

# **Posudek na habilitační práci PhDr. Zuzany Petrové, PhD. ,**

## **Reflexie Vygotského teorie v súčasnom pedagogickom diskurze**

### **Kontext tématu habilitační práce**

L. S. Vygotskij patří mezi významné, světově uznávané psychology, jejichž práce inspirují k pedagogickým aplikacím. Britský filozof Stephen Toulmin ho v roce 1978 nazval Mozartem v psychologii. Vygotského myšlenky jsou aktuální pro pedagogickou teorii i praxi také v současnosti. Přesto je v české i slovenské produkci málo publikací, které se k Vygotskému vrací v pedagogických kontextech. Patří k nim útlá, ale inspirativní práce *Vygotského škola v pedagogike*, jejíž autorkou je Zuzana Petrová. To, co nastínila v této publikaci, domýšlí v habilitační práci, v níž se také pokouší o syntézu výsledků analýzy dvou stěžejních a stále v pedagogické praxi nedostatečně a důsledně využívaných konceptů: učení v zóně nejbližšího vývoje a kulturních nástrojů v učení a vývoji.

### **Autorský přístup ke zpracování tématu habilitační práce**

Autorka si v habilitační práci všímá, jak je Vygotského teorie uplatňována v didaktických postupech směřujících k rozvoji vyšších psychických funkcí. Uvědomuje si, že je to náročný úkol, mimo jiné proto, že Vygotského dílo nebylo ukončeno a jeho koncepty nebývají vždy důsledně chápány a aplikovány.

Habilitační práce představuje teoretickou studii, která se opírá o analýzu jednak Vygotského textů a jednak studií řady autorů, kteří se těmito texty inspirovali. Za hlavní přínos habilitační práce Z. Petrová považuje „predstavenie a sprehľadnenie súčasného diskurzu vedeného vo vzťahu k možnostiam aplikácie Vygotského teorie do podoby vzdelávacích postupov“ a to, že „preniká až do povahy odborného diskurzu a odкрýva, ako sa mení ponímanie predmetných konceptov zmenou kontextu a účelu ich používania, či postupnými zmenami v pohľade na pozíciu učiteľa, žiaka a učiva vo výučbe“ (s. 13). Tento postulovaný přínos se autorka snaží prokázat v jednotlivých částech a kapitolách habilitační práce.

Text začíná podrobnou charakteristikou konceptu zóny nejbližšího vývoje (ZNV), na kterou navazuje analýza studií, většinou empirických, které aplikují tento koncept ve vzdělávacích kontextech. Z. Petrová charakterizuje koncept ZNV s nadhledem, je zřejmé, že má Vygotského teorii „zažitou“, že jí rozumí a dovede na základě tohoto porozumění kriticky posoudit přínos analyzovaných aplikačních studií. Oprávněně poukazuje na to, že tyto aplikace jsou, mimo jiné, závislé na výstižnosti anglických překladů Vygotského textů.

Autorka výstižně upozorňuje na to, že analýzu empirických aplikačních studií znesnadňuje fakt, že koncept ZNV je spíše metaforou než jednoznačně vymezeným vědeckým pojmem, ale také to, že popisované zahraniční výzkumy probíhaly v odlišném sociokulturním prostředí.

Podle konceptu ZNV probíhá učení žáka v interakci s dospělým, obvykle učitelem, ale může to být také rodič nebo starší spolužák. V habilitační práci je opakovaně zdůrazňováno, že tato interakce má kognitivní, ale i non-kognitivní - afektivní a sociální dimenzi. Učení s dospělým představuje specifický typ dialogického učení a vyučování. Toto tvrzení autorka dokládá také odkazem na finského psychologa Y. Engeströma, který z Vygotského vycházel. Jeho teorie „učení expanzí“ je svým způsobem rozpracováním některých myšlenek Vygotského. Nabízí se otázka, v čem Engeström na Vygotského navazoval a v čem eventuálně jeho teorii rozvinul.

V souvislosti s dialogickým charakterem učení a vyučování v rámci konceptu ZNV autorka poznamenává, že dialogem chápe výukové situace, v nichž dochází k vymezení individuálních mentálních perspektiv jejich aktérů (viz s. 16). Toto konstatování vyžaduje bližší vysvětlení. Lze se proto tázat, co je vlastně podstatou výukového dialogu mezi žákem a dospělým, jehož smyslem je nejenom si osvojit určité učivo, ale také rozvíjet vyšší psychické funkce žáka.

Při analýze zahraničních empirických studií autorka vychází z této Vygotského významné a známé teze: „To, co dnes dítě vykonává s pomocí dospělých, bude v blízké budoucnosti provádět samostatně. Zóna nejbližšího vývoje pomáhá tedy vytvářet prognózu o dynamickém vývoji dítěte.“ [Vygotskij, L.S. (1976). *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN, s. 313]

Při analýze zahraničních empirických studií, které v různé míře aplikují Vygotského koncept ZNV, autorka sleduje řadu znaků charakterizujících tento typ dialogického učení a vyučování. Patří k nim např. charakter učebních úloh předkládaných žákovi, odstupňovaná pomoc žákovi, intervence podporující rozvoj vyšších psychických funkcí, diagnostika žákových vývojových potencialit apod. Z. Petrová při této analýze nastoluje řadu zajímavých a závažných otázek, např. Jak zkoumat vztah mezi učením a vývojem, jestliže je učení v ZNV definované prostřednictvím psychických funkcí, které však nejsou ještě plně rozvinuté (s. 27), Jak se společné, sdílené (mezi žákem a dospělým) stává pro žáka zvnitřněným (s. 28), Jakým typem úloh lze spolehlivě změřit rozdíl mezi zónou aktuálního a nejbližšího vývoje (s. 41).

Z. Petrová s využitím dostupných poznatků zdůvodnila význam integrace intervenčních postupů do diagnostiky zóny aktuálního a zóny nejbližšího vývoje. Tato dynamická diagnostika je sice na jedné straně předmětem některých zahraničních výzkumů, na druhé straně čeká na podrobnější výzkumné ověření a hlubší didaktické rozpracování.

Kritická analýza empirických studií a teoretický rozhled autorky jí umožňují, aby „objevila“ řadu slabších míst v těchto studiích. Je to např. příliš značná volnost v interpretaci Vygotského konceptu ZNV při projektování a realizaci některých popsanych empirických výzkumů. Současně si však Z. Petrová uvědomuje, jak je náročné empiricky diagnostikovat (zachytit)

psychické funkce žáka, které se rozvíjejí nebo které se teprve budou rozvíjet v zóně nejbližšího vývoje.

Učení a tedy i vývoj vyšších psychických funkcí jsou, jak podtrhuje Z. Petrová, sociálně a kulturně podmíněné. Proto také analyzuje studie, které zkoumají kooperativní formy učení a vyučování. Uvádí známou Vygotského tezi, že vývoj vyšších psychických funkcí ovlivňuje nejen kooperace dítěte s dospělým, ale současně také zacházení žáka s kulturními artefakty. Ty mohou být hmotné povahy, ale také mohou plnit funkci symbolického artefaktu, např. zacházení žáka s abstraktními pojmy. Artefakty postupně stimulují rozvoj nižších a později vyšších psychických funkcí.

Autorka si všímá úlohy orientační osnovy činnosti jako kulturního nástroje, zprostředkovávajícího žákům poznání. Navazuje tak na následovníka (a vlastně také žáka) L. S. Vygotského, a to P. J. Gal'perina. Rozlišuje orientační osnovu pro činnost a úplnou orientační osnovu. Pokud je mi známo, Gal'perin použil přesnější a detailnější typologii orientační osnovy činnosti v závislosti na míře její úplnosti a míře samostatnosti žáků při jejím vytváření.

Oprávněný důraz klade autorka na používání jazyka jako kulturního nástroje v učení a poznávání vůbec. Za výstižné a významné považuji její upozornění, že vyjednávání významů pojmů a slov mezi učitelem a žákem patří mezi důležité rysy vzdělávacích strategií (s. 80). Tvoří totiž základ pro smysluplné sdílení obsahů ve školním vzdělávacím kontextu.

Z autorčiných analýz Vygotského teorie a jejích aplikací plyne, že poznávání a tedy i učení je zprostředkováno nejenom přímou empirickou zkušeností, ale také vědeckými pojmy, které z empirických dat vycházejí. Rozdíly mezi těmito pojmy a jejich postupné utváření autorka dokládá příklady.

## **Závěr**

Habilitační práce Z. Petrové představuje celkem úspěšný pokus přiblížit Vygotského teorii současným snahám o zkvalitňování žákova učení a učitelova vyučování. Text práce je velmi hutný, místy se některé autorčiny úvahy opakují. Práci by prospěla přehlednější struktura celého textu, zařazení přehledných tabulek a obrázků, což je u teoretických studií tohoto typu běžné.

Habilitační práci Zuzany Petrové doporučuji k obhajobě. Domnívám se, že splňuje standardní požadavky kladené na tento typ graduačních prací.

Ve Zlíně 10. 10. 2014

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.,

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, katedra pedagogiky

