

UNIVERSITA KARLOVA V PRAZE



FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Bakalářská práce

**Mediace v pojetí Barbary Rogoffové a Reuvena
Feuersteina**

Autor: Renata Žvejkalová

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

Praha únor 2009

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla velice poděkovat Mgr. Gabriele Málkové, Ph.D., za podporu při psaní bakalářské práce.

1)Obsah

1) OBSAH	1
2) ÚVOD.....	2
3) POJEM MEDIACE V KULTURNÍ PSYCHOLOGII	4
3.1 PŘÍMÉ UČENÍ VERSUS UČENÍ ZPROSTŘEDKOVANÉ	5
3.2 MEDIATIVNÍ INTERAKCE: FILOSOFICKÉ A SOCIOLOGICKÉ ASPEKTY.....	6
3.3 VYGOTSKÉHO TEORIE MEDITATIVNÍ ČINNOSTI.....	7
3.4 ŠIRŠÍ TEORETICKÝ RÁMEC U B.ROGOFFOVÉ.....	10
3.4.1 Pojem činnost v psychologii	10
3.4.1.1 Úloha činnosti v práci B. Rogoffové a pojetí kognitivního vývoje.....	13
3.4.2 Zóna nejbližšího vývoje (ZNV) a potencialita učit se	13
3.4.3 Analýza mediace u Barbary Rogoffové.....	14
3.4.3.1 Učení dětí na základě doprovázení dospělými.....	18
3.4.3.2 Interakce s vrstevníky a kognitivní vývoj.....	20
3.5 ŠIRŠÍ TEORETICKÝ RÁMEC U REUVENA FEUERSTEINA	21
3.5.1 Strukturní kognitivní modifikovatelnost	24
3.5.2 Analýza zkušenosti zprostředkovaného učení u Reuvena Feuersteina	28
3.5.2.1 V čem spočívá síla ZZU ?.....	32
3.5.3 Zásady pro implementaci instrumentálního obohacování	37
4) KOMPARACE MEDIACE U FEUERSTEINA A ROGOFFOVÉ.....	39
5) ZÁVĚR	42
6) SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	43

2) Úvod

Motivem bakalářské práce bude mediace neboli zprostředkování v kulturní psychologii. Toto téma se bude prolínat celým textem. Přičemž se soustředím zejména na dvě pojetí mediace a to na pojetí Barbary Rogoffové a Reuvena Feuersteina. Oba se totiž zabývají úlohou mediátora v procesu mediace.

Cílem mé práce bude zjistit, zda se tato pojetí v něčem shodují, zda existují nějaké obecné charakteristiky zprostředkování prostřednictvím významného druhého.

Důvodem mého bádání je snaha proniknout do procesu zprostředkování. Do určité míry mě k tomu dovedl i Kozulinův text, ve kterém uvádí, že L. S. Vygotskij, který se zabýval procesem mediace v psychologii, neupřesnil činnost lidských mediátorů mimo to, že jsou nositeli symbolických nástrojů. Dále podle Kozulina, ten kdo vyplnil mezery ve Vygotského teorii, byl R. Feuerstein, který analyzoval proces zprostředkování významným druhým (Kozulin 1998). Barbara Rogoffová, jak jsme již výše uvedla, se také zabývá procesem zprostředkování (In Apprenticeship in Thinking, 1990) a proto přistupuji ve své bakalářské práci k pokusu o jejich propojení.

K zajímavosti propojení těchto dvou konceptů mediace přispívá fakt, že mezi nimi neexistují žádné vzájemné vazby. Barbara Rogoffová má svůj osobitý přístup, který je do značné míry ovlivněn prací L. S. Vygotského (1896-1934), kterého lze pokládat za zakladatele ruské tradice vývojové a kognitivní psychologie. Kdežto Reuvena Feuersteina lze pokládat za současného představitele „francouzské“ tradice vývojové a kognitivní psychologie (ústní konzultace G. Málková). Počátek francouzské větve se váže k Jeanu Piagetovi, ale záhy se Feuerstein od Piageta odkloní a tvoří vlastní pojetí inspirované A. Reyem. Feuerstein se v průběhu práce na své teorii s dílem Vygotského nesetkal. Reuven Feuerstein (*1928) je původem

rumunský Žid žijící v Izraeli a Barbara Rogoffová Američanka. Na základě dostupné literatury se vylučuje jejich sebemenší vzájemné ovlivnění.

Do českého jazyka zatím nebyla přeložena žádná z knih Barbary Rogoffové. A ani jedno z děl Reuvena Feuersteina nebylo dosud celé přeloženo do češtiny. V českém jazyce byl přeložen a vydán Feuersteinův intervenční program Instrumentálního obohacování. Teoretická východiska jsou známá jen ze sekundárních zdrojů: například Málková 2007, Málková 2005, Pokorná 2004. Zdroj, který budu hojně uvádět ve své práci bude kniha G. Málkové, Umění zprostředkovaného učení, která se připravuje k vydání. Do značné míry budu také čerpat z anglických knih A. Kozulina (* 1962), který se mistrně orientuje v oblasti kulturní psychologie (ústní konzultace G. Málková).

Při zpracovávání bakalářské práce budu vycházet z relevantní literatury a prací se bude prolínat tematizace vztahu mezi zprostředkovatelem, dítětem a strukturací dětské psychiky. Metodu jsem zvolila teoretickou a práci budu strukturovat do navazujících tématických oblastí:

Nejdříve začnu podrobným zpracováním toho, co znamená pojem mediace kulturní psychologii, v rámci čehož přistoupím k pojetí Vygotského, který jako první vystoupil s pojetím zprostředkování v psychologii a zmíním také filosofický pohled na mediaci, kterým se Vygotskij nechal inspirovat. Poté přistoupím k širšímu teoretickému rámci u Barbary Rogoffové, kde se budu snažit výstižně zachytit to, z jakých předpokladů vychází, abych mohla plynule přejít k analýze samotného zprostředkování u Rogoffové. Dále přejdu k širšímu teoretickému rámci u Reuvena Feuersteina a poté k analýze Feuersteinovy zkušenosti zprostředkovaného učení (ZZU). Po uvedení těchto skutečností bych se již měla dostat k samotné komparaci obou pojetí. V závěru bych měla ukázat, co vyplynulo z celé komparace a zda má práce nějaký přenositelný význam.

Má bakalářská práce je průkopnická v tom smyslu, že tuto komparaci v literatuře ještě nikdo nenaznačil (ústní konzultace G. Málková) a mohu se

tedy dopracovat jak k pozoruhodným výsledkům, tak i k tomu, že se pojetí nebudou v ničem shodovat.

3) Pojem mediace v kulturní psychologii

Jak uvádí Kozulin, po dlouhou dobu bylo určujícím vzorem učení nabývání (viz. Stard, 1998). Děti byly vnímány jako nádoby, které musí být za pomoci učitelů naplněny znalostmi a dovednostmi. Hlavní nesoulad mezi pedagogy se vztahoval ke stupni činnosti, která se od dítěte očekávala. Tradiční přístupy líčí dítě jako spíše pasivního příjemce, „předem-zabalených“ znalostí, zatímco nástupci Piageta a tzv. „discovery learning“¹ pokládali děti za nezávislé činitele nabývání. Časem se přišlo na to, že model nabývání nevyhovuje ani teoreticky ani empiricky. Na jedné straně bylo vidět, že dítě je více než jen pasivní příjemce; na druhé straně vedly nezávislé výzkumy k přijetí nedomyšlených pojmů a k přehlédnutí významných školních dovedností (Kozulin 2003, 15).

I přes Piagetovo významné přispění ke změně zaměření v psychologie a pedagogice, shledáváme v jeho kognitivním přístupu dva velké problémy. A to za prvé, že mimo jeho oblast zájmu je socio-kulturní aspekt učení a za druhé, že proces učení se objevuje na základě přímé interakce dítěte s prostředím. Lidské zprostředkovatele do značné míry vyloučil z výměny (Kozulin 1998, 59).

Konečně alternativní teoretické přístupy předložili Vygotskij a Feuerstein. Přičemž Vygotskij zaměřil svou pozornost na socio-kulturní mediaci v procesu učení. V takovémto osvojování hrají klíčovou roli symbolické nástroje. Feuerstein se zaměřil na roli lidského zprostředkovatele v interakci mezi dítětem a prostředím. A vytyčil radikální dichotomii mezi učením přímým a zprostředkovaným. (Kozulin 1998)

¹ „discovery learning“ -patří do skupiny konstruktivistických přístupů v pedagogice.

3.1 Přímé učení versus učení zprostředkované

V přímém učení jde o to, že je dítě v interakci s prostředím. Tato interakce může mít formu učení pozorováním, dále činností jako je pokus, omyl a následná úprava nebo ještě jiných, ve kterých je dítě v přímé interakci s podněty.,, *V situacích zprostředkovaného učení dospělý nebo kompetentnější vrstevník umísťuje sebe mezi prostředí a dítě a tím radikálně mění podmínky interakce. Mediátor vybírá, mění, rozvádí a interpretuje objekty a procesy dítěti*“ (Kozulin 1998, 59-60)

Jak hovoří Kozulin, koncepce zprostředkovaného učení mění náš pohled, jak na chování člověka, tak i na chování zvířete. Na příklad uvažme, jak se děti nebo zvířata učí vyhýbat nebezpečným objektům. Podle paradigmatu klasického behaviorismu musí učení zahrnovat počet přímých vystaveních dítěte nebezpečnému podnětu (např. horkému předmětu), aby se mohl v pravý čas zformovat podmíněný reflex vyhnutí se tomuto nebezpečnému podnětu. Ale tento mechanismus, který byl zkoumán u zvířat v laboratorních podmínkách, se zdá mít velice nízkou ekologickou platnost. Etologické studie naznačují, že vyhnutí se bolestivým stimulům je docíleno docela jiným způsobem. (Bronson, 1968; in Kozulin 1998, 60). Zvířecí mláďata se snaží vyhnout všem objektům, se kterými dříve nepřišli do styku v přítomnosti svých matek. Tak je učení docíleno ne prostřednictvím přímého vystavení, ale nepřímé zprostředkované zkušenosti přítomnosti (nebo nepřítomnosti) matky. (Kozulin 1998, 60)

Role mediace je o to zřejmější v lidském učení. Mimo případů vážné sociokulturní deprivace se dítě neučí o bolestivých podnětech tím, že je jim přímo vystaveno. Na místo toho jde o komplexní proces zprostředkovaného učení, při kterém rodiče nebo jiní opatrovatelé vkládají sami sebe mezi podněty a dítě. Opatrovatel signalizuje dítěti, které objekty jsou nebezpečné. Někdy opatrovatel záměrně vystaví dítě nebezpečnému nebo nepříjemnému stimulu, ale s tím, že má podmínky pod kontrolou, uskutečňují to, čemu se v psychologii říká „vakcinace“. Opatrovatel vysvětlí dítěti význam

nebezpečných situací. A konečně, opatrovatel podnítl zevšeobecnění, vytvoří v dítěti představu o nebezpečné situaci a vhodné reakci na ní.

Tento příklad naznačuje, že je zde kvalitativní rozdíl mezi učením založeným na přímém vystavení stimulům a učením zprostředkovaným jinou lidskou bytostí. Protože představa o mediaci byla známa již před teoriemi Vygotského a Feuersteina, je důležité krátce pohovořit o historii filosofických a sociologických teoriích zprostředkující interakce. (Kozulin 1998, 60)

3.2 Mediativní interakce: filosofické a sociologické aspekty

Jak uvádí Kozulin, v rovině filosofie tvořila představa mediace (*Vermittlung*) základní kámen Hegelova systému. (Kyjeve, 1986). Zvláště prostřednictvím Marxe, tento pojem, jak přímo, tak i nepřímo ovlivnil Vygotského přístup a teorie jeho následovníků, jako např. Leontieva (1978) a Lurii (1976).

Podle Hegela sama existence činnosti vlastní člověku závisí na přeměně z bezprostředního a existence činnosti vlastní zvířeti na uspokojení potřeb, která se shoduje se schopností jednotlivého zvířete, zatímco lidské uspokojení potřeb závisí na činnosti ostatních. Lidské bytosti uspokojují své potřeby nepřímo prostřednictvím práce na konečných produktech, které nejsou zamýšleny pro výrobce, ale pro ostatní.

„Tvor, který jedná tak aby vyhověl svým vlastním instinktům, které jsou jako takové vždy přirozené, nepovstal nad přírodu: zůstal přirozeným tvorem, zvířetem. Ale takovým jednáním, kterým uspokojují instinkt, který není můj vlastní, jedná ve vztahu k tomu, co není - pro mě - instinkt. Jedná ve vztahu k představě, nebiologickému konci“ (Kyjeve, 1986, s. 42. In Kozulin 1998, 61).

Dále se Kozulin zmiňuje o tom, že Hegel spojil vznik lidského vědomí a sebevědomí s procesem *meditativní činnosti* - kterým je právě *práce*. Filosofická představa mediace již naznačuje celou škálu jejích možných nositelů. Za prvé, práce předpokládá materiální nástroje kladené mezi lidské individuum a přírodní objekty. Tyto nástroje, ačkoliv směřující k přírodním objektům, mají rovněž reciproční vliv na individuum a tak mění jeho nebo její

druh činnosti a poznání. Za druhé, protože práce je vždy prací pro někoho jiného, pak sociální a psychologické charakteristiky druhého člověka vstupují do rovnice. A konečně, protože práce není možná bez symbolických reprezentací, tak se tyto symboly a způsoby jejich přenosu stávají dalšími dvěma nositeli mediace.

Nyní se obraťme společně s Kozulinem do oblasti sociologie. Zde byla záležitost mechanismů mediace zakořeněna ve struktuře lidské společnosti a brzy byla vyzdvižena G. H. Meadem (1984). Mead učinil důležité rozlišení mezi podněty a objekty: namísto pouhého vnímání podnětů a reagování na ně, jsou lidské bytosti v interakci s objekty. Na rozdíl od podnětů, objekty nejsou dané, ale „konstruované“. „Konstrukce“ objektu se stane možná pouze díky tomu, že podněty prostředí nabývají určitých významů v průběhu lidské činnosti, která je ve své podstatě společenská.

„Význam věci pro člověka vychází ze způsobů, se kterými se ostatní lidé vztahují k člověku s ohledem na tu věc. Jejich činnosti jsou zaměřeny na vymezení věci pro člověka. A tak symbolický interakcionismus vidí významy jako sociální produkty, jako výtvoř, které jsou tvořeny v rámci a prostřednictvím vymezení činností lidí, při jejich vzájemném působení“ (In Kozulin 1998).

Interakce mezi individuem a prostředím není nikdy bezprostřední; je vždy zprostředkovaná významy, které mají původ vně individua-ve světě sociálních vztahů. Nadto, na rozdíl od zvířat jsou lidské bytosti schopné stát se objekty pro sebe navzájem. Proto nepostradatelný znak lidské kognice je to, že je založena na zvnitřněné formě toho, co se původně objevilo v sociálních interakcích (Kozulin 1990, 61-62).

3.3 Vygotského teorie mediativní činnosti

Vygotskij (1978, 1986) navrhl, aby vyšší mentální procesy byly považovány za funkce mediativní (zprostředkující) činnosti. Doporučil tři hlavní třídy mediátorů (zprostředkovatelů): materiální nástroje, „psychologické nástroje“ a jiné lidské bytosti (Kozulin, 1990 a. In Kozulin

1998). Materiální nástroje mají jen nepřímý vliv na lidské psychologické procesy, protože jsou nasměrovány na procesy v přírodě. Přesto však užití materiálních nástrojů klade nové požadavky na lidské mentální procesy. Vygotskij navrhoval, aby byl historický pokrok v činnosti zprostředkované nástroji od primitivní formy k formě pokročilejší, brán v úvahu ve výzkumu zabývajícím se porovnáním lidského poznání. (Vygotskij a Luria, 1993. In Kozulin 1998, 62).

Podle Vygotského, materiální nástroje neexistují jako jednotlivé pracovní nástroje; předpokládají kolektivní užití, interpersonální (mezilidskou) komunikaci a symbolickou reprezentaci. Tento symbolický aspekt činnosti zprostředkované nástroji dal vzrůst nové a důležité třídě mediátorů, kterou Vygotskij označil jako „psychologické nástroje“. Zatímco materiální nástroje přímo směřují k objektům přírody, psychologické nástroje zprostředkují vlastní psychické procesy člověka. Mezi nejstaršími psychologickými nástroji, které Vygotskij zmiňoval, existují takové „psychologické zkameněliny“ jako „losování, vázání uzlů a počítání na prstech (1978, s. 127. In Kozulin 1998, 63). Losování se objevuje v takových situacích, kde nejisté dosažení rozhodnutí způsobené dvěma stejně mocnými a protikladnými podněty je vyřešeno použitím umělého a arbitrárního podnětu- tzn. kostek přímo namířených na vlastní psychické procesy objektu. Vázání uzlů demonstruje zavedení základní externí mnemotechnické pomůcky, aby se zajistilo, že bude informace získána zpět z paměti. Počítání na prstech je adaptace vždy dostupného nástroje pro organizaci vyšších mentálních procesů zapojených do elementárních aritmetických operací. Mimo tyto primitivní nástroje leží široká oblast symbolických mediátorů vyššího řádu a jsou jimi přírodní i umělé jazyky, stejně jako verbální projevy a kulturně-symbolické systémy rozdílných epoch a národů. Jeden z hlavních cílů Vygotského teorie spočíval ve vyvinutí typologie vyšších mentálních procesů, která by odrážela historický přechod z jednoho systému psychologických nástrojů do jiného (Vygotskij a Luria, 1993; in Kozulin 1998, 63). Empirická studie takového přechodu a její psychologické důsledky byla provedena v raných 30 letech 20. st. v sovětské Střední Asii (Luria, 1976. In Kozulin 1998, 63).

Pokud jde o mediaci uskutečněnou prostřednictvím jiného individua, Vygotskij navrhl dva možné přístupy. První byl vyjádřen ve slavném prohlášení, že „ každá funkce se v dětském kulturním vývoji objevuje dvakrát: nejprve na sociální úrovni a později na úrovni individuální, nejprve mezi lidmi (*interpsychicky*) a pak *uvnitř* dítěte (*intrapsychicky*)“ (Vygotskij, 1978, s.57. In Kozulin 1998, 63). Pro ilustraci, Vygotskij cituje fenomén, který jako první zpozoroval J. M. Baldwin a později zkoumal Piaget a to totiž ten, že dětská schopnost uvážit rozdílný úhel pohledu v duševní rovině závisí na vlastních argumentech mezi dětmi. (Kozulin, 1998, 63).

Druhý přístup se zaměřuje na roli druhého jako zprostředkovatele významu. Jako příklad může sloužit vývoj poukazující na gestikulaci u dítěte. Podle Vygotského se gesto objeví nejprve jako přirozený pokus toho, jak se zmocnit věci. Pohyb, na základě kterého se chce dítě předmětu zmocnit je interpretován rodiči jako gesto; tak je lidský význam přirozeného činu dodán dítěti prostřednictvím dospělého „zvenku“. Tak se adresa pohybu mění, od objektu k lidskému subjektu. Pohyb sám je tak přeměněn a omezen: na počátku je to pokus o zmocnění, z kterého se stává opravdové gesto. Později jsou takováto gesta zvnitřněna a stávají se dětskými vnitřními příkazy jemu nebo jí. Význam činu jedince je tak utvořen prostřednictvím zprostředkování druhé osoby. Vygotskij věří, že tento princip platí stejně tak pro celou osobnost: „*Můžeme říci, že pouze prostřednictvím druhých se stáváme sami sebou; toto pravidlo je aplikovatelné na každou psychickou funkci, stejně tak ale i na osobnost jako celek*“ (Vygotskij 1983, s. 144. In Kozulin 1998, 64).

Je třeba zdůraznit, že mediace prostřednictvím druhého jedince je úzce spjata ve Vygotského teorii s pojmem symbolické funkce. Lidský mediátor se v první řadě objevuje jako doručovatel znaků, symbolů a významů. Vygotskij se nepokusil o upřesnění činností lidských mediátorů mimo jejich funkci nositelů symbolických nástrojů, což zanechává značné mezery v jeho teorii mediace. (Kozulin 1998, 64).

Tyto mezery vyplnila práce R. Feuersteina a jeho kolegů (Kozulin 1998). *Vlastní poznámka:* Podle mého názoru, to nebyl pouze R. Feuerstein a kolegové, ale právě i B.Rogoffová.

3.4 Širší teoretický rámec u B.Rogoffové

Abychom porozuměli pojetí zprostředkování u B.Rogoffové, musíme si objasnit, z jakých předpokladů vychází a vysvětlit termíny stěžejní pro její teorii.

Na začátek je třeba zmínit, že práce Barbary Rogoffové je prostoupena řadou poznatků z antropologie, pedagogiky, vývojové, kognitivní a sociální psychologie. Přičemž vychází ze sociokulturního paradigmatu v psychologii a většinou se zaměřuje na kulturně specifické interakce (Kozulin 2003). *Podle toho se také její oblast výzkumu neomezuje jen na Euro-americkou střední třídu, ale své výzkumy provádí i u domorodých obyvatel Střední a Severní Ameriky a u společenství s Mexickou tradicí* (internetový odkaz <http://people.ucsc.edu/~brogoff/index.php?Research>).

Prováděla také výzkumy u různých komunit ve Spojených Státech a došla k závěru, že různé komunity rozvíjejí široce různorodé styly zprostředkování od tišších, výzkumných a tématicky zaměřených k zřetelnějším, verbálně a pojmově orientovaných. (Rogoffová 1990).

3.4.1 Pojem činnost v psychologii

Co tedy znamená pojem činnost v psychologii, s nímž Rogoffová také pracuje.

Pojetí činnosti Vygotského

Původ tohoto pojmu můžeme nalézt v jedněch z prvních spisů Vygotského (1979, 1994), kde tvrdí, že sociálně smysluplná činnost (*Tatigkeit*) může sloužit jako výkladový princip lidského vědomí a že ji lze považovat i za tvůrce vědomí. (Kozulin, 1998, 8). Vygotskij usiloval o obnovení platnosti pojmu vědomí, které v té době (myslí se 30 léta 20. st.) na západě zpochybňovali behavioristé a v Sovětském svazu Pavlov² se svými stoupenci. Přičemž se Vygotskij nehodlal vracet k tradiční introspektivní metalistické psychologii 19. st.

² Ivan Petrovič Pavlov je ruský lékař a neurolog. Žil v letech 1849-1936. Stál u zrodu neurologicky fundované psychologie, která vedla k behaviorismu (Všeobecná encyklopedie Diderot, Diderot 1999).

Hlavním přínosem Vygotského je teoretické vymezení hranic mezi „předmětem zkoumání“ a „výkladovým principem“. Jestliže se má vědomí stát výkladovým principem, nemůže současně sloužit jako výkladový princip. Pro úlohu výkladového principu by tedy měl být nalezen jiný kandidát. Vygotskij tvrdil, že socio-kulturní činnost jako výkladový princip funguje. (Kozulin 1998, 11).

Vygotskij našel inspiraci u Marxe a to v jeho sociální teorii lidské činnosti (*Tatigkeit*), která byla postavena do protikladu k naturalismu a pasivní vnímavosti tradice empirismu. Marx upoutal Vygotského svým pojetím lidské činnosti, tj. konkrétní historické činnosti, jež funguje jako tvůrce různých forem lidského vědomí. Dále se inspiroval i Hegelem a to jeho historickým postojem k analýze forem a vývojových stádií lidského vědomí. (Kozulin 1998, 13). **O lidském chování by se podle Vygotského mělo uvažovat spíše z hlediska účelných a kulturně smysluplných činností, než na něj hledět jako na adaptivní biologické reakce.** Vzorec P-R (Podnět-Reakce) se pak mění, protože spojovník v tomto vzorci je pak nahrazen pojmem činnost. Výsledkem je vzorec **subjekt-činnost-objekt**, kde je subjekt i objekt historicky a sociálně specifický. (Kozulin 1998, 13).

Uskutečňování lidské činnosti vyžaduje podle Vygotského takové zprostředkovatele jako **symbolické psychologické nástroje** a prostředky mezilidské komunikace (vysvětlení viz.kapitola o mediativní činnosti Vygotského).

Vygotskij ve své teorii především předpokládá, že psychické funkce pocházejí z lidské socio-kulturní činnosti. Z toho přirozeně vyplývá, že druhy činnosti, která jsou typická pro různá historická období a různé kultury by se měly uvést v soulad s různými formami učení se nazpaměť, uvažování, řešení problémů atd. (Kozulin 1998, 16).

Pojetí činnosti Leont'jeva

Nyní přejdeme k teorii činnosti Leont'jeva, který se pokusil o revizionistickou verzi teorie činnosti, kterou vypracoval Vygotskij (viz. výše)

a posléze zrevidovali jeho žáci, kteří kladli do popředí praktickou (materiální) činnost.

Je důležité uvést tuto teorii, protože ovlivnila z určité části i práci Rogoffové, která lokalizovala dynamiku učení téměř výhradně do světa každodenní zkušenosti. (Štech 2006, 33).

Jak uvádí Kozulin, Leont'jev (1978, 1981) přišel s návrhem modelu analýzy lidské činnosti, kde činnosti odpovídají motivům, jednání odpovídají specifičtější cílům a operace závisejí na podmínkách. (Kozulin 1998, 28) „*Hlavním rysem, kterým se jedna činnost odlišuje od druhé, je však její předmět. Konec konců je to právě předmět činnosti, jenž ji specificky usměrňuje. V souladu s terminologií jsem se rozhodl nazvat předmět činnosti skutečným motivem činnosti.*“ (Leont'jev, 1981, 59. In Kozulin 1998, 28).

Leont'jev totiž zjistil, že vztah mezi jedincem a objektem není v lidské společnosti bezprostřední, ale že je zprostředkovaný kolektivní zkušeností a dělbou práce. Např. i když potrava může být primárním předmětem a motivem činnosti, neznamená to, že jednání každého jednotlivého jedince směřuje bezprostředně k získávání potravy. Někteří jedinci se totiž mohou zabývat výhradně výrobou zemědělských nebo loveckých nástrojů a na činnosti získávání potravy se podílet pouze nepřímo. (Kozulin 1998, 28).

Obraťme se nyní k nedostatkům Leont'jevovy teorie. Je mu vytýkáno, že ať už původně zamýšlel cokoliv, neprozkoumal to, zda má práce na kognici socio-kulturní vliv. Leont'jevovu modelu chybí právě vrstva kultury, kterou Vygotskij zdůrazňoval. Ta by právě mohla spojit jednání jedince se sociálním systémem, který dává jednání jeho význam. Dále Leont'jev odmítal sémiotickou mediaci a **kladal důraz na rozhodující roli praktického jednání**, ale tu nebyl schopen podložit. Jeden z důvodů byl i ten, že mu to politické okolnosti nedovolovaly. (Kozulin 1998).

3.4.1.1 Úloha činnosti v práci B. Rogoffové a pojetí kognitivního vývoje

Rogoffová čerpá, jak z pojetí činnosti Vygotského, tak i Leont'jeva. Propojila vrstvu kultury s praktickou činností. Pojímá totiž kognitivní vývoj dítěte jako **praktické učňovství (apprenticeship)**, které se uskutečňuje prostřednictvím doprovázení dítěte společníky při sociální činnosti, a tito společníci podporují a rozšiřují dětské chápání kulturních nástrojů a dovednost v jejich použití (Rogoffová 1990). Kulturními nástroji, zde myslí podle Vygotského vzoru nástroje symbolické, které jsou ale kulturně specifické a které napomáhají ke zprostředkování té dané kultury. Sociální činnosti jsou v pojetí Rogoffové vždy charakteristické pro určité společenství a jsou nastavené podle socio-kulturních cílů těchto společenství. Sociální činnost je velice důležitá pro společenství, kde hraje ústřední úlohu praxe. Ale je důležitá i u příslušníků Euro-americké střední třídy a to nejen kvůli praktickým dovednostem, ale také ve zprostředkování významu, **když opatrovatelé dětem pomáhají na základě příkladů z praxe**, poradit si v nových situacích.

Lidský vývoj pak z pohledu Rogoffové probíhá díky společnému použití kulturních nástrojů a praxe, přičemž tito lidé souběžně s tím přispívají k transformaci kulturních nástrojů, praxe a institucí. **Vývoj člověka pak Rogoffová pojímá jako proměnu participace na sociokulturních činnostech** (Rogoffová 2003). V tom smyslu, že člověk v průběhu svého života prochází různými kontexty, ve kterých se učí. Nejdříve se učí díky opatrovatelům, ale postupem času mu věci mohou objasnit i jiné osoby vyskytující se v jeho blízkosti nebo třeba i určitý kontext, ve kterém se zrovna nachází (Štech 2006).

3.4.2 Zóna nejbližšího vývoje (ZNV) a potencialita učit se

Ve své knize *Apprenticeship in Thinking* (1990) porovnává Rogoffová teorie kognitivního vývoje Piageta a Vygotského a přiklání se zejména k teorii Vygotského a jeho chápání kognice v sociálním kontextu. Piaget se totiž zaměřuje na individuum jako výchozí bod, zatímco Vygotskij na sociální

základ myslí. Obě teorie zdůrazňují důležitost společných kritérií a intersubjektivitu v sociálních interakcích. Ale v Piagetově teorii se od dětí předpokládá jejich vlastní kontrola myšlenkového postupu tak, aby se více shodovala s realitou, když konfrontují nesrovnalosti mezi svým vlastním pohledem na svět a novou informací (Rogoffová 1990).

Dále se inspiruje Vygotského koncepcí **Zóny nejbližšího vývoje** (Zone of proximal development):

Příčemž *„Zóna nejbližšího vývoje je chápána jako období, kdy se dítě blíží nové vývojové etapě, ale ještě ji nedosáhlo, avšak za určitých podmínek (zejména za pomoci dospělého) ji může dosáhnout snadněji, než by tomu bylo při spontánním vývoji“* (Vygotskij, přeložil J. Průcha 2003, str. 72). Rogoffová využívá model ZNV pro svou teorii a říká, že *„v praktickém učnovství nováčků úzce spolupracuje s expertem na společném řešení problémů v ZNV. Na základě toho je nováček schopen podílet se na dovednostech přesahujících ty, které jsou on nebo ona schopni nezávisle vyřešit. Příčemž vývoj je budován na zvnitřnění, ke kterému dochází při společných kognitivních procesech, stavících na tom, co se uskutečňuje ve spolupráci a vedoucích k rozšíření existujících znalostí a dovedností.“* (Rogoffová 1990, 141).

Jak uvádí sama Rogoffová, nikdy se mnoho nezabývala výzkumy o vztahu mezi sociálním kontextem a IQ a mezi učením a formálním vyučováním, protože často nezkoumají do hloubky, zda jde o sociální interakci nebo kognitivní procesy. Dává přednost tomu výzkumu, který zkoumá procesy sociální interakce a kognice, spíše než tomu, který se zabývá souhrnnými skóry, které jsou často připisovány individuům, jako obecné charakteristiky. (Rogoffová 1990, 153).

3.4.3 Analýza mediace u Barbary Rogoffové

Když známe Rogoffové širší teoretický rámec, můžeme přejít k samotné analýze.

Začneme citátem, který nás uvede do problematiky:

„Dennodenní angažovanost dětí a dospělých ve sdílených činnostech přispívá k rychlému pokroku dětí, kdy se děti stávají způsobilými podílet se na intelektuálním a sociálním životě své společnosti“ (Rogoffová 1990, 138).

Ke **zprostředkování** podle Rogoffové dochází díky doprovázení dítěte způsobilým partnerem v určitých situacích, při kterých tento partner podporuje a rozšiřuje dětské chápání kulturních nástrojů a dovednost v jejich použití.

Samotný proces zprostředkování

Proces zprostředkování je podle Rogoffové charakteristický tímto:

1) Přemostění mezi tím co dítě ví a mezi novou informací

Doprovázení je presentována jako proces, ve kterém jsou role pečovatелů a dětí „provázané“. Doprovázení poskytuje přemostění mezi známou dovedností nebo informací a těmi, které jsou potřebné k vyřešení nových problémů. V kontextu komunikace³ se dítě a opatrovatel snaží učinit spojení mezi tím, co dítě ví a co se musí naučit, aby si umělo poradit v nové situaci. Např. Schallert a Kleinman (1979) pozorovali učitele, kteří vysvětlovali velikost sekvojí tak, že srovnávali velikost těchto stromů s velkými objekty, které studenti znali. Dospělí pomáhají dětem tvořit spojení, které má specifikovat, jak se nová situace podobá staré. Např. v úkolu uspořádání obrázků, mnoho matek poskytlo spojení mezi „laboratorním“ úkolem a známým kontextem, aby tím napomohly dítěti zvládnout novou situaci (Rogoff a Gardner, 1984). Opatrovatelé pomáhají pochopit dítěti jak jednat v nových situacích tím, že jim nabízejí emocionální nápovědy o povaze situací, dále jim pomáhají neverbálními modely, jak se chovat, verbálními a neverbálními interpretacemi chování a událostí a verbálními charakteristikami, které klasifikují předměty a události. Proto, aby dítě a opatrovatel dosáhli přemostění významu, je nutné, aby jejich vlastní stanoviska byla změnitelná.

³ Podle Rogoffové komunikace probíhá od emocionální a neverbální k verbální (Apprenticeship in Thinking, 1990).

Aby došlo v komunikaci k přemostění, je k tomu potřeba, jak uvádí Rogoffová *intersubjektivita*. Intersubjektivita je sdíleným chápáním založeným na společném zaměření pozornosti a určitých sdílených předpokladech, které vytvářejí oblast pro komunikaci (Newson a Newson, 1975; Riegel, 1979; Rommetveit, 1985; Wertsch, 1979 b. In Rogoffová 1990, 71). Podle Rogoffové je intersubjektivita vrozená a projevuje se od malička v tendenci dítěte sdílet mínění se svými sociálními partnery. Rheingold (1968) říká, že i ty nejmenší miminka vedou dospělé, aby naplnili jejich cíle a to prostřednictvím breku nebo naopak úsměvem a vokalizace (In Rogoff 1990). Vývojové změny v intersubjektivitě se pohybují od sdíleného emocionálního stavu k intelektuálnímu rozhovoru (Rogoff 1990).

2) Strukturace situací a přenášení odpovědnosti:

Velký vliv sociálního světa tkví v tom, že určuje, jaké činnosti jsou dostupné dítěti pro jeho zkoumání a participaci a kdo jsou jeho každodenní společníci. Tato určení jsou nadřazená doprovázení, jako takovému. Opatrovatelé, ale mají přesto moc ovlivnit dětské činnosti a společníky a to díky stanovování úkolů dětem a nebo omezováním jejich mobility. Opatrovatelé často tvoří uspořádání pro děti tak, že vybírají činnosti a materiály, které považují za vhodné, protože odpovídají určitému věku nebo úrovni zájmu dítěte (Laboratoř pro srovnávání lidské kognice, 1983; Valsiner, 1984. In Rogoffová 1990). Takovýto výběr je často učiněn bez záměru poskytovat specifickou zkušenost učení, ale může být uskutečněn výhradně kvůli socializaci nebo výchově dítěte. Vybíráním partnerů, prostředí kde se budou děti pohybovat a přizpůsobováním úkolů a materiálů dětským zájmům a dovednostem opatrovatelé řídí nereflektovaně dětský vývoj. Dále poskytují dítěti předměty, o kterých se domnívají, že pomohou dítěti v dosažení vývojového milníku (př. různé typy chodítek) (Rogoff 1990, kap.5).

Děti jsou ale také vysoce aktivní ve vybírání vlastních činností a společníků, snaží se o to vést samy sebe i opatrovatele k těm žádoucím a naopak pryč od nežádoucích. Děti často volí být tam, kde se odehrává nějaká „akce“. Dále se ve většině případů přizpůsobují činnostem a společníkům stanovených opatrovateli, ale na druhou stranu se i opatrovatelé přiklánějí

k volbě dítěte, ale v rámci svých možností (tj. časových, ekonomických aj.). Jak uvádí Rogoffová, i ty nejmenší děti vyjadřují preference k určitým činnostem (Rogoffová 1990).

V přímém pomáhání dítěti může dospělý zacházet s obtížnými aspekty úkolu a uspořádat dětské zapojení se do úkolu i se znaky činnosti, které jsou mimo dosah dítěte. Když dospělý angažuje dítě v tom, jak se vhodně zachází s úkolem, vytvoří podporující situace, ve kterých může dítě rozšířit současné znalosti a dovednosti ve vyšší úroveň způsobilosti (Wood, v tisku; Wood a Middleton, 1975. In Rogoff 1990, 93). Příklad podpory dospělého je vidět např. ve způsobu, kterým dospělý strukturuje dětský vývoj dovednosti vypravování, když se ptá na vhodné otázky, aby organizoval dětské příběhy nebo výčty informací (Eisenberg, 1985; McNamee, 1980. In Rogoff 1990, 94).

Za efektivní strukturaci problému považuje Rogoffová zapojení dítěte do celkového procesu a záměru činnosti a to ve zvládnutelné a podporující formě, která dává dítěti šanci, aby vidělo, jak do sebe jednotlivé kroky zapadají a dále dává dítěti možnost participace na aspektech činnosti, které odrážejí celkové cíle, čímž dítě získává, jak dovednost činnosti, tak i představu, jak a proč se činnost děje.

Jak dále uvádí Rogoffová, jeden z nejobtížnějších rodičovských úkolů spočívá ve vyhnutí se pomoci dítěti, když je potřeba, aby došlo ke svému svobodnému rozhodnutí. Efektivní strukturace dětských činností totiž vyžaduje monitorování toho, kdy je zapotřebí pomoc dítěti a kdy je naopak třeba nechat dítěti při práci větší volnost. Jak dále uvádí Rogoffová, v situacích, ve kterých dospělý není zaměřený na učení, dítě pravděpodobně zaujme úlohu ve strukturaci interakce. Např. ptá se dospělého, jak co má udělat a jestli to dělá dobře, aby splnil určitý úkol (Rogoffová 1990).

Samy děti přebírají odpovědnost za řízení situací a to s postupem věku a nebo když se jim určitý úkol stane dobře známým.

Děti také spolupracují s dospělými na uspořádání své vlastní participace a úrovně odpovědnosti. Rheingold (1982) objevil, že děti ve věku 18-30 měsíců spontánně a energicky pomáhaly svým rodičům nebo i neznámému člověku, ve

většinu domácích prací, které dospělí vykonávali v laboratorních podmínkách nebo v rámci domácího uspořádání (Rogoffová 1990, 108).

3) Odraz specifických sociokulturních cílů

Proces zprostředkování z hlediska Barbary Rogoffové přímo závisí na sociokulturních cílech, které dané společenství považuje za důležité. Zde si uveďme výstižný příklad:

„V tradičních prostředích jsou interakce mezi dítětem a dospělým člověkem obvykle méně verbální a více kontextuální a jsou zaměřeny na úspěšnou integraci dítěte do tradičních činností. V moderních společnostech jsou interakce více verbální, více soustředěné na dítě a více „abstraktní“ v tom smyslu, že v dětech podporují ty dovednosti, které nemají žádnou bezprostřední praktickou hodnotu, ale jsou vnímány jako nezbytné podmínky pro jejich budoucí integraci do technologické společnosti, která se velmi rychle mění“ (Kozulin 2003, 15).

3.4.3.1 Učení dětí na základě doprovázení dospělými

Nyní přistupme k tomu, jak probíhá doprovázení dospělými ve specifických učebních situacích, v rámci nichž se dospělí snaží napomáhat dětem v osvojení si určitých sociokulturních dovedností. Rogoffová v tomto smyslu provedla mnoho výzkumů a z mnohých i ve své práci čerpá. Jsou to výzkumy, které se týkají jazykového a pojmového vývoje, dále zkoumání předmětu a jeho konstrukce, pamatování a plánování. Výzkumy svědčí o specifické vztahování se dospělých k dětem během úkolu, které se zdá být efektivní v učení dětí. Nyní si tato specifická vztahování uveďme: (Rogoff 1990, kap. 8):

1) Společná pozornost, která se zaměřuje na zájmy dítěte. Spíše než požadování po dětech, aby jinak zaměřily svou pozornost. Rogoffová uvádí příklad výzkumu, který provedl Tomasselo a Farrar (1986), kteří zjistili, že rozsah matčiných odkazů k předmětům, které odvádí pozornost dítěte jinam, nesouvisí s rozvojem slovní zásoby (Rogoff 1990, 155).

2) Sémantická spojitost řeči dospělých-pomocník sloužící k získání jazykových dovedností. Jde o to, že promluvy dospělého jsou sémanticky

spojité, jestliže pokračují v tématech uváděných v předchozí promluvě dítěte. Sémanticky spojené promluvy tak zahrnují: a) expanze (rozpětí), která jsou omezená obsahem předchozí promluvy dítěte, b) sémantická rozšíření, která přidávají novou informaci k tématu, c) objasnění otázek, které vyžadují objasnění promluvy dítěte a d) odpovědi na otázky dětí. Protože sémanticky spojený rozhovor dospělých vychází z dětských komentářů, tak z tohoto důvodu dospělí zdůrazňují angažovanost dětských zájmů a dovedností ve společném procesu (Rogoffová 1990, 156). Další specifické vztahování, které Rogoffová uvádí, souvisí s učením se novým použitím předmětu. Spočívá v předvedení předmětu dospělým, zaměřením se na pozornost malých dětí a společné angažovanosti na předmětech.

3)Sensitivita dospělých v přizpůsobování své podpory dětského úsilí dětské dovednosti. Takováto spojitost může pomoci dětem, aby pokročily ve svých dovednostech. Rogoffová v tomto případě uvádí výzkum Wooda a Middletona (1975), který spočíval v tom, že předškolní děti měly za úkol zbudovat složité pyramidy z jednotlivých kvádrů. Vyplynulo z něj, že zatímco počet zásahů od matek nesouvisel s dětským provedením, děti byly nejlepší v posttestu nezávislé konstrukce, jestliže jejich matky sensitivně zasáhly v oblasti pokynu a vhodně ho přizpůsobily dětskému úspěchu. (Rogoffová 1990, 159).

4)Vzájemnost (neboli intersubjektivita) ve vytváření rozhodnutí. Toto specifické vztahování se ukázalo např. v úkolech na paměť a plánování. Jak z výzkumů vyplývá, úkoly na plánování a těžší úkoly na paměť jsou obtížné pro děti pod 4 roky. Setkáváme se u nich s problémy v participaci na společném tvoření rozhodnutí. Mohou ale získat ze sociálního řízení, ve více konkrétních úkolech, jako je pamatování si kategorií nebo seznamu položek. Z výzkumů, kde pětileté děti a starší plánovaly cesty bludiště a nebo pochůzky vyplynulo, že interakce, ve které dospělý a dítě dokáží úspěšně dosáhnout intersubjektivit ve vytváření rozhodnutí, se řízením dospělého, může souviset s lepším následným výkonem dětí (př. dospělý společně s dítětem označovali při plánování pochůzky obchody, kterými už prošli a následně to tak dělalo i samo dítě). Velice důležitou úlohu zde hraje i diskuse o budoucích možnostech

a strategiích, aby se děti mohly zabývat vhodnou koordinací několika možných činností (Rogoff 1990, kap. 8).

3.4.3.2 Interakce s vrstevníky a kognitivní vývoj

Nejdříve si uveďme, jak Rogoffová vymezují pojem vrstevník. Nezařazuje pod něj pouze nespřízněné spolužáky stejného věku, na které se primárně zaměřuje výzkum vrstevníků, ale pod tento pojem řadí povšechně společníky přibližně stejného statusu, kterými jsou v každém případě sourozenci a sousedské skupiny obecně podobného věku.

Ke zprostředkování u vrstevníků může dojít, když je jeden z vrstevníků o něco způsobilější než ten druhý. Piaget ale tvrdí, že nejefektivnější pro přijetí nových způsobů myšlení je to, když jsou děti schopny diskutovat o problémech, jako sobě rovné. Uvádí např. úkoly s nádobami a množstvím tekutiny, kdy děti spolupracují na vyřešení úkolu. Jak ale uvádí Rogoffová, nejde o rovnost, protože jeden z nich je v té dovednosti lepší a dovádí k tomu i druhého, když se většinou shodnou na rozhodnutí (Rogoff 1990). Ale je nutné upozornit na to, že ke zprostředkování od vrstevníka může dojít, až od určitého věku dítěte (tedy alespoň v rámci Euro-americké střední třídy) a to tehdy, když je dítě schopno koordinovat svůj názor s někým jiným.

Dále je třeba říci, že interakce mezi vrstevníky se liší od interakce mezi dospělým a dítětem a má své významné rysy. Např. konverzace mezi předškolními vrstevníky není tak kontrolována a podporována matkami, jako konverzace dospělý dítě a tato konverzace jim tak dává více příležitostí nebo i nutnosti pro reciproční účast a proto, aby děti iniciovaly a udržely rozmluvu v chodu. Další významné rysy spočívají v tom, že jsou **vrstevníci vysoce dostupní a aktivní společníci, kteří si navzájem poskytují motivaci, představitost a možnosti pro kreativní zpracování činnosti jejich společenství** (Rogoffová 1990, kap. 9). Nedílnou součástí kognitivním vývoji dítěte je **hra**. „Vygotskij naznačil, že vývoj se objevuje při hře, která je „vedoucí činností“ (centrálním cílem) ve vývoji během předškolních let, od 3 do 7 let. Vygotskij zdůrazňuje citové a motivační aspekty hry a domnívá se, že

při hře děti baví ignorovat obyčejná použití předmětů a činností, aby je mohly podřídít imaginárním významům a situacím. Děti experimentují s významy a pravidly skutečného života, ale umisťují tyto významy a pravidla do středu pozornosti-příkladem je případ dvou sester, které se soustředily na pravidla sesterství, když si „hrály na sestry“. Při takové hře se děti společně s radostí, představivostí a zaujetím pro stanovení a uplatnění pravidel zbavují situačních omezení každodenního času a prostrou a obyčejného významu objektů nebo činností, aby lépe ovládly činnosti, pravidla a chápání. Hra sama o sobě si „vytváří svou vlastní zónu nejbližšího vývoje dítěte. Při hře se dítě vždy dostává nad svůj průměrný věk, nad své každodenní chování; při hře jakoby se stalo o hlavu větší“ (Vygotskij 1967, 552. In Rogoffová 1990, 186).

Jak ve své knize *Apprenticeship in Thinking* (1990) Rogoffová uvádí, v některých společenstvích se děti musí od určitého věku starat o své sourozence a mají funkci zprostředkovatelů, přičemž dospělí se starají zejména o výživu dětí. V těchto společenstvích vystupují vrstevníci v roli expertů, kteří zprostředkují dítěti kulturu daného společenství (Rogoffová 1990).

3.5 Širší teoretický rámec u Reuvena Feuersteina

K tomu abychom pochopili Feuersteinovo pojetí mediace, je nutné seznámit se s celým kontextem jeho práce. Na začátku je třeba říci, co je to **Instrumentální obohacování**, které je finálním výsledkem Feuersteinovy vědecké práce. Instrumentální obohacování, jak uvádí ve své knize Málková je program pro rozvoj a stimulaci poznávacích funkcí. Přičemž program tvoří dvě hlavní části: a to **1)** „soubor 14 pracovních sešitů zaměřených na různé kognitivní dovednosti, kterým se říká instrumenty a **2)** instruktážní materiály s propracovaným učebním systémem, který vychází z principů Feuersteinovy teorie vývoje poznávacích funkcí a **staví zejména na aplikaci tzv. zprostředkovaného učení v učebních situacích**“ (Málková 2008, 9).

Dále každý z instrumentů tohoto programu obsahuje sérii cvičení tužka-papír, které jsou uspořádány jako soubory 15 jednotlivých listů papíru, které se označují jako instrumenty (Málková 2008).

U zrodu tohoto programu stálo „*silné osobní přesvědčení jednoho muže o tom, že člověk disponuje potencialitou k niterně iniciované změně struktury poznávacích funkcí, kterou mají sílu probouzet angažovaní druzí lidé*“ (Málková 2008, 11).

Historie instrumentálního obohacování se datuje, od doby 2. světové války, kdy byl Feuerstein vězněn v rumunském transitním táboře a kde sestavil svůj vlastní výukový plán a ujal se role učitele židovských dětí a ve své výuce usiloval o to dávat dětem naději na lepší budoucnost židovské komunity. Před koncem druhé světové války pracoval Feuerstein pro hnutí Youth Aliyah, které v průběhu druhé světové války pomáhalo organizovat činnost pro záchranu židovských dětí a po jejím skončení pomáhalo s problémy týkajícími se jejich integrace do společnosti a především do školního systému státu Izrael. Po vzniku samostatného státu Izrael se stalo prioritou hnutí Youth Aliyah pomoc v integraci židovských dětí z muslimských zemí, které imigrovaly do Izraele. U nichž tvořily komplikaci v adaptaci na nový vzdělávací systém Izraele jejich kulturní a sociální odlišnosti. Koncem 40. let 20. století odjel Feuerstein do Ženevy, aby se mohl věnovat studiu kognitivní psychologie. Stal se žákem Jeana Piageta a osvojil si i jeho sběr dat a sledování intelektuálních počinů dětí. Ale od počátku na základě své praxe s židovskými dětmi nesouhlasil s Piagetovou teorií kognitivního vývoje, „*v němž uspořádání a načasování kognitivního vývoje je řízeno vnitřními biologicky danými mechanismy zrání*“ (Málková 2008, 12). Právě na základě svých zkušeností se domníval, „*že strukturu kognitivních funkcí a časovou posloupnost jejich vývoje určují spíše mechanismy, které se objevují ve vazbě na role a činnosti významných druhých v okolí dítěte. Domníval se rovněž, že tyto mechanismy se podílejí na realizaci kulturní transmise, předávání kultury novým generacím.*“ (Málková 2008, 12).

Klíčový význam pro formulování jeho teorie **strukturní kognitivní modifikovatelnosti** byla jeho zkušenost z mezikulturního výzkumu marockých, berberských a židovských dětí. Nejvíce na něm spolupracoval s *André Reyem*. Realizoval pod jeho vedením výzkum, který měl mapovat kognitivní dovednosti Marockých adolescentů. „*Většina marockých adolescentů vykazovala IQ mezi hodnotami 50-70 a výkony odpovídající v průměru o 3 až 6 let nižšímu mentálnímu věku.*“ (Feuerstein a kol. 1980, 59-60. In Málková 2008, 13). V průběhu testových situací si Feuerstein všiml, že tyto děti, resp. mladí lidé, vykazovali jen ve velmi omezené míře chování, které by se dalo označit zvědavost, zájem a ochota prozkoumávat nové věci. Jak Feuerstein sám uvádí: „*...většina těchto dětí neměla prakticky žádný přístup k formám myšlení potřebným k tomu, aby vyřešily i ten nejjednodušší úkol (v testu inteligence, pozn. autorky knihy). Nedokázaly používat žádný logický systematický způsob porozumění okolnímu světu....*“ (Feuerstein in Burgess 2000, 8. In Málková 2008, 13). Dále se všiml, že pro Marocké děti byl typický stav jakési „kulturní deprivace“: „*přesídlením z vesnice do městských slumů jako by postupně ztratily vědomí tradice a zvyků své původní kultury; jejich jazyk byl nestrukturovanou směsicí francouzštiny, arabštiny, žido-arabštiny s typicky omezenou slovní zásobou*“ (Feuerstein a kol. 1980, 61. In Málková 2008, 13). „*Marocké děti a mladí lidé vykazovali oproti například ruským nebo jemenským (mimořádně velmi kulturně blízkým marockým židům) imigrantům nebývalé obtíže v procesu integrace do Izraelského vzdělávacího systému a života*“ (Feuerstein a kol. 1980a, 38. In Málková 2008, 13).

Přímý vliv Andrého Reye Feuerstein přiznává při vzniku souboru diagnostických úkolů pro vyřešení potenciality učít se, který se dnes nazývá „*Dynamické vyšetření učebního potenciálu*“ (Learning Potential Assessment Device; Feuerstein 1980 a) a známého pod zkratkou LPAD (Málková 2008). Vzniklo vlastně z potřeby vytvoření diagnostického nástroje, který by umožňoval rozlišovat mezi aktuální funkční úrovní kognitivních funkcí a potenciální kapacitou pro modifikovatelnost takto omezených kognitivních funkcí (Málková 2008). Dalo by se říci, že teprve v průběhu spolupráce s A.

Reyem začal Feuerstein pracovat na formulaci své teorie kognitivního vývoje (strukturní kognitivní modifikovatelnosti) a získal východiska pro práci s dětmi imigrantů. V izraelských školách se potkávaly děti s velice odlišným kulturním zázemím. Feuerstein vyzoroval, že některé z těchto dětí, i když se nikdy neučily číst ani psát a jejich původní kultura nebyla tzv. literární, se dokázaly velmi rychle a dobře vzdělávacímu systému Izraele přizpůsobit (známý v této souvislosti je př. komunity jemenských židů). Pro některé, ale zůstala škola naprosto neuchopitelnou záležitostí.(Př. Židů z Etiopie). Právě na základě toho probíhala další spolupráce s A. Reyem, kdy jezdili po Izraeli, přednášeli a pracovali na vývoji materiálů, které by se mohly používat pro překonávání kognitivních obtíží a školního neúspěchu imigrantů. A tak instrumentální obohacování vznikalo postupně v průběhu let 1954-1970 a bylo vázané na Feuersteinovy výše uvedené pedagogické a výzkumné aktivity (Málková 2008).

V 60 letech 20. století založil Feuerstein výzkumný institut Hadassah-WIZO-Canada Research Institute (HWCRI), jehož cílem bylo, jak uvádí ve své knize Málková propojit zkušenost a poznatky odborné klinické praxe, poznatky z aplikace *instrumentálního obohacování* a LPAD, publikační, výukovou a školící činnosti (Málková 2008). V roce 1993 HWCRI rozšířilo svou působnost v zahraničí a vzniklo tak Mezinárodní středisko pro zvyšování učební kapacity (International Center for Enhancement of Learning Potential), které je známé pod zkratkou ICELP (Kozulin 2006. In Málková 2008). Součástí ICELP je i podpora národních výcvikových center existujících dnes ve 24 zemí (Málková 2008).

3.5.1 Strukturní kognitivní modifikovatelnost

Teorie strukturní kognitivní modifikovatelnosti tvoří základní teoretické východisko pro instrumentální obohacování. „ *Pojmy strukturní a kognitivní odkazují na fakt , že všechny aspekty Feuersteinova díla se nějakým způsobem vztahují k administraci, popisu, či nápravě nebo rozvoji stávající struktury poznávacích funkcí člověka. Slovo modifikovatelnost vyjadřuje Feuersteinovo hluboké, četnými výzkumnými a klinickými zkušenostmi potvrzené přesvědčení,*

že struktura poznávacích funkcí člověka a jeho myšlení jsou modifikovatelné “ (Málková 2008, 21). Přičemž tato modifikovatelnost je vlastností intelektu a vzniká ve vazbě na specifické formy interakce dítěte a osob v jeho okolí. K tématu modifikovatelnosti se vrátíme v analýze samotné mediace, tento pojem je totiž ústřední pro celý proces zkušenosti zprostředkovaného učení (ZZU).

Nyní si řekněme z jakých oblastí se skládá teorie strukturní kognitivní modifikovatelnosti, přičemž vycházím opět z knihy G. Málkové *Umění Zprostředkovaného učení* (2008):

1) Oblast osobních přesvědčení o potencialitě člověka neustále se rozvíjet
(pojem kognitivní modifikovatelnosti)

Tato oblast čerpá zejména ze spolupráce Feuersteina s A. Reyem a jejich již zmíněných výzkumů v Maroku. Na úrovni teorie je tato oblast strukturní kognitivní modifikovatelnosti tematizována pojmy: *modifikovatelnost, autoplasticita, potencialita či tendence učit se* (Málková 2008). „*Feuerstein velmi často ve svých přednáškách tematizuje osobní přesvědčení a víru jako základní předpoklad naplnění modifikovatelnosti*“ (Málková 2008, 21). Tato víra v modifikovatelnost člověka a jeho potencialitě se neustále učit a rozvíjet otevírá možnost porozumět do hloubky oblastem ostatním.

2) Oblast významu kulturní transmise pro rozvoj poznávacích funkcí
(pojem zkušenosti zprostředkovaného učení)

Je to jeden z nejvýznamnějších prvků teorie strukturní kognitivní modifikovatelnosti. (Vlastní poznámka: tato oblast je stěžejní pro celou mou práci a proto se jí budu věnovat v samotné analýze). Ale alespoň tedy úvodem do této problematiky je nutné říci, **že zkušenosti zprostředkovaného učení představují mechanismus, který utváří struktury poznávacích funkcí** a Feuerstein spojuje kvalitu zprostředkujících interakcí v určité kultuře nebo společenství s přítomností kulturní transmise.

3) Oblast operacionalizace myšlenkového procesu a deficitů poznávacích funkcí

(pojem kognitivní mapa a deficitní kognitivní funkce)

Tato třetí oblast strukturní kognitivní modifikovatelnosti, jak uvádí ve své knize Málková je projevem faktu, „že Feuersteinův zájem o kulturní a sociální aspekty vývoje kognitivních funkcí člověka sleduje od počátku otázky pedagogických implikací poznatků o mechanismech utváření struktury poznávacích funkcí člověka. Pro tvorbu konkrétních nástrojů a metod použitelných v pedagogické či psychologické praxi je nejprve třeba pokusit se poznávací procesy člověka nějak systematicky popsat, strukturovat a hodnotit“ (Málková 2008, 22). To je spojeno právě s dvěma klíčovými pojmy a to kognitivní mapa a deficitní kognitivní funkce:

Kognitivní mapa- vedle zkušenosti zprostředkovaného učení je druhým teoretickým východiskem instrumentálního obohacování.

1) **Představuje hypoteticko deduktivní model**, který umožňuje analýzu, kategorizaci a popis procesu myšlení a výkonu člověka

2) Umožňuje odlišovat kvalitativně rozdílné fáze, obsahy a operace procesů, které užívá lidské myšlení.

3) Tvoří výchozí model pro strukturaci didaktických materiálů k instrumentálnímu obohacování.

4) Tvoří základ pro strukturaci obsahu instrumentálního obohacování tj. pro tvorbu odlišných úrovní složitosti a náročnosti obsahu programu“ (Málková 2008, 49). Na základě 7 parametrů kognitivní mapy: obsahu, operace, modality, fáze a úrovně abstrakce a úrovně výkonnosti můžeme analyzovat jakékoli mentální počiny člověka. Kognitivní mapa ve spojení s pojetím kognitivních deficitních funkcí vlastně umožňuje dynamické vyšetření intelektu dítěte a stanovení konkrétní intervence s užitím instrumentálního obohacování. Přičemž výčet deficitních kognitivních funkcí a jejich popis Feuerstein strukturuje dle fází činnosti (viz. kognitivní mapa) a to vstupu, zpracování a výstupu (Málková 2008).

Abychom si zpřehlednili teorii strukturní kognitivní modifikovatelnosti a ozřejmili, jak jsou jednotlivé prvky ve vzájemném vztahu, použijme metaforu ledovce:



Obrázek 1 (In Málková 2008, 23)

Nyní přistupme k vysvětlení schématu: „ Nejmohutnější a nejhlubší části ledovce představuje teorie strukturní kognitivní modifikovatelnosti, resp. její oblasti. Většinou tyto části zůstávají skryté a nerozpoznané hluboko pod hladinou, a to i přesto že představují nezbytnou oporu a základnu pro viditelné, tj. nejznámější části Feuersteinova díla (špička ledovce). Části ledovce nacházející se těsně pod hladinou vody odpovídají pojmům, které se přímo váží na jednotlivé oblasti teorie strukturní kognitivní modifikovatelnosti-například pojem zkušenosti zprostředkovaného učení nebo kognitivní mapa. Samotnou špičku ledovce pak představují oba aplikovatelné systémy strukturní kognitivní modifikovatelnosti, tedy instrumentální obohacování a LPAD. Feuersteinovo dílo je příznačné interaktivním charakterem jednotlivých jeho částí a subsystémů“ (Málková 2008, 23).

Nyní přejdeme k objasnění *dynamického vyšetřování*, jehož principy využívá již zmíněné LPAD. Feuerstein upozorňuje na to, že pro smysluplnou diagnostiku a volbu funkčních postupů pro rozvoj intelektu dítěte je spíše než určení manifestované úrovně výkonu (úroveň která se nám přímo ukazuje) důležitější zjišťování potenciality konkrétního dítěte učit se a dále se rozvíjet (Málková 2008). Právě dynamické vyšetřování umožňuje více pracovat s potencialitou dítěte učit se a získávat s učební (či testové) situace. V začátcích administrace dostává administrovaná osoba od administrátora cílené vstupy. Součástí procesu administrace je také tréninková část, kde se učí adminis.osoba ve spolupráci s administrátorem s úkoly testu pracovat. Co právě zajímá administrátora, je to, jak dokáže dítě administrátorovy cílené vstupy využívat-vykazovat potencialitu učit se (Málková 2008). Feuerstein se domnívá, „*že nízká úroveň výkonnosti v učebních a diagnostických situacích je důsledkem narušení procesů kulturní transmise a omezených příležitostí k zažívání dostatečného množství kvalitních zprostředkujících interakcí. Jedinci, kteří nemají možnost zažívat dostatečné množství kvalitních mediativních interakcí se velmi často projevují omezenou schopností zhodnocovat poznatky nebo informace získané v situacích formálního i neformálního učení*“ (Málková 2008, 24). Nyní můžeme plynule navázat na analýzu samotné ZZU.

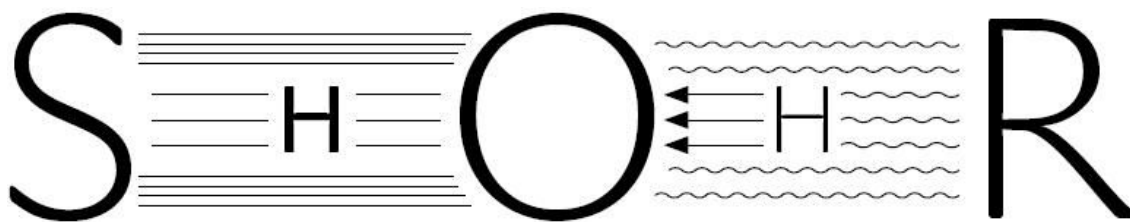
3.5.2 Analýza zkušenosti zprostředkovaného učení u Reuvena Feuersteina

Podle Feuersteina se na kognitivním vývoji jedince podílejí dvě modalita: modalita přímého kontaktu a modalita zkušenosti zprostředkovaného učení (ZZU).

Jak uvádí Málková, tak s vývojem poznávacích funkcí, který je postaven na modalitě přímého kontaktu pracují tradiční silné psychologické směry, jako behaviorismus, kognitivní psychologie nebo Piagetův přístup (Málková 2008, 25). Feuerstein s nimi ale nesouhlasí. „*Podle něj je modalita přímého kontaktu sama o sobě pouze nahodilým procesem, jehož průběh je velmi závislý na aktuálních podmínkách a uspořádání okolního prostředí a na aktuální*

„vyladěnosti“ jedince“ (Málková 2008, 26). Podle Feuersteina zde můžeme hovořit o dvojité nahodilosti, nejen že se nahodile objevují podněty z okolního prostředí, ale je zde i nahodilost v tom, že se mění „připravenost“ jedince podněty registrovat a zahrnovat do vlastních kognitivních struktur. (Feuerstein a Feuersteinová 1999,7. In Málková 2008, 26). *„Učení skrze tuto modalitu obvykle ovlivňuje způsob, jakým jedinec vnímá a komunikuje s prostředím, aby uspokojil již existující motivy a systémy potřeb. Podněty okolního prostředí zde mohou „vstupovat“ do struktury poznávacích funkcí jedince jen nepřímo a nezprostředkovaným způsobem. V podstatě se objevují a ztrácejí nesystematicky, neboť poznání nabitě skrze tuto modalitu je organizovatelné do smysluplného celku jen silou nějakého přechodného biologického systému potřeb, pro něž některé objekty vnějšího světa mohou a jiné nemusí být vůbec relevantní “* (Feuerstein a kol. 1985, 47. In Málková 2008, 26). Feuerstein proto zdůrazňuje potřebu ještě jiné modality, která by doplnila modalitu přímého kontaktu a *„lépe osvětlila variabilitu a proměnlivost poznávacích struktur člověka a neustálou připravenost člověka vyvíjet se a měnit se “* (Málková 2008, 26). Tuto modalitu Feuerstein nazývá zkušeností zprostředkovaného učení. Je to specifická interakce mezi dítětem a druhou osobou (rodičem, učitelem, starším kamarádem aj.), kdy tento jedinec vstupuje do interakce jako zkušenější a na ní zaměřený. *„Doslova „vkládá“ sebe samého mezi podněty a objekty vnějšího světa a pozměňuje je dříve, než jsou dostupné percepci dítěte “* (Feuerstein a kol. 1985, 46. In Málková 2008). Dále Feuerstein zdůrazňuje, že *„...zkušenost zprostředkovaného učení je skupinově podporované chování, které je primárně utvářeno potřebou lidských společností uchovávat si vlastní kulturní kontinuitu“* (Feuerstein a kol. 1980, 20. In Málková 2008, 27).

Nyní si ukažme schéma modality ZZU:



Obrázek 2 (In Málková 2008, 27)

Je třeba říci, že H odkazuje na anglické slovo human-člověk. Levá strana schématu- proces záměrného vkládání druhého člověka do proudu percepce dítěte: „*dospělý podněty třídí, ukotvuje, vybírá a interpretuje; plánováním, rozdělováním a sdružováním je organizuje, reguluje jejich intenzitu a ovlivňuje jejich podobu. V pravé části schématu pak šipky směřují od H k dítěti - znázorňují proces, v němž druhý člověk ovlivňuje reakce dítěte na podněty z okolního prostředí: interpretuje je, usměrňuje jejich intenzitu atp.*“ (Málková 2008, 27).

V modalitě zkušenosti zprostředkovaného učení už nejsou podněty, se kterými přijde dítě do styku nahodilé a nepředvídatelné. Dále je nutné říci, že čím dříve a více je dítě vystaveno zkušenosti zprostředkovaného učení, tím efektivněji bude nakládat s přímým vystavením podnětům okolního prostředí (Málková 2008). Podle Feuersteina zakládá ZZU samotnou podstatu lidskosti, protože člověka vybavuje dvěma pouze jemu vlastními kvalitami: *modifikovatelností a rozmanitostí* (Feuerstein a Feuersteinová 1998, 12. In Málková 2008, 28).

Modifikovatelnost je podle Feuersteina přímo ovlivněna kvalitou interakcí mezi organismem a jeho okolním prostředím a tato kvalita se výhradně utváří díky ZZU. *Strukturní kognitivní modifikovatelnost* představuje výraznou změnu v tradičním chápání handicapu, ať už jakkoli definovaného. Zdůrazňuje totiž universální mechanismy adaptace, tj. schopnosti člověka přizpůsobit se charakteru nebo změnám životních podmínek a životního prostředí („ať už se jedná o prostředí ve smyslu sociálním nebo fyzikálním“)(Málková 2008, 28).

Nyní si osvětleme, co znamenají distální a proximální faktory kognitivního vývoje ve Feuersteinově teorii. Za distální faktory považuje faktory genetické (vrozené abnormality), dále nevyrovnaný vývoj poznávacích funkcí, příslušnost ke kulturně odlišné skupině, podnětnost prostředí, socioekonomický status, emoční potíže na straně rodičů nebo na straně dítěte, organické postižení na straně dítěte apod. Tyto faktory mohou, ale nemusí vést k abnormálnímu nebo problematickému vývoji poznávacích funkcí. Na rozdíl od toho proximální faktory, jako jsou právě ZZU, hrají ve vývoji poznávacích funkcí klíčovou roli a jejich nedostatek nebo absence vytváří:

a) stav kulturní deprivace (resp. kulturního handicapu) nebo

b) deficity ve vývoji poznávacích funkcí.

Kulturní deprivace je podle Feuersteina mnohem více určována „vnitřními kritérii“ individua, tj. úrovní fungování jeho intelektu (struktury kognitivních funkcí)(Málková 2008, 30). Kulturní deprivace se podle něj typicky projevuje jako „...stav omezení kognitivní modifikovatelnosti jedince v situacích přímého vystavení zdrojům stimulace“ (Feuerstein a kol. 1980, 15. In Málková 2008, 30). „ Typicky kulturně handicapované děti (ale i dospělí) vykazují různě závažné obtíže ve schopnosti profitovat z nových zážitků nebo zkušeností“ (Málková 2008, 30). Feuerstein dále uvádí, že kulturní deprivace bychom neměli chápat jako „...stav kultury či určité společnosti, ale jako stav jedince popřípadě skupiny“ (Feuerstein a kol. 1980, 14. In Málková 2008, 31). Na rozdíl od toho *kulturně odlišní* lidé, jak uvádí Feuerstein, postrádají nebo mají narušenou kulturní identitu. Ale mají velmi dobrou kapacitu stávat se modifikovatelným vlivem přímého kontaktu s podněty okolního prostředí (Feuerstein a Feuersteinová 1999, 4. In Málková 2008, 31). Uvedme případ etiopských a jemenských židovských komunit (viz zmíněné v širším teoretickém rámci), které byly na rozdíl od marockých židovských komunit charakteristické vysokou mírou adaptibility a potenciality učit se novým věcem. Např. všechny děti dokázaly číst a psát ve věku 3 nebo 4 let.

Feuerstein chápe stav kulturního handicapu jako určitou strukturu poznávacích funkcí. Přičemž jde o strukturu, která neumožňuje svému nositeli pružně reagovat na změněné podmínky nebo požadavky jeho okolí. Proto je

příčinou stavu kulturní deprivace kvalita zprostředkující interakce dítěte s jeho významným druhým. Ve Feuersteinově teoretickém systému tak ovlivňuje kvalita ZZU úroveň a individuální strukturu poznávacích funkcí člověka, „*umožňuje mu stávat se modifikovatelným vlivy jeho okolního prostředí a také zakládá realizaci kulturní transmise-tedy zajišťuje přenos specifických hodnot dané kultury, pocitu příslušnosti a kulturních nástrojů dané kultury*“ (Málková 2008, 32).

Právě v tomto smyslu pak chápe Feuerstein instrumentální obohacování, jehož cílem, jak uvádí ve své knize Málková, „není náprava určitého chování nebo dovedností, ale změny na úrovni struktury intelektu, které pak ovlivňují průběh a směr kognitivního vývoje“ (Feuerstein a kol. 1980, 9. In Málková 2008, 32). Feuerstein rozlišuje změny strukturního charakteru a změny v důsledku zrání. Změna v důsledku zrání je např. postup vývoje od lezení k chůzi a změny strukturního charakteru – výsledkem vystavení jedince určitým okolnostem, situacím (např. učit se počítat). „Nejde o izolovanou událost, ale o způsob interakce jedince se zdroji stimulace (viz.ZZU)“ (Málková 2008, 32). Kulturně handicapované dítě pak podle Feuersteina může být jakékoli dítě, kterému jeho blízké osoby nenabídlí z jakýchkoli důvodů dostatečné množství ZZU v jeho původní kultuře. Přičemž „Feuersteina nezajímá „diagnóza“ dítěte, ale aktuální struktura jeho kognitivních funkcí (zde se zaměřuje také na identifikaci deficitních kognitivních funkcí) a především potencialita každého jednotlivého člověka se učit. Instrumentální obohacování pak používá jako nástroj, který umožňuje pracovat v intencích změny aktuální struktury poznávacích funkcí dítěte“ (Málková 2008, 33).

3.5.2.1 V čem spočívá síla ZZU ?

ZZU se primárně nevztahuje na to, „co“ se děje v interakci, kde se interakce odehrává a kdy, ale spíše na to, *jak* probíhá interakce s dítěte. Abychom interakci přeměnili v ZZU musíme dát interakci speciální kvalitu, takovou, která je nezbytná pro to, aby ovlivnila dětský poznávací systém a vytvářela vyšší úroveň modifikovatelnosti dítěte (Feuerstein 1988, 60). Než se dostaneme k tomu, jakým způsobem dochází k přeměně interakce v ZZU,

řekněme si, jaké podmínky nejsou nutné k tomu, aby se určitá zkušenost stala zprostředkovanou. Jak uvádí Feuerstein, zprostředkování nezávisí na řeči, ve které se interakce odehrává a ani na obsahu, na kterém je mediace mezi mediátorem a dítětem založena. Mnohem důležitější je to, jak mediátor organizuje život dítěte, plánuje ho a vybírá určité podněty (i bez přímého adresování dítěti) a zprostředkovává tím způsobem, že vytváří určitý řád a organizaci událostí, kterým je dítě vystaveno, prostřednictvím čehož zprostředkovává realitu, kterou dítě zakouší velice smysluplným způsobem (Feuerstein 1988, 60).

Jak dále uvádí Feuerstein, v rané fázi dětství, kdy je interakce předverbální, tak jako hlavní forma zprostředkování slouží organizace prostředí a zkušeností. Vybírání, plánování a organizace sledu událostí, modifikování intenzity určitých podnětů, připomínání určitých podnětů, regulování jejich výskytu a četnosti – to vše předchází verbálním interakcím. **Již jejich síla, jakožto determinantů plasticity dětského kognitivního systému je velice vysoká** (Feuerstein 1988, 60).

Nyní si uveďme Feuersteinových **12 parametrů ZZU**, které právě nesou rysy, které odlišují ZZU od jiných interakcí. Teprve takové interakce, které naplňují tyto parametry, můžeme považovat za ZZU. Lze je také považovat za kritéria kvality ZZU. A jsou jimi:

„1) zaměřenost a vzájemnost

2) transcedence

3) zprostředkování významu

4) zprostředkování pocitu kompetence

5) zprostředkování regulace a kontroly chování

6) zprostředkování chování se sdílením

7) zprostředkování individuálních rozdílů a psychologických odlišností

8) zprostředkování chování vedoucího k vyhledávání, identifikaci a dosažení cíle

9) zprostředkování výzvy:vyhledávání nových a složitějších možností

10) zprostředkování vědomí lidské bytosti jako proměnlivé entity

- 11) zprostředkování cesty za optimistickými alternativami
- 12) zprostředkování pocitu sounáležitosti“ (Málková 2008, 33-34).

Jak uvádí ve své práci Málková, tak není úplně zřejmé, na základě čeho Feuerstein formuluje své parametry ZZU. Jak dále uvádí, tak v původním díle (Feuerstein a kol. 1980) ani v jedné z nejrozsáhlejších teoretických publikací o ZZU (Feuerstein, Klein, Tannenbaum 1999) se k této otázce nevyjadřuje jasně. Pouze se lze domnívat, že sestavení parametrů ZZU je výsledkem systematického pozorování kulturně odlišných a handicapovaných jedinců, k němuž měl Feuerstein bezpochyby mnoho příležitostí (Málková 2007).

Přičemž první tři parametry-zaměřenost a vzájemnost, transcenci a zprostředkování významu považuje Feuerstein za nejvýznamnější. Abychom mohli hovořit o určité interakci, jako o ZZU, musí splňovat tyto tři parametry. Dále podle Feuersteina mají tyto tři parametry universální charakter (Málková 2007). *„Odlišná sestava „doplňkových“ parametrů ZZU pak může sloužit jako diferencující prvek v popisu konkrétních kulturně specifických podob zprostředkování.“* (Málková 2008, 34).

1. Zaměřenost a vzájemnost

Na počátku je nutné říci, že záměr mediátora ovlivňuje tři „účastníky“, kteří jsou zahrnuti do interakce: podněty vnímání, dítě a mediátora. Všichni se mění díky záměru mediace. ZZU povzbuzuje u dětí, aby vnímaly věci jasně a precizně (Feuerstein 1988, 62).

Úkolem mediátora je vtáhnout dítě do celého učebního procesu a toho docílí uzpůsobením podnětů. Mediátor přeměňuje i sám sebe v tom smyslu, že se učí vkládat sám sebe mezi dítě a podnět. (Feuerstein 1988, 63). Mediátor usiluje svůj záměr komunikovat svému protějšku a tím jej s ním sdílet. Např. *„„Chci, aby sis mohla všimnout sledu, ve kterém se jednotlivé věci dějí. Proto budu své myšlenky opakovat vícekrát““* (volně podle Feuerstein a Feuerstein 1999, 17. In Málková 2007, 39-40). Proto také sdílení záměru mediátora i na straně dítěte (protějšku v mediativní situaci) zakládá kvalitu vzájemnosti ZZU. *„ Původně dítětem implicitně rozuměný záměr (nesený uspořádáním situace,*

kteřou mediátor zvolil, jeho slovy, gesty...) získává v průběhu interakce s mediátorem kvalitu explicitního, volního a vědomého aktu. Jakákoliv náplň interakce, od těch nejjednodušších činností (krmení dítěte, toaletní trénink) přes činnosti komplikovanější (výuka základních dovedností nebo dovedností tzv. předškolních), až po činnosti elaborované (výuka matematiky) může vykazovat kvality ZZU “ (Málková 2007, 40). Společné angažovanost dítěte a dospělého otevírá prostor pro vnitřní motivaci dítěte, pro jeho samostatné rozhodnutí něco se naučit nebo pochopit.

2. Transcedence

Tento parametr, stejně jako celá povaha ZZU se neomezuje na bezprostřední potřebu, která se v interakci objevuje. Feuerstein uvádí př. matky, jejíž dítě chce sáhnout na horký předmět. Nejen že mu matka řekne „ne“, ale poté co ho odtáhne od předmětu mu vysvětlí, jak se tato situace odlišuje od ostatních, ve kterých není tak potřebná ostražitost a u dítěte tak vytvoří určitý stav uvědomění, citovou a kognitivní podmínku, která bude přesahovat tuto konkrétní situaci (Feuerstein 1988, 65). Dále uvádí Feuerstein, že je to právě přesahující povaha interakce, která vytváří u dítěte flexibilitu v myšlení. Transcendentní prvky, které mediátor ve své interakci vytváří, jsou adresovány kulturně stanoveným cílům, v rámci nichž mediátor jedná, jako zprostředkovatel kultury. Je důležité říci, že na rozdíl od zaměřenosti nemusí být tento parametr ZZU nutně uvědomován. Transcedence je totiž parametr odvozený od kolektivních mechanismů a technik, budovaných každou společností z potřeby transmise vlastní kultury budoucím generacím (Málková 2008, 35-36). Uveďme příklad matky, která bude krmit své dítě. Matky prvotním cílem je nakrmit dítě, z hlediska biologického, aby přežilo. Avšak krmení předchází řada „příprav“. Čištění, převlékání, koupání a poté také příprava místa, kde bude jíst, které musí být čisté a připravené tak, aby dítě zaujalo, což předává něco, co stojí nad pouhým přežitím. Totiž k tomu, aby přežilo může jíst kdykoli a kdekoli. Transcedence, která je stanovena kulturními požadavky, preferencemi nebo styly obohacuje zprostředkující interakci komponenty času, prostoru, následnosti, uspořádání, kultury a

ostatních dimenzí, které jsou důležité pro rozvoj kognitivních struktur dítěte (Feuerstein 1988, 65). Tento komponent, jak uvádí Feuerstein je ze všech nejvíce humanizující. Na závěr uveďme situaci, která skvěle zachycuje transcenci v interakci: „*Matka chce nakrmit své dvouleté dítě. Záměrně vybírá pro dítě talířek, který má na dně obrázky. Původní cíl-nakrmit dítě-se tak rozšiřuje o systém potřeb, který vede k pocitu uspokojení a radosti z dívání a objevování v průběhu rozhovoru nad obrázkem ze dna talířku*“ (Málková 2008, 36).

3. Zprostředkování významu

Tento třetí parametr ZZU je nejvýznamnější. Zdůrazňuje důležitost obohacovat slova, události nebo kontakt s předměty o citové, kulturní, náboženské či sociální významy. Jestliže nejsou podněty a informace v interakci jasně označené určitým významem, zůstávají neutrální a nezajímavé (Málková 2008, 36). Tak právě v pozdějších etapách vývoje začnou významy souviset s kulturně vymezeným hodnotami, vázanostmi a spojitostmi, jak mediátor „vybavuje“ různé předměty, události a vztahy osobním významem (Feuerstein 1988, 66). Zprostředkování významu se odehrává v mnoha způsobech. Např. v rané interakci matky s dítětem, můžeme vidět, jak se děti velice rychle učí významům určitých vyjádření. Matčino vyjádření radosti, vzrušení nebo smutku je rychle pochopeno dítětem a stává se vlivným ve stanovování dalších interakčních vzorů (Feuerstein 1988, 66). U dětí, které jsou vystaveny zprostředkování významu se tak často setkáváme s otázkami „proč“ a „kvůli čemu“. Proto také parametr zprostředkování významu reprezentuje *energetizující dimenzi interakce* a odpovídá na tyto otázky, odkazující ke kauzálnímu charakteru. Zatímco zmíněné dva parametry (zaměřenost a vzájemnost a transcence) reprezentují *strukturu interakce* a odpovídají na otázky kdy, kde, jak, co, kolik, kým se v interakci dítěte a dospělého děje. Feuerstein upozorňuje na to, že zprostředkování významu bývá velice často podceňováno. „*Pedagogické a didaktické záměry či úvahy učitelů nebo rodičů jsou častěji součástí jakéhosi „tajemství“, které je chráněno a považováno za myslí dítěte nedosažitelné*“ (Málková 2008, 37).

Proto také Feuerstein považuje za nutné v rámci jeho instrumentálního obohacování, aby byly děti „vtahovány“ do záměru učitele, aby se společně angažovaly na objasnění aktivity obsažené v jednotlivých instrumentech. „*Zprostředkování významu považuje Feuerstein za jeden z klíčových faktorů probouzení vnitřní motivace učit se u dětí*“ (Málková 2008, 37).

3.5.3 Zásady pro implementaci instrumentálního obohacování

Poté, co jsme si osvětlili co je to IO i ZZU musíme se nyní zmínit o i zásadách pro implementaci IO. Jak již víme, klíčovou úlohu v implementaci instrumentálního obohacování sehrává lektor. Velmi důležitý je jak uvádí Feuerstein trénink lektorů, kteří s programem mají pracovat a používat jej pro rozvoj kognitivních dovedností druhých (Málková 2008, 89).

Trénink lektorů v IO by měl podle Feuersteina minimálně zahrnovat:

- porozumění a přijetí teorie strukturní kognitivní modifikovatelnosti;
- mistrovské ovládnutí instrumentů programu;
- výcvik v didaktice instrumentů;

-výcvik ve vhledu, dovednosti přemostění a dovednosti aplikovat osvojené procesy v nových situacích-tzv.transfer.

Porozumění principům teorie strukturní kognitivní modifikovatelnosti pokládá Feuerstein za velmi důležitou součást výcviku lektorů. Lektori by „*měli být například schopni rozpoznávat důsledky stavu kulturního handicapu v projevech chování dětí, měli by se učit zaměřovat pozornost na procesy myšlení více než na jeho produkty a na úspěšné výkony dítěte více než na jeho selhání*“ (Málková 2008, 89).

Didaktika IO otevírá široké spektrum témat, jako je např. optimální způsob kladení otázek nebo návody jak využívat odpovědi dětí pro podporu dalšího učení, dále také návody jak podporovat kreativitu nebo jak omezovat impulsivitu dětí aj. Důležitou součástí didaktiky programu je osvojení okamžitého zprostředkování úspěchu či interpretace významu výkonu dítěte. Didaktika programu by měla zjednodušeně řečeno zdůrazňovat a uvádět v život parametry a kritéria zkušenosti zprostředkovaného učení (Málková 2008).

Jednou z nejobtížnějších částí tréninku lektorů je budování dovednosti *přemostění* neboli transcedence a vhledu dítěte do jeho myšlenkových procesů (tzv. *metakognice*). Právě jedním z konkrétních dílčích cílů IO je budování vhledu dítěte do jeho myšlenkových struktur. Jak dále uvádí ve své knize Málková, rozvoj metakognitivních dovedností není možný bez porozumění funkcím a operacím, které jsou nezbytné pro řešení daného úkolu. Úlohou lektora je odbourat u dítěte překážky, které by bránily ve vhledu dítěte do jeho myšlenkových struktur (Málková 2008). „*Feuerstein se domnívá, že rozvoj metakognitivních dovedností se nejlépe realizuje analyzováním zkušeností z problémových situací a ukazováním, které funkce hrají či hrály pozitivní roli v jejich řešení*“ (Málková 2008, 91).

Za nejobtížnější považují autoři evaluačních studií IO přemostění poznatků, operací nebo principů, které si žák osvojí v určitém učebním kontextu, do situací nových. Jde o dovednost, která pro svůj rozvoj vyžaduje čas a trpělivost. Přemostění vychází zejména ze schopností lektora, protože pro jeho realizaci, stejně tak i pro rozvíjení metakognitivních procesů neexistuje konkrétní návod, který by mohli lektori respektovat (Málková 2008).

Na závěr takováto úvaha: V osobním či intimním vztahu zprostředkováváme neuvědomovaně. Dalo by se říci, že dědíme určité zprostředkování, kterým poté obdarováváme své blízké. V profesionálním vztahu (pedagog a žák, psycholog a klient) je to ale jinak. V tomto vztahu obdarováváme zprostředkovaným učením cíleně. Snažíme se ho popisovat, hodnotit a systematizovat, abychom ho mohli v té nejlepší formě zprostředkovat. A nyní citace: „*V těchto souvislostech, domníváme se, je zkušenost zprostředkovaného učení **uměním**. Uměním, v němž ztvárňujeme sami sebe; umem, který bychom měli neustále kultivovat a rozvíjet. **Program instrumentálního obohacování** je pro toto umění nepochybně velmi dobrým nástrojem*“ (Málková 2008, 117).

4) Komparace mediace u Feuersteina a Rogoffové

Při komparaci těchto pojetí mediace se budu snažit o to, abych v rámci nich vytyčila určité pojmy, které budou sloužit jako styčné body. Těmito pojmy budou: parametry **zaměřenost a vzájemnost**, **transcedence** a **zprostředkování významu** a poté také **kulturní nástroje**.

Nejdříve tedy přistupme k mediaci u Feuersteina. Feuerstein charakterizuje zprostředkování (mediaci) prostřednictvím významného druhého 3 parametry-**zaměřeností a vzájemností, transcedencí a zprostředkováním významu** (detailní popis v kapitole o samotné analýze ZZU). Bez těchto parametrů by totiž nešlo o kvalitní zprostředkování. Tak také dostatečné množství kvalitních ZZU rozhoduje o kognitivní modifikovatelnosti dítěte a také o strukturaci jeho psychických funkcí. Proto také Feuerstein uvádí, že lidé, kteří toto nezažili, nejsou schopni efektivně nakládat s podněty okolního prostředí. V tomto ohledu uvádí 2 modality, které se podílejí na vzniku kognitivního systému dítěte a to modalita přímého kontaktu a modalita ZZU. Když nyní přistoupíme k tomu, jakou úlohu hrají **kulturní nástroje** ve Feuersteinově pojetí, tak nespecifikuje, jaké přesně jsou, protože říká, že záleží na tom, s jakým materiálem zrovna zprostředkovatel pracuje (kulturními nástroji mohou být třeba jednotlivé instrumenty z IO). Na čem zejména záleží, je to, jak na základě nich dokáže efektivně využít parametry ZZU. Protože v rámci ZZU nejde ani tak o obsah, jako spíše o to, *jak* se to děje.

Nyní můžeme přistoupit k Rogoffové, která pojímá mediaci, jako doprovázení dítěte partnerem, který podporuje a rozšiřuje dětské chápání a použití **kulturních nástrojů**. Nejdříve jde o doprovázení v rámci sociální činnosti, kde se děti učí zejména z praxe, ale posléze tyto známé věci z každodenního života slouží jako nápověda v explicitních učebních situacích. Tím, že děti pochopí význam a naučí se používat kulturní nástroje se u nich podpoří vývoj nástrojů psychologických (ve Vygotského pojetí) a tedy i myšlení v té dané kultuře. Přičemž dospělí dítěti zprostředkují pochopení

nástrojů kultury na základě určitých přirozených mechanismů, které probíhají mezi dítětem a opatrovatelem a jimiž je proces doprovázení charakteristický. Jde o **intersubjektivitu**, o níž lze hovořit ve Feuersteinově terminologii jako o **zaměřenosti a vzájemnosti** a vyjadřuje ten fakt, že nejen opatrovatel má zájem o zprostředkování kultury toho daného společenství, ale i dítě má zájem o pochopení sociálního kontextu. Podle Rogoffové je intersubjektivita vrozená a na základě ní poté může dojít ve Feuersteinově terminologii k **transcedenci**, kdy na základě zájmů dítěte opatrovatel ví, jakým způsobem má dojít k přemostění, aby obatili kognitivní vývoj dítěte. K přemostění dochází tak, že rodiče připodobní to, co dítě zná nové situaci, aby se v ní umělo orientovat. Ke **zprostředkování významu** ve Feuersteinově terminologii dochází u Rogoffové díky tomu, že opatrovatelé strukturují situace, ale i přenášejí odpovědnost na děti během vývoje. Strukturace situací také vychází z intersubjektivit, protože opatrovatelé ví, co dítě zajímá a baví a na základě toho jim zprostředkují určitý význam, ale také opatrovatelé sami vytvářejí explicitní učební situace, které vycházejí z kulturních cílů toho daného společenství. Uveďme si zde příklad, který jsme již použili v samotné analýze mediace u Rogoffové: za efektivní strukturaci problému považuje Rogoffová zapojení dítěte do celkového procesu a záměru činnosti a to ve zvládnutelné a podporující formě, která dává dítěti šanci, aby vidělo, jak do sebe jednotlivé kroky zapadají a dále dává dítěti možnost participace na aspektech činnosti, které odrážejí celkové cíle, čímž dítě získává, jak dovednost činnosti, tak i představu, jak a proč se činnost děje (Rogoffová 1990).

Když nyní přistoupíme k porovnání obou pojetí a toho, co v nich znamenají vytyčené pojmy, docházíme k tomuto: aby došlo z Feuersteinova pohledu ke kvalitní ZZU musí mediátor „nést“ všechny tři parametry, kdyby z nich jeden chyběl, už by nešlo o kvalitní mediaci. Kdežto u Rogoffové mají tyto parametry jinou posloupnost. K tomu, aby došlo k transcenci a i v určité formě ke zprostředkování významu je nutná zaměřenost a vzájemnost. Takže ze zaměřenosti a vzájemnosti (intersubjektivit) vycházejí dva další parametry. Když nyní přejdeme ke kulturním nástrojům. Tak ve Feuersteinově pojetí je to pouze jakýsi materiální základě něhož se vhodně použijí parametry

ZZU. Kdežto v Rogoffové teorii jsou kulturní nástroje výchozím bodem, na základě pochopení kulturních nástrojů totiž dojde i k jejich zvnitřnění a stanou se nástroji psychologickými, tedy stanou se součástí myšlení dítěte.

Hlavní rozdíl mezi těmito pojetími spatřuji v tom, že Rogoffová sleduje kulturně specifické mediace, kdežto Feuerstein předkládá universální model mediace.

Na čem se ale oba shodují je vliv mediace na kulturní transmisi. Ale u Feuersteina ke kulturní transmisi může dojít díky kvalitním ZZU a u Rogoffové mediace jako taková vede ke kulturní transmisi. Neuvažuje totiž jako Feuerstein o možných defektech v mediaci.

5) Závěr

Práci jsem strukturovala do navazujících tématických oblastí, aby se mi komparace lépe prováděla. Ale jak z komparace vyplývá, každý z autorů ke zprostředkování přistupuje s jinou metodou, tak je tomu přizpůsobena i struktura práce, kde u Rogoffové uvádím hlavně příklady z jednotlivých zprostředkujících interakcí a u Feuersteina zejména teorii. Některá místa práce jsou moc popisná, jako např. Feuersteinova vědecká dráha. Myslíme si ale, že je to potřeba pro dobré pochopení Feuersteinova celého programu Instrumentálního obohacování.

V komparaci jsem dospěla k tomu, že jsem nenašla žádný rys, ve kterém by se tato pojetí mediace zcela shodovala. Zdálo se, že by se mohla shodovat v názoru na vliv mediace na kulturní transmisi, ale Feuerstein hovoří o kvalitě ZZU, která je základem pro kulturní transmisi a Rogoffová o mediaci jako takové. I když jsem objevila stejné parametry, nevyskytovaly se ve stejném sledu a úloha kulturních nástrojů je také v každém pojetí jiná. Pojetí se od sebe liší i z toho důvodu, že každý z autorů sleduje mediaci za jiným účelem. Rogoffová jí pozoruje proto, aby zjistila, jak probíhá mediace v přirozených podmínkách, v přirozeném vztahu mezi dítětem a opatrovateli. Kdežto Feuerstein sleduje mediaci zejména za pedagogickými účely, aby mohl napravovat deficity u dětí, kterým se nedostalo dostatečné množství a kvalita ZZU. Oba také podle toho předkládají určité výsledky: Rogoffová pozorování průběhu jednotlivých zprostředkujících interakcí a jejich charakteristických rysů, kdežto Feuerstein ucelený program, který dokáže napravovat učební deficity u dětí.

6) Seznam použité literatury

ROGOFF, B.: *Apprenticeship in Thinking*. New York, Oxford University Press 1990.

ROGOFF, B.: *The Culture Nature of Human Development*. Oxford University Press (United States) 2003.

MÁLKOVÁ, G.: *Umění zprostředkovaného učení. Teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Praha 2008. (In press).

MÁLKOVÁ, G.: *Teoretická východiska a evaluace Instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Praha, Pedagogická fakulta University Karlovy v Praze, Katedra pedagogické a školní psychologie, disertační práce, červen 2007.

KOZULIN, A.: *Psychological Tools*, Cambridge, Massachusetts, London, England, Harvard University Press 1998, s. 8-34, 59-65.

KOZULIN, A. : *Psychological Tools and Mediated Learning*. In. Kozulin, A. (Eds.). *Vygotsky's Theory in Culture Kontext*. Cambridge University Press, Cambridge 2003, 15-38.

ŠTECH, S.: *Specifičnost poznávání a učení ve školním kontextu. Paradoxy důrazu na dítěti blízké kulturní praktiky poznávání*. In. Věra Pokorná, *Sborník přednášek Inkluzivní a kognitivní edukace*. Universita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Praha 2006, s. 30-41.

FEUERSTEIN, R., YAACOV R., RYNDERS J. E.: *Don't accept me as I am: helping „retarded“ people to excel*. New York, Plenum Press 1988, kap. 5.

FEUERSTEIN, R., KLEIN P.S., TANNENBAUM, A.J.: *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychological and Learning Implications*. London, Freud Publishing House Ltd. 1999.

VYGOTSKIJ, L.S.: *Psychologie myšlení a řeči*. Z rus. originálu *Izbrannyje psichologičeskije issledovanija*, Akademija Pedagogičeskich nauk, Moskva 1956, přel. J.Průcha, Praha, Portál 2004.