Za třetí, jednotlivé prvky vyučovacího procesu nejsou nikdy navzájem izolované, nýbrž představují spíše určité spojité nádoby: chybí-li neboli je-li zneprístupněna jedna z nich, působí to na další, tedy působí to vždy na osvojení si dalších prvků dítětem a ovlivňuje to celkový intelektuální vývoj.

Ze čtvrté a jako hlavní premisu své teorie z hlediska vzdělávacího procesu vymezuje

84 Vygotský L. S. *Psychologie myšlení a řeči* [z ruš. přeložil Jan Průcha], Praha: Portál, 2004, s.90

Vygotský koncept *zóny nejbližšího vývoje*. Ta znamená, že stav či úroveň intelektuálního vývoje není určován pouze aktuální úrovní jeho znalostí, intelektuálních schopností, k nimž během učení dospěl, ale potenciální úrovní, potenciálními možnostmi, které jsou zahrnuty ve jmenované zóně nejbližšího vývoje – možnostmi, které aktuální vývoj předbíhají a zároveň jeho průběh, dynamiku determinují. Autor to objasňuje skutečností, že úroveň aktuálního vývoje nám vypovídá výhradně o psychických funkcích, které se již vyvinuly, zatímco ty funkce, které si teprve vyvíjí, nechává stranou a nebere v potaz. Specifičností *zóny nejbližšího vývoje* je to, že funkce ve vývoji lze zjistit pouze při řešení úlohy za přítomnosti druhé osoby, dospělé – asistenta neboli mediátora. V této myšlence je obsažena základní premisa teorie kulturní psychologie v celku – že proces učení neboli vůbec psychického vývoje člověka⁸⁵ předpokládá „specifický sociální charakter“⁸⁶ a v také díky tomuto neustálý proces včleňování dítěte do myšlenkového (či symbolického) světa těch druhých, které ho do něj uvádí.⁸⁷ Každé období dospívání dítěte má navíc, říká Vygotský, větší či menší specifickou senzitivitu vůči učení, vůči vnímání a absorbování vyučovaného materiálu a hlavně vůči vyproštění, rozvíjení možností potenciálního vývoje dítěte (školní věk je podle Vygotského optimální senzitivní periodou pro rozvíjení uvědomovanosti a záměrnosti myšlení a tudíž jednání u dítěte)⁸⁸. Právem lze proto říct, že Vygotského teorie *zóny nejbližšího vývoje* má své praktické zaměření v oblasti pedagogiky.

Tato teorie je momentem v díle Vygotského, na nějž obrací velkou pozornost Bruner. Bodem obratu se podle něj stává Psychologický kongres roku 1954 v Montrealu, kde ruská delegace prezentovala myšlenky Vygotského o vývoji lidské psychiky⁸⁹. První je v angličtině v 1962 vydáno dílo Vygotského *Myšlení a řeč* (v originálu – *Мышление и речь*, v anglickém překladu – *Thought and Language*) a spolu s ním svět shlédla Vygotského koncepcí zóny nejbližšího vývoje. Tu Bruner vysvětluje především jako instrumentální zprostředkovávání procesu vzdělávání dítěte. Ve svých úvahách poukazuje Bruner na jeden poněkud problematický moment této koncepce. Podle Vygotského se vědomí neboli uvědomovanost myšlení vyvíjí přirozeně, nelze ho dítě naučit, ale přitom učení – zde nutně asistované učení – tento vývoj nevyhnutelně podmiňuje. V teorii zóny nejbližšího vývoje pak Vygotský, říká Bruner, ukazuje, že dítě začíná vykazovat určitou potenciální úroveň vývoje díky tomu, že do vyučovacího procesu zasahuje zkušená vědomá dospělá osoba. Jak je zde možné, ptá se

85 Dovolím si vzhledem k výše uvedenému poznamenat zde tyto dva pojmy jako vzájemně alternativní.

86 Bruner J. S. *Actual Mind, Possible Worlds* Cambridge: Harvard University Press, 1986, s.73

87 Tamtéž

88 Vygotský L. S. *Psychologie myšlení a řeči* [z ruš. přeložil Jan Průcha], Praha: Portál, 2004, s.105

89 Bruner J. S. *Vygotsky: A Historical and Conceptual Perspective* In: Wertsch J.V. (ed.) *Culture communication and cognition. Vygotskian perspectives* Cambridge University Press, 1985, s.22

Bruner, aby se vědomí vyvinulo u dítě samo, pokud mu je zřejmě podle teorie Vygotského dává dospělá osoba-mediátor? Otázka na tuto odpověď v díle Vygotského zůstává poněkud otevřená, avšak Bruner se ji pokouší tematizovat a říká, že procesu učení s přihlédnutím k pojetí zóny nejbližšího vývoje porozumíme tehdy, když pochopíme specifičnost procesu osvojení si jazyka. Podívejme se: dítě si mateřský jazyk osvojuje tak, že si propůjčí již existující jazykové struktury v jejich „hotové“ a používané podobě od dospělé osoby nebo osob kolem něj. Toto však následně umožňuje dítěti naučit se si tuto strukturu uvědomovat a postupně se oprostít od těchto „propůjčených“ struktur – což znamená, že se u dítěte vyvíjí jeho vlastní jazykový smysl, jazykové dovednosti. Taková uvědomělost zřejmě přichází i v jiných případech učení se – jde v první řadě o to, že dospělý své vědomosti dítěti jaksi propůjčuje, nedává mu je v hotové podobě – což nepopírá skutečnost, že se tato vědomá složka u dítěte může vyvinout.

Máme-li před očima nastíněny dva teoretické konstrukty kulturní psychologie, je nyní nutné přejít k vlastní analýze, ve které se pokusíme si objasnit, jak se tyto konstrukty k sobě navzájem vztahují.

3 Analýza problému – naplnění výzkumného cíle

3.1 Shrnutí výkladových principů dvou teorií aneb k čemu jsme dospěli v první části našeho zkoumání

Připomeňme si nyní, že Brunerovo pojetí kulturní psychologie neboli psychologie (především) folkové se točí kolem tří základních bodů, jimiž jsou:

- vázanost lidské přirozenosti na sociální prostředí,
- významotvorné procesy a proces užívání významu (jakožto základ psychologických studií),
- intencionální stavy (díky nimž je vlastní význam zpřístupněn), jež jsou předmětem zájmu tzv. etno- či folkové psychologie,
- normativní charakter folkové psychologie, na kterém se zakládá Brunerovo pojetí narativu neboli příběhu v kulturní psychologii.

Jsou-li tyto pojmy konstituující pro kulturní psychologii, kterou ustavuje Bruner, zopakujme si, co je kostrou teorie Vygotského. Jak je patrné z obsahu předchozí kapitoly, jsou nejdůležitějšími premisami jeho teorie:

- kulturně-historický charakter lidské psychiky,
- role sociální, kolektivní činnosti v procesu vývoje psychiky dítěte,
- z tohoto vyplývající role mediace neboli zprostředkovávání v tomto procesu,
- v návaznosti na mediaci – důraz na skutečnost, že významnou součástí psychického vývoje dítěte je vývoj znakové činnosti; za základní znakový systém Vygotský považuje jazyk,
- znak je symbolický, sdílený (kolektivní) a je nositelem nebo zprostředkovatelem významu – což znamená, že vědomí je svou podstatou významové, neboli smyslové.

Z výše uvedených tezí můžeme odvodit velice důležitý závěr: Vygotský zrovnoprávňuje význam spolu s ostatními psychologickými pojmy.⁹⁰ Pokusme si objasnit si další body teorie. Problém významu u Vygotského souvisí s problematikou vývoje vztahu myšlení a řeči, jak jsme ukázali v předchozí kapitole. Vývoj verbálního myšlení je spjat s vývojem vědomí či

90 Zde se musím opět zmínit o potížích v oboru psychologie, o nichž mluví Bruner – pozoruhodně již v druhé polovině století, mezi něž patří problém zařazení významu jakožto subjektivního aspektu lidského jednání do vědeckého výkladového rámce

také uvědomovanosti myšlení (jde tedy o uvědomovanost jakožto schopnost uchopit význam toho, co je vlastní činností dítěte), který Vygotský vysvětluje na příkladě osvojení si dítětem jazyka jakožto hlavního znakového systému. Mimochodem Bruner za jeden z největších přínosů pro kulturní psychologii v teorii Vygotského považuje to, že Vygotský jako jeden z mála odborníků zdůraznil důležitost osvojení si jazyka ve vývoji psychiky člověka⁹¹, čímž učinil zkoumání psychologické role jazyka jako zásadní v této disciplíně. V širším kontextu souvisí problém významu s problémem vývoje tzv. znakové činnosti (zacházení se znakem, s věcí, její pojmenovávání a zde i uvědomování si této činnosti). Mluvíme-li o této znakové činnosti v teorii Vygotského, nutně tematizujeme sociogenetický charakter lidské psychiky a zprostředkovanost učení jakožto kulturního vývoje jedince.⁹² Vývoj znakové činnosti u dítěte Vygotský zkoumal spolu se svými kolegy; výsledky těchto výzkumů se staví proti dosavadním zjištěním ve vědě o lidském myšlení.

3.2 Pojetí významu jako základní rámec pro komparaci dvou kulturně-psychologických teorií

3.2.1 Porozumění vývoji znakové činnosti u dítěte podle Vygotského

Skutečné praktické myšlení dítěte předchází počátkům jeho řeči a tvoří tak v genetickém smyslu zřejmě základní fázi ve vývoji intelektu.⁹³ Vlastní výzkumy Vygotského a jeho kolegů zjistily specifické závěry o psychickém vývoji dítěte. Výzkumy byly rozděleny do několika tématických okruhů, mezi něž patří mj. analýza vztahu mezi znakem a významem, mezi slovem a označovaným předmětem u dítěte předškolního věku a také zkoumání motivačních faktorů proč dítě označuje předmět určitým způsobem (slovem) atd.⁹⁴ Jinými slovy – výzkumy Vygotského se dají shrnout též pod téma – jak dochází u dítěte k uchopení významu – významu jednotlivého slova, věty, vyprávění. Vznik či lépe řečeno (jako dále ukážeme) vývoj této činnosti či schopnosti – uchopovat význam a používat ho, tvořit ho (dalo by se říci uskutečňovat význam – v této terminologii nepochybně odkazují na dílo Brunera) – nemůže

91 Bruner J. S. *Vygotsky: A Historical and Conceptual Perspective* In: Wertsch J.V. (ed.) *Culture communication and cognition. Vygotskian perspectives* Cambridge University Press, 1985, s.25

92 K otázce „mediated action“ viz také Wertsch J.V. (ed.) *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action* First Harvard University Press paperback edition, 1993, s.47

93 Выготский Л. С. *Орудие и знак в развитии ребенка* In: Выготский Л.С. *Психология развития человека* Москва: Смысл, 2005, s.1042

94 Tamtéž, .1048

být vynálezem dítěte ani nemůže být naučena mechanicky. Jde o kvalitativní změnu – především velice dlouhý a komplikovaný proces, říká Vygotský, díky němuž se vytvářejí nové psychické struktury. Znaková (symbolická) činnost se vyvíjí na základě tzv. primitivního chování dítěte spojujícího v sobě přírodní a kulturní.⁹⁵

Připomeňme si v této souvislosti pojetí kultury Clifforda Geertze, na nějž mimo jiné ve značné míře odkazuje i Jerome Bruner, co se týče objevení a stanovení nového přístupu ve vědě o lidské mysli. Podle Clifforda Geertze není kultura něčím abstraktním, jakousi entitou existující samostatně od lidského jednání, nýbrž kulturou je samotné lidské jednání, které existuje jako spleť vazby sdílených symbolů. Podstatou těchto symbolů neboli lépe řečeno symbolických systémů je skutečnost, že jsou jednotlivci (nositeli kultury) přijímány, tj. rozeznávány jako sdělení jistého veřejného významu, tj. že jsou symboly veřejnými. Geertz zpochybňuje platnost antropologického zkoumání⁹⁶, které do pozadí odsouvá chování ve všech jeho projevech. „Sociální rozmlouvou“⁹⁷ pojmenovává Geertz určitý interpretovatelný znakový systém, který tvoří osoby, děj, události (viz pojetí „příběhu“ v díle Brunera) a který charakterizuje společnost, neboli jinak řečeno sociální kontext. Kultura poskytuje vazbu určitých „řídících mechanismů“ pro průběh této neustálé sociální rozmluvy. Geertz v tom uchopuje zásadní úlohu kultury: „bez kulturních vzorců – uspořádaných do systémů významových symbolů – by lidské chování bylo doslova nekontrolovatelné, bylo by pouhým chaosem bezúčelných činů a výbušných emocí, a lidská zkušenost by tak byla zcela beztvářá“⁹⁸. Stěžejnost pojetí kultury pro chápání lidské podstaty vůbec je podle Geertze potvrzena několika antropologickými objevy. V první řadě jde o skutečnost, že kulturní vývoj nezačíná v „jistém okamžiku“ – okamžiku přechodu tzv. „mentálního Rubikonu“ – k němuž člověk dospívá fylogenezí, nýbrž kultura se začala „vměšovat“ do vývoje člověka ještě předtím než se objevil *Homo sapiens*, který zahájil vlastní kulturní dějiny. Kulturní adaptační formy, říká autor, se objevily ještě v průběhu fylogeneze, tj. vedle forem genetických, žádný „bod obratu“ neexistoval. Šlo jen o postupné upevňování a samozřejmě o vývoj kulturních „vybavení“ a jejich postupné převládnutí nad biologickými. Intenzivní používání vyvíjejících se a akumulovaných kulturních prostředků (vzorců) za pomoci určité genetické vybavenosti zase zpětně ovlivnilo biologické „dospívání“ člověka a konečně ho (člověka) vytvořilo (nebo

95 Виготский Л. С. *Орудие и знак в развитии ребенка* In: Виготский Л.С. *Психология развития человека* Москва: Смысл, 2005, s.1048

96 Bruner mluví o vědeckých závěrech nového metodologického postupu, navrhovaných mj. Geertzem, že již nejsou objevené pro antropologii, ale naopak velmi přínosné, novátorské pro psychologii.

97 Geertz C. *Interpretace kultur: vybrané eseje* [z angl.přel. H.Červinková, V.Hubinger, H.Humlíčková], 1.vyd., Praha: Sociologické nakladatelství, 2000, s.29

98 Tamtéž, s.58

dotvořilo)⁹⁹. Vrcholná stadia vývoje člověka však nebyla určena zdokonalováním jeho tělesné skladby, nýbrž komplikováním centrálního nervového systému (což je druhý „objev“, o němž mluví Geertz). Žádná neutrální, před-kulturní lidská přirozenost totiž neexistuje – vznik člověka si lze představit jen od doby, kdy bytost začala rozeznávat významové symboly a orientovat se v nich.¹⁰⁰ Podle Brunera je pro psychologickou vědu důležité, nejprve z metodologického hlediska, toto ustavující hledisko kultury, na němž její pojetí zakládá Geertz.

Vladimír Zinchenko, kritik Vygotského díla, mluví o kultuře jako o ideální formě, oproti jejím reálným nositelům – mediátorům (nebo zprostředkovatelům), jimiž je mediátor-dospělý, znak a slovo. Jak uvidíme dále, slovo je hlavním nositelem významu. Avšak význam jako takový, význam sám o sobě – jako nositel-mediátor kultury (uvidíme dále, co Zinchenko tímto míní) – u Vygotského zřejmě chybí, stejně jako chybí symbol a mýtus, na což upozorňuje Zinchenko¹⁰¹. Skutečnost, že člověk ovládá mediátory, znamená, že jeho reálná „forma“ se stává také ideální, tedy kulturní. Právě v tomto procesu zprostředkovávání neboli neustále idealizace tkví podstata kulturního vývoje. Díky zapojení do své činnosti zprostředkujících prvků – nástroje, znaku, slova, symbolu – se činnost subjektu stává nástrojovou, znakovou, verbální, symbolickou, píše Zinchenko¹⁰². A stává se to samozřejmě v důsledku sdílené neboli společné činnosti dítěte a dospělého, který jej do toho světa uvádí. Na začátku této společné činnosti stojí podle Zinchenka nejvíce obtížné období – osvojení si jazyka, který je vlastním (a hlavním) mediátorem sám o sobě. Zde je ale velmi podstatná zmínka autora o důležitosti afektivního článku v tomto procesu společné činnosti: „*Tvůrčí činnost a společná tvůrčí činnost není vesměs mechanický akt... není představitelná bez vášně... toho, čemu Francouzi říkají passion*“¹⁰³ Zrovna této vášni autor říká smysl, význam, neboli zdroj významu, který v sobě nese společná činnost a který je tím, co samotnou tuto činnost (mediaci) zvýznamňuje a co ji vlastně pohání – neboli v širším slova smyslu co pohání proces vlastní objektivace či také akulturace, na kterou Zinchenko ukazuje. Podle Zinchenka význam nemůže být přijímán jako samostatná elementární jednotka zkoumání psychického vývoje (viz předchozí kapitola), pokud postrádá velice důležitý aspekt – aspekt „motivace“ neboli „intence“, který by byl můstkem mezi významem a vědomím. „*Pouze kognitivní aspekt je zafixován v pojetí významu (v teorii Vygotského – pozn.Y.M.), aspekt*

99 Geertz C. *Interpretace kultur: vybrané eseje* [z angl.přel. H.Červinková, V.Hubinger, H.Humlíčková], 1.vyd., Praha: Sociologické nakladatelství, 2000, s.61

100 Tamtéž, s.62

101 <http://www.psychology-online.net/articles/doc-738.html>, 21.11.2008

102 <http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/ch2.htm>, 03.11.2008

103 <http://www.psychology-online.net/articles/doc-738.html>, 21.11.2008

emocí a vůle je ponechán stranou.“¹⁰⁴ Z tohoto pak můžeme usoudit, že představa určitého pohonu či vášně, která v teorii vývoje vyšších psychických funkcí v procesu mediace u Vygotského není dostatečně rozpracována, odkazuje k roli intencionality v jednání a činnosti lidí v Brunerově teorii kulturní psychologie. Nicméně nelze popírat, že základ této myšlenky Vygotským položen byl – důrazně svou teorií sociogeneze psychiky člověka poukázal na to, že podstatu lidského myšlení tvoří jeho významové jádro.

3.2.2 Pojetí významu v díle Vygotského: k otázce vývoje sémantického smyslu u dítěte

Podle Vygotského můžeme psychické funkci, jejíž vývoj těsně souvisí s vývojem znakové činnosti, říct pojmenovávání – zde nutně odkazujeme na J. Brunera, který pojmenovávání označuje za jeden ze základních (také z vývojového hlediska) principů významu. Malé dítě, říká autor, nezvládá arbitrárnost ani například konjunktiv v řeči. Základem označování je pro dítě skutečnost, že slovo má určité vlastnosti věci, kterou označuje – změnit slovesné označení, pojmenování věci znamená změnit její vlastnosti. Vygotský nás důrazně upozorňuje na to, že funkce pojmenovávání nepřichází mechanicky a hlavně že je to poměrně dlouhý proces, trvající více než desetiletí, který má svou přirozenou historii. Na počátku řečové činnosti u dítěte nestojí objevení skutečnosti, že věci mají svá jména, nýbrž kvalitativně jiný způsob zacházení s věcmi, jemuž autor říká právě „*pojmenovávání věci*“¹⁰⁵. V této souvislosti Vygotský mimo jiné odkazuje na Bineta, který mluví o paměti a procesu zapomínání: paměť se postupně verbalizuje (v procesu zvnitřnění funkce), čímž se kvalitativně mění způsob zapomínání, nikoliv síla či intenzita paměti.¹⁰⁶ Psychická funkce se utváří, když má charakter vnější (kolektivní) činnosti, interpsychické funkce: totiž stává se naprosto zvnitřněnou, nabývá intrapsychického rázu v procesu dlouhotrvajícího vývoje.

Vygotský ve výzkumu pokračuje. Důležitějším zjištěním pro kulturně psychologickou disciplínu bude podle něj to, co jako výsledek řady výzkumů vyplynulo z předchozího – a sice, že významu je vlastní vývoj. Historičnost významů nebylo možné uchopit v pojmech staré psychologie: znemožňoval to asocianistický pohled na věc, podle kterého mezi slovy a

104 Zinchenko V. *Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind* In: Wertsch J.V. (ed.) *Culture communication and cognition. Vygotskian perspectives* Cambridge University Press, 1985, s.98

105 Выготский Л. С. *Орудие и знак в развитии ребенка* In: Выготский Л.С. *Психология развития человека* Москва: Смысл, 2005, s.1049

106 Tamtéž

věcmi existuje pouhé asociativní spojení, když se význam slova ustavuje tak, že je slovo jednou „spojeno“ s určitou věcí, na níž pak automaticky odkazuje asociací. Jedinou změnou zde může být změna kvantitativní, tj. že jistá asociace se „rozmnoží“ - přivolá řadu dalších asociací, anebo se stane asociací pro jinou věc, nikoliv však kvalitativní změna – protože by v tom případě přestala být asociací (o to méně dokážeme pomocí tohoto přístupu pochopit vývoj významu u dětí).¹⁰⁷ Dosavadní lingvistika se podle autora zabývá a je schopna zodpovědět otázku významu a jeho vývoje potud, pokud se mění věcný obsah slova. Je však důležité si uvědomit (což nedokázala lingvistika), říká autor, že během historického vývoje jazyka se mění i obsahová stránka slova, jeho význam, mění se psychologická podstata tohoto významu. Dále je třeba si uvědomit, že verbální myšlení dospívá od nižších forem k vyšším formám skrze zobecňování. Vyjádření vyšších forem pak nalezneme v abstraktním myšlení (abstraktních pojmech); podstata uchopení skutečnosti, jejího zobrazování a zobecňování v pojmech se ve slovech mění během historického vývoje jazyka.¹⁰⁸

Zkoumání lidského myšlení uvízlo ve svých teoriích, říká Vygotský. Podle něj je představa nekonstantnosti, proměnlivosti významu a jeho vývoje hlavní premisou, která vyvede psychologii ze slepé uličky. Význam slov se mění spolu s tím, jak se mění způsoby fungování mysli.¹⁰⁹ Pokud k podstatě významu patří proměnlivost a dynamičnost, potom to se nutně odráží tak, že se mění vztah mysli ke slovu. Vygotský zdůrazňuje, že vztah myšlení vůči slovu není věc, nýbrž proces, je to pohyb od myšlení ke slovu a zpět. Přejít od myšlenky ke slovu a slova do myšlenky se uskutečňuje v několika rovinách, skrze několik etap. Samotná řeč má podle Vygotského dvě stránky – *vnitřní*, obsahovou, sémantickou, a *vnější*, zvukovou, fyzickou. A přestože každá z nich tvoří smysluplný celek, každá zvlášť má svůj směr vývoje. Co se týče vývoje sémantické stránky řeči u dítěte, začíná od celku (věty) k jednotlivému (významu slov), zatímco je pohyb vývoje fyzické stránky řeči opačný – od jednotlivého k celku¹¹⁰.

Tolik k vývoji sémantického smyslu u dítěte v díle Vygotského. Co by nás zde dále mohlo zajímat, je specifická významu právě z hlediska psychologické vědy. Význam slova není pouze určován sémantickou stránkou slova – je podstatná též gramatická struktura věty, výroku a také syntaxe. Vygotský však upozorňuje na to, že psychologická „gramatika“ věty

107 Вьготский Л. С. *Мышление и речь* In: Вьготский Л.С. *Психология развития человека* Москва: Смысл, 2005, s.955

108 Вьготский Л. С. *Мышление и речь* In: Вьготский Л.С. *Психология развития человека* Москва: Смысл, 2005, s.956

109 Вьготский Л. С. *Мышление и речь* In: Вьготский Л.С. *Психология развития человека* Москва: Смысл, 2005, s.961

110 Tamtéž, s.963

není zdaleka shodná s její formální gramatikou – toto je velmi důležité zjištění, chceme-li uchopit problém významu u Vygotského. Poznamenám, že tímto je samozřejmě míněna věta, která není vytržena z kontextu – zde si dovolím znovu připomenout základní principy folkové psychologie podle Brunera. Jde o jakýsi význam v akci, význam v jednání. Vygotský mluví o tom, že ve větě se jakýkoliv její člen může stát psychologickým podmětem a také přísudkem – nezávisle na formální její formální struktuře. Vygotský odkazuje v této souvislosti na Hermanna Paula, významného německého lingvistu 19.století, který ukazuje, že za stejnou gramatickou strukturou se mohou skrývat naprosto odlišné duševní postoje. Podle Vygotského jsme stejně oprávněni mluvit o psychologickém čísle, rodu, pádu, superlativu a podobně.¹¹¹ Za velmi výstižný a pěkný příklad potvrzující tuto skutečnost autor považuje jednak umělecké užití jazyka, jednak fenomén překladatelství. Jazyk literárního díla může z formálního hlediska obsahovat chybu – avšak zrovna tak se může stát jeho svérázem, uměleckým skvostem. Zajímavý poznatek nám dále přináší oblast překladatelství: gramaticky „zrcadlové“ překládání není považováno za správné, nejenom že každý jazyk má jinou gramatickou strukturu, ale také dílo, text, který je zrovna překládán, má svou vlastní specifickou psychologickou strukturu – vztahující se především ke kontextu autora a čtenáře, kterému je text adresován.¹¹²

3.3 Závěry komparativní analýzy

K jakému zjištění nás toto zkoumání dokáže přivést? Je zřejmé, že cestou vysvětlování co obnáší pojetí významu v díle Vygotského, jsme se nevzdálili hlavního směru teorie autora. Problém významu nutně patří mezi problém sociogeneze vyšších psychických funkcí, jak jsem poznamenala výše, nebo také problém socio- kulturněhistorického vývoje člověka. Předpokladem pro vznik a vývoj sémantického aspektu u dítěte je konfrontace obou linií vývoje – vývoje myšlení a vývoje řeči – v okamžiku a od chvíle, kdy se myšlení verbalizuje. Tímto je mj. míněno, že se verbalizuje doposud nevyslovená psychická složka – ryze

111 Выготский Л. С. *Мышление и речь* In: Выготский Л.С. *Психология развития человека* Москва: Смысл, 2005, s. 967

112 Vygotský uvádí četné příklady z oblasti překladatelství v literatuře, jedním z nichž je báseň Heinricha Heina „Ein Fichtenbaum steht einsam...“. V originálním textu v němčině jsou to dvě „postavy“ – „ein Fichtenbaum“ – česky „smrk“ – mužského rodu, a „eine Palme“ – česky „palma“ – ženského rodu. Díky tomuto se vytváří zvláštní symbolický význam lásce k ženě. Ruský doslovný překlad však tento význam porušuje: „сосна“ („ein Fichtenbaum“) má stejně jako „пальма“ (eine Palme) ženský rod. Překladatel Tjutčev kvůli tomuto sémantickému odstínu užívá namísto slova „сосна“ slovo „кедр“ (česky „cedr“). Podrobněji viz Выготский Л. С. *Мышление и речь* In: Выготский Л.С. *Психология развития человека* Москва: Смысл, 2005, s.968

subjektivní, emocionální. Emocionální složka, která je také pohonem vývoje lidské řeči, nyní může být zpřístupněna v souladu se společensky logickým (nebo snad lépe řečeno přijatelným) řádem, jehož je jazyk jednou z nejdůležitějších normativních struktur. Dítě začíná nejen sdílet své subjektivní významy okolnímu světu, druhým lidem, ale také zvýznamňovat tyto vlastní významy, tedy postoje a stavy, pro sebe sama a chápat významy jednání a činnosti druhých. Uchopovat a sdílet význam je pak dítě schopno od doby, kdy jeho dosud instrumentálně zprostředkovaný (viz charakter zprostředkovanosti psychického vývoje – odkaz na první kapitolu) psychický vývoj nabývá také rázu verbálního – kdy se subjektivní stav může neustále objektivizovat (záměrně se vyhýbám výrazu „objektivizuje se“), – protože by v něm chyběl význam neustavujícího procesu objektivizace. Subjektivní stavy se nemohou objektivizovat jednou provždy, protože by přitom ztratily svůj subjektivní charakter. Objektivizací se zde míní dostatečná míra zobecnění a sdílení lidských významu, které umožňují dorozumívání. Pokračujeme-li v tomto výkladu a připomeneme-li si teorii významotvorných procesů Brunera, můžeme říct, že ve významu z hlediska kulturní psychologie nejde pouze o možnost verbalizace intencionální, afektivní složky lidské psychiky, nýbrž význam navíc tyto stavy zároveň určitým způsobem usměřňuje.¹¹³ je to oboustranná „hra“ – normy jsou vyplňovány lidským jednáním, které je zvýznamňováno na základě konfliktu normativního a subjektivního.

113 Bruner J. S. *Acts of Meaning* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, c1990, s.52

Závěr

Výchozím cílem této práce bylo uchopit zásadní premisy teorií kulturní psychologie dvou významných autorů – Jeroma Brunera a Lva Vygotského. Východiskem, které nás v jistém smyslu „opravňuje“ jejich myšlenky k sobě vztahovat, je především to, že obě díla jsou kritiky považována za velmi přínosná. Zatímco v případě L.Vygotského jde o základ disciplíny tak, že kulturní psychologii jako samostatný obor psychologie ba dokonce její jádro mohli definovat, Brunerovo dílo představuje současnou podobu kulturní psychologie (která jako obor samozřejmě v průběhu století procházela značnými změnami) anebo lépe řečeno zobrazit jeden z jejich současných „projektů“.

V úvodu práce jsme si za cíl vytkli především vystihnout, co je na obou dílech specifickým, konstituujícím prvkem, který umožňuje kulturní psychologii, koncipovanou na základě tohoto prvku, nazývat právě kulturní psychologií. Prvním zjištěním je, že výkladové principy obou teorií jsou dost odlišné. Žádná z nich nepopírá druhou, avšak Bruner se ve svém kulturně-psychologickém „projektu“ ubírá poněkud odlišným směrem. Zde přecházíme k další etapě daného teoretického výzkumu a klademe si otázku, zda tento prvek Brunerovy teorie – pojetí významotvorných procesů a významu – byl zkoumán Vygotským a do jaké míry. Tím míním to, zda a jak byl tento podle Brunera stěžejní koncept pro pochopení celkové, dovoluji si říct, tradice kulturní psychologie pojem tematizován v „zakladatelském“ díle Vygotského.

Stanovili jsme na začátku třetí kapitoly, že pojetí významu, které doposud spadalo mezi doménu logiky, lingvistiky a sémiotiky,¹¹⁴ bylo Vygotským poprvé uvedeno do výkladového rámce psychologie. Vygotský poukazuje na to, že význam konstituuje vědomí – ovlivňuje tak celkový vývoj lidské psychiky. V čem je však zásadní rozdíl pojetí významu v jeho teorii od téhož v teorii Brunera?

J.Bruner nepojednává tolik vývojový aspekt studia psychiky člověka. Ukázali jsme, že vycházejí z předpokladu sociálně-kulturního charakteru lidské psychiky, což Bruner považuje za základ vlastní kulturně-psychologické teorie, věnuje autor největší pozornost procesům vytváření významu a významu jako takovému. Již Vygotský objevuje význam jako základní elementární jednotku zkoumání vývoje verbálního myšlení, vědomí, a tedy psychiky člověka vůbec. Dovolím si říct však, že Bruner pojetí významu v psychologii vztahuje k širšímu rámci: týká se to především jednání člověka v kontextu kulturního a společenského světa.

114 Леонтьев А.А. *Ключевые идеи Л.С.Выготского – вклад в мировую психологию XX столетия* In: Выготский Л.С. *Психология развития человека* Москва: Смысл, 2005

Bruner projednává širší aspekt afektivního a motivačního vztahu k tomuto světu – aspekt, jemuž podle kritiků Vygotský věnoval malou pozornost. Význam u Vygotského zůstává spíše v kategoriích kognitivního vývoje. Chybí zde prvek vůle a emocí, které významotvorné procesy uvádí do pohybu a vysvětluje teorie Brunera.

Jak jsem poukázala v úvodu své práce, celkové komparace lze dosáhnout jen obtížně, zda-li vůbec. A to v první řadě proto, že jako východisko pro ni za začátku svého zkoumání máme snad jediný důvod. Sice skutečnost, že v obou případech máme co do činění s teoriemi kulturní psychologie. Proto za první a základní výzkumné zjištění své práce považuji nalezení teoretického rámce pro možnost dalšího zkoumání – jsem stále velmi opatrná v označení „komparativní“. Zásadním výzkumným závěrem své práce proto shledávám vlastní analýzu a zjištění, zda lze vůbec možné nalézt tematizaci pojmu významu a významotvorných procesů v kulturní psychologii Vygotského – tematizaci pojmu postačující na to, abychom ji pak mohli vztáhnout k ústřednímu problému díla Brunera.

Seznam literatury a zdrojů

Odborná literatura

- Bruner J. S. *Acts of Meaning* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, c1990.
- Bruner J. S. *Actual Mind, Possible Worlds* Cambridge: Harvard University Press, 1986.
- Bruner J. S. *Vzdělávací proces* [z angl. přel. J.Kopecký] 1.vyd., Praha: SPN, 1965.
- Vygotský L. S. *Psychologie myšlení a řeči* [z ruš. přeložil Jan Průcha], Praha: Portál, 2004.
- Выготский Л. С. *Сознание как проблема психологии поведения* In: Выготский Л. С. *Психология развития человека* Москва: Смысл, 2005.
- Выготский Л. С. *Исторический смысл психологического кризиса* In: Выготский Лев Семенович *Психология развития человека* Москва: Смысл, 2005.
- Выготский Л. С. *Проблема культурного развития ребенка* In: Выготский Л.С. *Психология развития человека* Москва: Смысл, 2005.
- Выготский Л.С. *История развития высших психических функций* In: Выготский Л.С. *Психология развития человека* Москва: Смысл, 2005.
- Выготский Л. С. *Конкретная психология человека* In: Выготский Л.С. *Психология развития человека* Москва: Смысл, 2005.
- Выготский Л. С. *Орудие и знак в развитии ребенка* In: Выготский Л.С. *Психология развития человека* Москва: Смысл, 2005.
- Выготский Л. С. *Мышление и речь* In: Выготский Л.С. *Психология развития человека* Москва: Смысл, 2005.
- Searle J. R. *Mysl, mozek a věda* Praha: Mladá fronta, 1994.
- Zinchenko V. *Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind* In: Wertsch J.V.

- (ed.) *Culture communication and cognition. Vygotskian perspectives* Cambridge University Press, 1985.
- Wertsch J.V. *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action* First Harvard University Press paperback edition, 1993.
 - Geertz C. *Interpretace kultur: vybrané eseje* [z angl.přel. H.Červinková, V.Hubinger, H.Humlíčková], 1.vyd., Praha: Sociologické nakladatelství, 2000.
 - Gardner H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí* [z angl. přel. E. Votavová], Praha: Portál, 1999.
 - Piaget J. *Psychologie inteligence* [přel.Jiránek F.], Praha: Portál, 1999.
 - Hawkes T. *Strukturalismus a sémiotika* [z angl. přel. O.Trávníčková], Brno: Host, 1999.
 - Fojtíková P. *Vygotský jako „zakladatel“ kulturní psychologie*, bakalářská práce na Fakultě humanitních studií UK, Praha, 2008.

Odborné články

- Chrz V. *Výzkum jako narativní rekonstrukce* In: Mioviský M., Čermák I. Řehan V. (eds.) *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku III: sborník z konference*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004.
- Zinchenko V. *Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind* In: Wertsch J.V. (ed.) *Culture communication and cognition. Vygotskian perspectives* Cambridge University Press, 1985.
- Bruner J. S. *Vygotsky: A Historical and Conceptual Perspective* In: Wertsch J.V. (ed.) *Culture communication and cognition. Vygotskian perspectives* Cambridge University Press, 1985.
- Štech S. *Člověk a kultura* In: Výrost J., Slaměnik I. *Aplikovaná sociální psychologie I.*

1. vyd., Praha: Portál, 1998.

- Леонтьев А.А. *Ключевые идеи Л.С.Выготского – вклад в мировую психологию XX столетия* In: Выготский Л.С. *Психология развития человека* Москва: Смысл, 2005.

Internetové zdroje

- <http://ethnopsychology.narod.ru/study/cultpsych/whatis.htm>
- <http://www.infed.org/thinkers/bruner.htm>
- <http://www.psychology-online.net/articles/doc-738.html>
- <http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/ch2.htm>