

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta humanitních studií

## **Bakalářská práce**

### **Psychologické nástroje a jejich úloha v procesu adaptace kulturně odlišného jedince**

Matěj Beneš

Vedoucí práce: PhDr. Gabriela Seidlová-Málková, Ph.D.

Praha 2017

**Praha 2017**

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

V Praze dne

Podpis

## Osnova

1. Psychologické nástroje a kognitivní změna.....	3
2. Adaptace a modifikovatelnost.....	6
3. Povaha psychologických nástrojů.....	9
3.1 Definice psychologických nástrojů.....	10
3.2 Interakce psychologických nástrojů a zkušenosti zprostředkovaného učení.....	14
3.3 Psychologické nástroje v Instrumentálním obohacování R. Feuersteina.....	19
3.4 Psychologické nástroje jako prostředek k ovlivnění kognice.....	20
3.5 Literatura jako psychologický nástroj.....	21
3.6 Výzkum integrace etiopských studentů.....	23
4. Vztah kultury a vývoje psychických funkcí.....	26
4.1 Přírodovědecké teorie a Piagetova teorie kognitivního vývoje.....	28
4.2 Vygotského sociokulturní teorie.....	32
5. Kultura, kulturní identita a strategie akulturace.....	35
5.1 Definice kultury.....	38
5.2 Strategie akulturace a kulturní identita.....	41
6. Závěr.....	47

## Úvod

Předkládaná práce je, jak již napovídá samotný název, zaměřena na úlohu psychologických nástrojů v procesu adaptace jedince do majoritní společnosti. Budeme zkoumat, jakou roli psychologické nástroje v procesu adaptace sehrávají a jaký mají vliv na přizpůsobivost jedince. Základní výzkumnou otázkou tedy bude použití a fungování psychologických nástrojů v procesu adaptace. Cílem práce tedy je zjistit, zda psychologické nástroje opravdu sehrávají zásadní roli v procesu adaptace a také vysvětlit, jakým způsobem je možné jedinci tyto nástroje zpřístupnit. V rámci této práce se tedy ptáme na dvě základní otázky: 1. Jak velký význam mají psychologické nástroje v procesu adaptace? 2. Jak lze jedinci tyto psychologické nástroje poskytnout?

Pokud chceme zkoumat vliv psychologických nástrojů na adaptaci jedince, musíme začít přesným vymezením tohoto pojmu. Jako první a základní bude použita definice Vygotského. Naprosto zásadní přínos však v oblasti výzkumu psychologických nástrojů, jejich povahy a významu pro vývoj psychických funkcí, má Alex Kozulin. Jeho kniha „*Psychological tools*“ bude v práci nejčastěji citovaným titulem. V tomto díle Kozulin objasňuje pojem psychologických nástrojů včetně popisu jejich povahy, významu pro intervenci a praktického využití v samotném procesu učení. Tento titul obsahuje i objasnění Piagetova i Vygotského přístupu k vývoji vyšších psychických funkcí a také náhled do Feuersteinova programu instrumentálního obohacování, které je v Kozulinově perspektivě stavěno do kontextu s psychologickými nástroji. Mezi další často citovanou práci bude patřit dílo „*Vývoj vyšších psychických funkcí*“ L. S. Vygotského, který je považován za zakladatele teorie historického vývoje vyšších psychických funkcí a také jednoho z prvních průkopníků významu kultury na poli vědního oboru psychologie. Tato Vygotského práce spolu s jeho spisem „*Myšlení a řeč*“ budou citovány především v kapitolách o historii vývoje teorie psychických funkcí, především pak v kapitole o sociokulturní teorii. Vygotskij a Kozulin jsou tedy dva autoři, jejichž myšlenky

budou pro tuto práci naprosto zásadní. Vygotskij tím, že stanovil pevný teoretický základ v oblasti vývoje vyšších psychických funkcí a svým sociokulturním přístupem otevřel dveře určité intervenci do tohoto vývoje a Alex Kozulin zase tím, že Vygotského teorii uchopil, sloučil ji s praktickým použitím instrumentálního obohacování R. Feuersteina a popsal fungování psychologických nástrojů v rámci samotné kognitivní intervence.

Práce tedy poskytne výklad pojmu psychologické nástroje v pojetí L. S. Vygotského a A. Kozulina. Následně bude vysvětlení vztahu tohoto pojmu se zkušeností zprostředkovaného učení. Psychologické nástroje i ZZU budou chápány v kontextu programu kognitivní intervence – Feuersteinova instrumentálního obohacování.

## **1. Psychologické nástroje a kognitivní změna**

V celé práci budeme pracovat s pojmem „*psychologické nástroje*“ a tudíž je důležité si jej co nejdříve definovat. Jako první jej ve svém díle používá L. S. Vygotskij, který jej popisuje prostřednictvím několika výroků. Vygotskij psychologický nástroj definuje jako nástroj nejdříve vnější (sociální), který se stává vnitřním a tím získává schopnost změnit strukturu psychických funkcí jedince. Mezi příklady psychologických nástrojů Vygotskij řadí jazyk, různé formy počítání a číselných soustav, mnemotechnická přizpůsobení, algebraickou symboliku, umělecká díla, písmo, schémata, diagramy, mapy, rysy, nejrůznější konvenční značky atd. (Vygotskij, 1976, str. 136)

Kromě samotné definice psychologických nástrojů je důležité také představit Alexe Kozulina, jelikož jeho dílo „*Psychological tools: A sociocultural approach to education*“ je pro tuto práci naprosto stěžejním. Kozulin je hlavním interpretem a překladatelem Vygotského díla „*Myšlení a jazyk*“ do angličtiny a tudíž je v dobré pozici pro výzkum psychologických nástrojů v kontextu kognitivního vývoje a učení. Význam Kozulinovy knihy leží v informativní

perspektivě, která se soustředí na obsah reálného učení a přispívá k našemu chápání kognitivních procesů a jejich vývoje. Ačkoli kniha obsahuje spoustu informací užitečných samotným učitelům, její hlavní zaměření je pravděpodobně na psychology zajímající se o učení a kognitivní vývoj a také na tvůrce učebních osnov. Význam knihy je tedy v představení teoretického základu k pochopení kognitivních procesů a jejich vývoje, ale také v jejím zaměření na reálné problémy v rámci učení. Právě teorie kognitivního vývoje spojená s praktickým programem, který má dosáhnout požadovaného zlepšení, může poskytnout řešení problému začlenění etnicky odlišných přistěhovalců.

Ve většinové společnosti existuje stále se rozšiřující problém integrace kulturně odlišných obyvatel do mainstreamové společnosti. Kulturní rozdíly panující mezi majoritní a minoritní skupinou jsou patrné především ve vzdělávání. Jejich školní výkony jsou většinou o mnoho horší, což způsobuje velkou společenskou mezeru mezi studenty menšinové a většinové kultury. Psychologické nástroje příslušníků různých kultur jsou odlišné a liší se i činnosti, které tyto nástroje činí součástí každodennosti. Úspěšná integrace a adaptace jedinců s odlišným kulturním zázemím proto nemůže být vnímána jako otázka fyzická (tedy vytváření materiálních podmínek), ale především jako otázka psychologická. Zde cituji R. Feuersteina, který mnohem větší důležitost přikládá změnám psychologického stavu jedince než změnám prostředí. Tvrdí, že u jedince nelze mluvit o fixních rysech, nýbrž o stavu, který je už svým určením modifikovatelný. Feuerstein vysvětluje, že *hlavním důsledkem ontogeneze lidského vývoje je, že mentální, emocionální, intelektuální a i běžně naučené činnosti jsou otevřené a rozvíjejí se.* (Feuerstein 2014, str. 46). Tímto výrokem tedy poukazujeme na přesvědčení o kognitivní modifikovatelnosti jedince, které je jednou z hlavních témat Feuersteinovy citované knihy. Feuerstein poukazuje na příklad jemenských Židů. *„V Jemenu tvořili méně privilegovanou skupiny a byli zpočátku výrazně kulturně odlišní při své integraci do více západně orientované kultury. Přesto se tato skupina mění a přizpůsobila se převládající kultuře mnohem více než jiné skupiny imigrantů, jejíž původní výchovné a výukové zkušenosti byly bližší*

evropskému standardu a kteří se setkali s více moderní technologií. Do značné míry příčinou adaptačních problémů druhé skupiny byl nedostatečný rozvoj určitých kognitivních funkcí a obtíže při učení novým zkušenostem. Jinými slovy, jistý stupeň kulturní deprivace vedl v jejich případě ke snížené kognitivní modifikovatelnosti“. (Feuerstein 2014, str. 79). Můžeme tedy tvrdit, že cesta k úspěšnému přizpůsobení se nevede skrze zvyšování materiálních podmínek, privilegovanosti či vyspělosti kultury jedince, nýbrž skrze stránku psychologickou, tedy zvyšováním kognitivní modifikovatelnosti a snahou zbavit se kulturní deprivace. Zde vyplývá nutnost popisu vztahů mezi psychologickými nástroji a schopností adaptace také význam těchto pojmů pro úspěšnou integraci cizí kultury do mainstreamové společnosti. Základním kamenem prostředku ke změně těchto kognitivních schémat je úspěšné zprostředkování enkulturačních procesů. Úspěšná kulturní transmise je hlavním předpokladem k začlenění jedince do nové kultury. Nedostatky v učebních výkonech minoritní skupiny mají podle Kozulina svůj kořen v interakci mezi nedostatečným množstvím získaných psychologických nástrojů a nedostatečné ZZU v původní či nově osvojované kultuře. Tuto otázku pak označuje jako *integrováný model interakce mezi psychologickými nástroji a paradigmatem ZZU*. (Kozulin - *Mediated Learning Experience and Cultural Diversity, ICELP Institute, str. 3*)

Pokud chceme nahlížet na vztah psychologických nástrojů a adaptace kulturně odlišného jedince, je pro nás stěžejní, abychom vysvětlili, co to je kulturní odlišnost. V tomto kontextu musíme předložit výklad pojmů, které s kulturní odlišností souvisí. Nebude nám však stačit vymezit pouze samotný pojem kultura, nýbrž i množství termínů vztahujících se k procesu střetu rozdílných kultur. Mluvíme-li o začleňování jedince do nové kultury, budeme se snažit o zásah do jeho kognitivních funkcí. Tento zásah je v literatuře popisován jako kognitivní intervence. Obzvláště důležitou roli budou hrát pojmy značící výsledek procesu začleňování jedince do nové kultury – integrace, asimilace, separace a marginalizace. Dále pak musíme popsat samotný proces včlenění jedince do dané kultury, který nazveme enkulturace. Následně bude nutné popsat co to je kulturní identita, její vztah s pojmy jako je kulturní

transmise a kulturní deprivace a její roli pro úspěšné začlenění jedince do nové společnosti. Tímto budou popsány principy, které interkulturní psychologie popisuje nejen v tématu střetu kultur, nýbrž také v otázce průběhu samotného začleňování jedince do kultury, ať už jde o kulturu jemu cizí, či kulturu jeho předků, jejíž hodnoty si manifestuje prostřednictvím kulturní transmise.

## 2. **Adaptace a modifikovatelnost**

Základním pojmem v této práci je adaptace. V procesu adaptace působí velké množství různorodých faktorů, které ovlivňují jeho charakter i průběh. Tato práce představí psychologické nástroje jako významný faktor ovlivňující proces adaptace a dá jej do souvislosti se zkušeností zprostředkovaného učení. Pokud tedy zkoumáme proces adaptace kulturně odlišného jedince, jsou pro nás psychologické nástroje zásadním pojmem. Ve snaze změnit kognitivní schopnosti daného jedince a dosáhnout tak jeho úspěšné adaptace je zásadní zvýšit jeho adaptabilitu. V kontextu se zvyšováním adaptability jedince a tudíž i jeho schopnosti adaptace je důležité vysvětlit i pojem modifikovatelnosti. Těmto třem pojmům se tedy budeme věnovat v následujících kapitolách. V samotném názvu práce je zmíněn pojem adaptace, který představuje základní cíl celého procesu cílené kognitivní změny. Schopnost úspěšné adaptace je základním cílem celého programu zprostředkujícího psychologické nástroje. Adaptace navzdory kulturní odlišnosti je vyústěním zvýšených kognitivních schopností a úspěšným výsledkem kognitivní intervence v programech jako je Feuersteinovo instrumentální obohacování. Adaptace je proto zásadním pojmem, jehož definice je pro tuto práci velmi důležitá.

Adaptace je definována jako *„takové chování organismů, které jim umožňuje přizpůsobit se podmínkám (prostředí), v nichž žijí, a tak je nezbytnou podmínkou přežití.“*



(Paulík, 2010, str. 11) Adaptace je součástí evolučního procesu, v průběhu kterého se druh přizpůsoboval měnícím se okolním podmínkám. Avšak jsou určité faktory, které proces tohoto přizpůsobení narušují, například když dojde k výrazné změně prostředí, ve kterém jedinci žijí a v důsledku toho jsou na ně kladeny nároky se co nejrychleji změnit po vzoru nové společnosti. Taková situace nastává, pokud se jedinec například přestěhuje ze své vlastní kultury do společnosti, která má kulturu výrazně odlišnou. Jeho schopnost adaptace není dostatečně vysoká a jedinec není schopný se přizpůsobit. V tomto kontextu lze zmínit pojem adaptabilita, který je adaptací velmi blízký a označuje předpoklady člověka zvládnout změny vnějšího prostředí. V důsledku nedostatku adaptability dochází k neschopnosti přizpůsobit se novým podmínkám a následně pak ke stavu maladaptace, který se vyznačuje nespokojeností jedince a konflikty s jeho okolím.

Pokud dochází k adaptaci daného jedince na okolní prostředí, lze jeho chování popsat jako adaptivní. Adaptivní chování je definováno jako takové chování, které slouží k uspokojování potřeb a vyrovnání se s požadavky okolního prostředí, projevuje se jako vědomé a zaměřené hledání prostředků k dosažení cíle. (Smékal, 2004, str. 266) Pokud je člověk úspěšně adaptovaný, je schopen zvládat život v dané společnosti, především pak v zátěžových situacích. Osoba, která není dostatečně adaptovaná, není schopná efektivně čelit problémům a často se dostává do konfliktů, což lze nazvat jako maladaptivní chování. Maladaptivní chování je v psychologické literatuře popisováno jako chování nepřizpůsobivé až patologické, které je následkem porušené adaptability a projevuje se selháváním v uspokojování základních potřeb jedince při jeho interakci s fyzikálním i sociálním prostředím. Toto chování je často doprovázeno sníženou pozorností, nedostatečným soustředěním a vytrvalostí. (Hartl a Hartlová, 2000, str. 214)

Pojem kognitivní modifikovatelnosti je základním termínem ve Feuersteinově knize „*Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti*“. Feuersteinův program, který pracuje právě s pojetím kognitivní modifikovatelnosti je specifický ve své vlastnosti, že není zaměřen

pouze na nápravu specifického chování a dovedností, nýbrž na změny ve strukturální podstatě, která upraví průběh a směr kognitivního vývoje. (Feuerstein, 2014, str. 37) V předešlé kapitole jsou definovány dva druhy chování – adaptivní a maladaptivní. V kontextu adaptace je zásadní důraz kladen právě na chování, avšak programy, které se soustředí přímo a pouze na nápravu chování a konkrétních schopností nemají dostatečný vliv na jedince a tudíž nejsou pro úspěšnou adaptaci tak prospěšné, jako programy, které se zaměřují na strukturální změny v myšlení jedince jako je právě zvyšování kognitivní modifikovatelnosti.

Kognitivní intervence a celkově snaha změnit kognitivní schopnosti daného jedince za účelem jeho zvýšené schopnosti adaptovat se na kulturně odlišné prostředí musí obsahovat takzvané prospektivní učení. Kozulin ve své knize staví prospektivní učení do protikladu k učení retrospektivnímu, které označuje jako tradiční a velmi rozšířené. Retrospektivní učení spočívá v představení univerzálního modelu kulturní tradice jako dané minulými generacemi, přičemž úkol studenta je absorbovat tyto tradice včetně s psychologickými nástroji, které jsou s nimi spojené. Student je tedy učen vyrovnávat se pouze s problémy, které reprodukují předešlé kulturní vzorce. V dnešním moderním světě, který je význačný svou dynamickou povahou, se neustále zvyšuje význam schopnosti přizpůsobit se novým situacím a okolnostem, avšak pro dosažení této kvality již retrospektivní učení není dostatečným prostředkem. Na druhé straně prospektivní učení zdůrazňuje a klade si za cíl rozvíjet schopnost studentů řešit problémy, které v momentě jejich učení ještě neexistují. V rámci takového učení jsou studenti orientováni směrem k produktivnímu vědění, které není popisováno jako souhrn výsledků a řešení, nýbrž jako proces tvorby.

R. Feuerstein kladl důraz na strukturální změny v kognici namísto pouhých změn v chování či dovednostech, čehož lze stěží dosáhnout pouze pomocí retrospektivního učení, které studenty nabádá k pouhému absorbování informací a tradic. Naopak prospektivní učení lze považovat za přístup, který je schopen strukturálních změn dosáhnout. Sam Feuerstein pojetí strukturální kognitivní modifikovatelnosti spojuje s dynamikou chování a popisuje vztah

této dynamiky se způsoby myšlení, které podléhají změně. Změna je zde naprosto zásadní, avšak změny je dosaženo i prostřednictvím retrospektivního učení, člověk se naučí kulturní tradici a přijímá hodnoty svých předků, dochází k procesu akulturace. Avšak učení těmto tradicím a absorbování s nimi spojených psychologických nástrojů nezvyšuje schopnost přizpůsobit své myšlenkové struktury jiným tradicím a novým psychologickým nástrojům. Ke změně tedy dochází pouze v tom smyslu, že jedinec získá prostředky jak se vyrovnávat s konkrétními situacemi, zatímco jeho schopnost vyrovnat se se situacemi, které jsou pro něj neznámé, zůstává stejná. Psychologické nástroje jsou tedy faktorem, který významným způsobem ovlivňuje adaptaci člověka, a tudíž bude následující kapitola zaměřena právě na výklad psychologických nástrojů, jejich vztahu se zkušeností zprostředkovaného učení a způsobu jakým jsou psychologické nástroje zprostředkovány v programu kognitivní intervence.

### **3. Povaha psychologických nástrojů**

V úvodu práce jsme představili základní definici psychologických nástrojů, jelikož jsme chtěli, aby si čtenář byl schopen už od začátku vytvořit představu o tom, co vlastně psychologické nástroje jsou. V této kapitole se však ponoříme hlouběji do definice psychologických nástrojů a podrobněji si vysvětlíme jak je Vygotskij a Kozulin chápou. Kniha Alexe Kozulina je základním kamenem výzkumu psychologických nástrojů v této práci. Většina definic a informací bude čerpána právě z této knihy a ostatních prací, které se zabývají problematikou psychologických nástrojů, bude poukázáno na některé výzkumy a jejich výsledky, které budou vztaženy k samotné teorii. Kromě Kozulinových definicí bude uvedena i pojetí psychologických nástrojů v díle R. Feuersteina, které (byť se v ní samotný pojem „psychologické nástroje“ nevyskytuje) s tímto problémem úzce souvisí.

Již jsme řekli, že zkušenost zprostředkovaného učení hraje v procesu získávání psychologických nástrojů důležitou roli a je tudíž nutné popsat vztah těchto dvou pojmů. Tyto dva zmíněné faktory mají velmi silný vliv na tvorbu kognitivních schopností jedince a na schopnost adaptovat se na novou situaci. Popíšeme jejich vzájemný vztah a k čemu vede nedostatek jedné či obou z těchto kvalit. V tomto kontextu tedy bude vysvětlena role psychologických nástrojů při kognitivní intervenci neboli při snaze zasáhnout do kognitivních schopností jedince a určitým způsobem je ovlivnit. V souvislosti se zprostředkováním bude popsán proces, který vyústí v získání dostatečného množství psychologických nástrojů a bude vysvětleno, jakým způsobem jsou psychologické nástroje získávány a co je pro jejich úspěšné získání důležité. V poslední části této kapitoly bude ukázáno, co všechno lze považovat za psychologické nástroje a jak mohou fungovat za nepřítomnosti zprostředkovatele a v úplném závěru popíšeme Kozulinův výzkum etiopských židů, který nám poskytne pohled na to, jak psychologické nástroje působí na adaptaci z praktického hlediska.

### **3.1 Definice psychologických nástrojů**

V předešlých částech práce byla vysvětlena různá pojetí vývoje psychických funkcí a zásadní roli v tomto kontextu sehrála teorie L. S. Vygotského, která položila základ přístupu k vývoji orientovaného na kulturu. Obrovský přínos této změny na poli psychologie spočívá v potenciálních možnostech kognitivní intervence, které kulturně zaměřený přístup k vývoji vyšších psychických funkcí přináší. Dokud psychologie uplatňovala psychometrický přístup a veškerý vývoj byl připisován vlivu genu, jehož povaha byla v různých kulturách odlišná a nezměnitelná, nebyl zde žádný prostor pro zlepšení daných funkcí. Vývoj dle tehdejších teorií fungoval na principu danosti, a tudíž byla role kultury nevýznamná.

Avšak Vygotskij a jeho následovníci chápali kulturu jako zásadní zdroj kulturních rozdílů v kognici. Kognitivní procesy jsou v kontextu této teorie produktem sociokulturních aktivit.

Tyto kognitivní procesy jedinec získává pomocí různých aktivit a různé typy aktivit pak požadují různé kognitivní procesy. Psychologické nástroje podle Kozulina obsahují znaky, symbolické a gramatické systémy, graficko-symbolické nástroje a vzorce. Tyto systémy psychologických nástrojů jsou v různých kulturách odlišné, jak v kognitivních procesech, tak ve způsobu získávání těchto nástrojů. (Kozulin, 1998, str. 102) Kozulinovo pojetí psychologických nástrojů je zaměřeno čistě na souhrn nástrojů, který vysvětluje jejich odlišností v různých kulturách. Tento aspekt psychologických nástrojů je velmi důležitý, jelikož poskytuje vysvětlení příčin kognitivních rozdílů napříč kulturami. Pokud má určitá kultura odlišné psychologické nástroje i jiný způsob získávání těchto nástrojů, není nic zvláštního, že bude tato kultura mít i jiné kognitivní procesy. Avšak pokud dojde k přestěhování jedince do nové kultury, bude se u něj projevat nedostatek požadovaných psychologických nástrojů v tom smyslu, že nebude schopen získat kognitivní procesy důležité pro fungování v nové kultuře. Proto je velmi důležité jedincům z minoritní skupiny systematicky představit tyto psychologické nástroje a umožnit jim tak jejich úspěšné nabytí.

Ve Vygotského díle jsou psychologické nástroje spojeny s přizpůsobením zaměřeným na ovládnutí psychických procesů. Avšak vztah mezi tímto přizpůsobením a psychologickými nástroji popisuje Vygotskij jako analogii – u žádné analogie nelze očekávat, že dojde k úplně shodě všech příznaků obou pojmů. V těchto přizpůsobeních tedy nenajdeme veškeré vlastnosti psychologického nástroje, ale poslouží nám k vytvoření představy o tom, jak psychologické nástroje Vygotskij chápal. Hlavním důvodem proč lze spojit problém přizpůsobení s psychologickými nástroji je jejich analogická role. Psychologické nástroje jsou uměle vytvořeny - jsou sociální, nikoli organické či individuální a spojitost těchto nástrojů s přizpůsobováním spočívá v jejich zaměřenosti na ovládnutí procesů chování. Mezi příklady psychologických nástrojů uvádí Vygotskij jazyk, různé formy počítání a číselných soustav, mnemotechnická přizpůsobení, algebraickou symboliku, umělecká díla, písmo, schémata, diagramy, mapy, rysy, nejrůznější konvenční značky atd. (Vygotskij, 1976, str. 136) Vygotskij psychologický nástroj

tedy chápe jako modifikátor psychických funkcí. Považuje jej za faktor, který ovlivňuje chování a umožňuje člověku přizpůsobení. V kontextu tématu této bakalářské práce je taková definice velice užitečná, jelikož zkoumáme právě význam psychologického nástroje pro přizpůsobení jedince, což velice souvisí s rolí psychologického nástroje v kontextu změny psychických funkcí daného jedince. Psychologický nástroj lze přirovnat k nástroji technickému, který *"modifikuje proces přirozeného přizpůsobení tím, že určuje formu pracovních operací"*. (Vygotskij, 1976, str. 136) Role psychologického nástroje v oblasti psychických funkcí je tedy podobná jako role nástroje technického v procesu práce. Pokud člověk změní práci a dostane se do nového prostředí, je nutné, aby si obstaral nové nástroje. Pokud byl například tesař a dá se na truhlářinu, bude bezpochyby potřebovat jiné nástroje, aby mohl práci provozovat. Pokud se tedy jedinec přestěhuje do kulturně odlišné země, musí si osvojit psychologické nástroje, které jsou v kontextu této kultury potřebné, aby byl schopen změnit své kognitivní funkce po vzoru nové společnosti. Psychologický nástroj přetváří veškerou strukturu chování tak jako pracovní nástroj přetváří celý řád pracovních operací. Zásadní odlišností psychologického nástroje od technického je jeho zaměřenost na psychiku, jeho cílem je tedy vyvolání určitých změn v psychických procesech člověka, zatímco záměr nástroje technického je vyvolání změn u konkrétního objektu. Psychologický nástroj tedy nepůsobí na objekt, nýbrž na psychiku a chování.

Již jsme řekli, že Kozulin psychologické nástroje popsal jako symbolické artefakty - znaky, symboly, vzorce a graficko-symbolické nástroje - s jejichž pomocí se jedinci učí ovládat své přirozené psychologické funkce percepce, paměti, pozornosti a tak dále. (Kozulin, 1998, str. 84.) Můžeme si všimnout, že Kozulin zde používá slovo "přirozené" (en. *"natural"*) v souvislosti s psychickými funkcemi živenými psychologickými nástroji. Na první pohled by se mohlo zdát, že je použití takového pojmu v rozporu se sociokulturní teorií a odkazuje na "starou" psychologii s biologickými kořeny, avšak v Kozulinově chápání je v tomto kontextu určitý dualismus přirozených a kulturou získaných faktorů. Psychické funkce vytvořené

psychologickými nástroji jsou ze svého původu bezpochyby sociokulturní, avšak ze své povahy jsou individuální. Psychologické nástroje jsou nezbytným předpokladem pro takové kognitivní procesy jako je hypotetické uvažování, používání vzorů nebo zobecňování v řešení problémů. Nutnost psychologických nástrojů vyplývá z nutnosti chápání symbolické reprezentace, kterého není možné dosáhnout bez osvojení příznačných psychologických nástrojů.

Výzkum získávání a používání psychologických nástrojů lze provádět ve dvou oblastech: (1) *v kontextu normálního vývoje a formálního vzdělávání, které obsahuje psychologické nástroje fungující jako integrální součást učebního procesu;* (2) *v kontextu programu speciální kognitivní intervence poskytujícího psychologické nástroje studentům, kteří je z toho či onoho důvodu postrádají.* (Kozulin, 1998, str. 85) Je důležité zkoumat jak jedince s dostatečným množstvím psychologických nástrojů, kteří nám umožní pochopit jejich fungování v rámci celkového učebního procesu, tak i jedince s deficitním množstvím psychologických nástrojů, u kterých je nutné najít správný způsob intervence, aby jim bylo dostatečné množství těchto nástrojů poskytnuto.

Ve snaze najít správnou definici psychologických nástrojů lze použít Kozulinovo pojetí, avšak je nutné do jeho vysvětlení zahrnout i ostatní faktory, kterými se psychologické nástroje vyznačují. Nelze je pouze popsat jako symbolické artefakty, nýbrž je nutné popsat i jejich povahu, jejich vliv na utváření kognitivních funkcí a celkový proces jejich utváření. Byly představeny Kozulinovy a Vygotského definice, došlo k popsání jejich přístupů k tomuto problému a popsala se povaha psychologických nástrojů z obecného hlediska. V následující kapitole dojde k popisu pojmu s psychologickými nástroji souvisejícímu - totiž zprostředkování. Zprostředkování je v kontextu tématu této bakalářské práce velice významným pojmem, jelikož právě psychologické nástroje jsou zprostředkovatelé sémiotického charakteru lidské aktivity. Kognitivní vývoj je tedy závislý na progresivním osvojení komplexních systémů symbolického zprostředkování. Jazyk, písmo a ostatní formy gramotnosti jsou kulturně-psychologické nástroje, které poskytují formální mechanismus sloužící k osvojení psychologických procesů.

(Kozulin, 1998, str. 132) Z tohoto výroku vyplývá, že lidská aktivita nemůže být základem pro vývoj vyšších psychických funkcí, pokud postrádá aspekt zprostředkování. Pokud mluvíme o symbolice, je nutné přiznat spojitost se zprostředkováním a tím tento pojem nabývá v kontextu kognitivní intervence a změny psychických funkcí zásadního významu.

### **3.2 Interakce zkušenosti zprostředkovaného učení a psychologických nástrojů**

V předešlých částech práce byl několikrát použit pojem ZZU (zkušenost zprostředkovaného učení), který je spolu s psychologickými nástroji zásadním faktorem, který ovlivňuje schopnost jedince přizpůsobit se. ZZU znamená zkušenost interakce mezi jedincem a zprostředkovatelem či mediátorem, při které došlo k procesu zprostředkovaného učení. Na základě teorie, že samotný kontakt dítěte s objektem není pro získání psychologických nástrojů a rozvoj psychických funkcí dostatečný, lze dojít k základní premise, že role zprostředkovatele je v procesu zvyšování schopnosti adaptace naprosto zásadní. Pokud tedy po kulturně odlišném jedinci chceme, aby se začlenil do odlišné společnosti, musíme najít způsob, prostřednictvím kterého mu zprostředkujeme psychologické nástroje, které tento jedinec využije v procesu adaptace a pomůžou mu tak pozměnit jeho kognitivní funkce po vzoru prostředí, do kterého přichází. Vidíme tedy, že zprostředkování psychologických nástrojů je základním kamenem pro změnu psychických funkcí a tím pádem i pro adaptaci na odlišné životní prostředí.

Původcem teorie ZZU je R. Feuerstein, který se zabýval výzkumem kulturně odlišných skupin jedinců s kulturní deprivací či učebními problémy a mentálně hendikepovaných dětí či dospívajících. Snažil se zodpovědět zásadní otázku příčiny individuálních rozdílů v kognitivním vývoji, která je obvykle popisována jako interakce přírodních vlivů a vlivů prostředí. V praxi se však setkáváme s mnoha případy, u kterých nám tento koncept nestačí a výsledky kognitivního vývoje nelze vysvětlit prostřednictvím interakce organismu a prostředí. Proto je tedy nutné obohatit teorie o faktor, který ovlivňuje efekt vlivů genu i prostředí. Teorie ZZU tvrdí, že faktory



organismu i prostředí jsou v oblasti kognitivního vývoje determinanty distálními, zatímco ZZU či její nedostatek je determinantem proximálním. Význam proximálních determinantů se projevuje prostřednictvím vlivu na ZZU. Je představen předpoklad, že při stejné kombinaci distálních faktorů může být jiný typ kognitivního vývoje způsobený rozdílnou mírou ZZU. Byť jsou tedy stejné vlivy přírody i prostředí, je možné, že bude vývoj kognitivních funkcí dosahovat odlišných hodnot a tím pádem může být i jiná výkonnost daného jedince v učebním procesu. Veškeré teorie zodpovídající vývoj kognitivních funkcí pouze na základě dvou zmíněných determinantů postrádají aspekt množství ZZU, které se jedinci v průběhu jeho života dostalo, jako proximálního determinantu představeného proti determinantům distálním, mezi které patří právě vlivy organismu a prostředí.

Ve snaze popsat jakým způsobem probíhá interakce mezi psychologickými nástroji a ZZU je nutné si oba tyto pojmy přesně definovat. K definici psychologických nástrojů došlo v předešlé kapitole, a tudíž je příhodné zde definovat ZZU. Podle Feuersteina je ZZU hlavním mechanismem, pro dosažení kognitivní modifikovatelnosti, pod kterou si představuje schopnost člověka modifikovat své kognitivní funkce. ZZU je tedy procesem, jímž se ovlivňuje učení a rozvoj člověka. (Feuerstein, 2014, str. 69) Avšak ne každou interakci mezi dvěma lidmi lze popsat jako ZZU a proto Feuerstein určil dvanáct parametrů ZZU. Mezi tři hlavní parametry patří zaměřenost a vzájemnost; transcendence; zprostředkování významu. Tyto parametry Feuerstein považuje za nejvýznamnější a jsou nutné pro naplnění ZZU, ostatní parametry jsou sice také důležité, avšak když některé interakce neobsahuje, stále se může jednat o ZZU.

*„Zároveň, dle Feuersteina, mají první tři parametry univerzální charakter, tj. Jsou interkulturně sdílené. Ostatní parametry jsou velmi významné, ale jejich výčet nemusí být napříč podobami zprostředkujících interakcí vyčerpávající. Odlišná sestava doplňkových parametrů ZZU pak může sloužit jako diferencující prvek v popisu konkrétních kulturně specifických podob zprostředkování.“* (Málková, 2008, str. 34) Parametr zaměřenosti ZZU poukazuje na fakt, že zprostředkující interakce mezi mediátorem a jeho protějškem má charakter zaměřeného,

volního a vědomého aktu. ZZU je tedy velmi silně ovlivněna záměrem zprostředkovatele, který tento svůj záměr vysvětluje dítěti a právě na základě záměru interakce mediátor uzpůsobuje podněty a proces zprostředkování. Zprostředkovatel má tedy možnost pozměnit samotný podnět takovým způsobem, aby lépe sloužil jeho záměru – například zdůraznit určité pasáže. *„Jako příklad tohoto parametru lze uvést chování učitele, který aby zdůraznil určité informace nebo pasáže svého projevu, gestikuluje v pomalejším tempu, přehnaně. Tímto úkonem učitel mění charakter výchozího podnětu, což produkuje změny stavu mysli dítěte (např. aktivuje jeho pozornost) a tím pak umožňuje reciprocitu, kterou lze sledovat na úrovních verbálních (dotazy), ale i neverbálních projevů dítěte (gesta signalizující souhlas nebo přemýšlení atp.)* (Málková, 2008, str. 35) V této citaci lze vidět jaký může mít vliv zaměřenost činnosti zprostředkovatele na získání pozornosti dítěte. V kontextu ZZU je získání zájmu a pozornosti studenta naprosto zásadním předpokladem pro dosažení úspěšné zprostředkující interakce, a proto by právě získání pozornosti mělo patřit mezi prvotní záměry zprostředkovatele.

Druhým univerzálním parametrem je transcendence. Tento parametr lze také nazvat jako zprostředkování významu. Jde o interakci, která příjemci ukazuje, že co zná ze zkušenosti není vázané pouze na konkrétní situaci, ve které ke zkušenosti přišel, nýbrž se vztahuje i nad její rámec. *„Přesah rozšiřuje interakci za bezprostřední primární cíle a vytváří sklon k většímu rozsahu kognitivních a afektivních možností odpovědí.* (Feuerstein, 2014, str. 84) Svým způsobem se tedy jedná o schopnost naučit se z dané zkušenosti něco víc než konkrétní informace, které nám poskytuje, díky přesahu získává člověk schopnost zvýšit svou flexibilitu a modifikovatelnost a tudíž se i lépe vyrovnávat se změnou. Transcendence je tedy naprosto zásadním faktorem ve snaze „jít za“ pouhý obsah učení a získat struktury myšlení, které pak člověk může aplikovat na celou řadu rozdílných situací – nejde tedy o obsah učení, který nás může učinit lépe přizpůsobivými, nýbrž o formu jak s informacemi efektivně pracovat. V kontextu s parametrem přesahu nebo-li transcendence je důležité zmínit pojmy času a prostoru. V tomto kontextu lze ZZU definovat jako interakci umožňující *„osvojování znalostí a*

*dovedností. Které překračují čas a prostor učební situace, v níž se určité znalosti nebo dovednosti dítěte představují. Jedná se o takovou činnost mediátora, která umožňuje aktuální jevy, informace, události nebo dovednosti spojovat s jevy, událostmi nebo informacemi z minulosti nebo ukazovat či předjímat jejich budoucí vývoj či stav.* (Málková, 2008, str. 35)

Tento parametr je tedy úzce spojen s nutností vstřebávat zkušenosti takovým způsobem, aby byly použitelné i nad rámec dané situace, ve které jsou člověku předávány.

Posledním ze tří hlavních parametrů ZZU je zprostředkování významu. Tento parametr odpovídá na otázky *proč a nač* (Feuerstein, 2008, str. 85) Jde tedy o předání smyslu a významu interakce jejímu příjemci. Je nutné zhodnotit potřeby jedince a následně je uskutečnit v procesu sociální interakce, v rámci které se manifestuje ZZU. Role zprostředkování významu je naprosto zásadní, jelikož pokud příjemce ZZU nebude chápat jaký smysl celá interakce má a k čemu je mu prospěšná, nikdy nedosáhne dostatečné motivace a zájmu o dané téma. V tomto kontextu tedy parametr zprostředkování významu souvisí se získáním zájmu a pozornosti příjemce. Feuerstein ve svém instrumentálním obohacování považuje za velmi důležité, aby byly děti *„vtahovány do záměrů učitele, aby se stávaly jeho partnery a podílely se tak na objasňování smysluplnosti, významu či prospěšnosti dané, mnohdy na první pohled velmi arbitrární a smysluprosté aktivity obsažené v jednotlivých instrumentech.* (Málková, 2008, str. 37) Pokud děti na aktivitu nahlíží jako na nesmyslnou a konají ji jen pouze z důvodu autority učitele, nikdy o ni nebudou mít dostatečný zájem. Je žádoucí, aby byl účastník procesu učení tak hluboce motivován, že bude sám vyhledávat informace a snažit se vykonat úkol či vyřešit problém ze svého vlastního zájmu, nikoliv proto, že mu to bylo přikázáno. V tomto ohledu je tedy získání zájmu dítěte a dosažení dostatečné motivace základním faktorem ovlivňujícím ZZU.

Kozulin představuje integrovaný model, který obsahuje jak ZZU tak vyšší psychologické nástroje. Rozděluje čtyři typy interakce psychologických nástrojů a ZZU a na základě této interakce vysvětluje, jak bude vypadat kognitivní vývoj daného jedince. První typ interakce,

který Kozulin označuje jako „stav A“, se vyznačuje pozitivní ZZU a dostatečným množstvím přístupných psychologických nástrojů. Pro tento stav je typický normální kognitivní vývoj jedince a úspěšně osvojené psychologické nástroje.

V druhém případě ( „stav b“ ) je pozitivní ZZU, avšak chybí dostatek přístupných psychologických nástrojů. Tento stav je typický pro kulturně odlišného jedince, který získal dostatečné množství ZZU ve své původní kultuře, nicméně se mu nedostalo zprostředkování vyšších psychologických nástrojů. Typický příklad takového jedince je dítě z negramotné společnosti, která však má úspěšně předávanou ústní kulturní transmissi. Dítě tedy má předpoklady pro úspěšný proces učení, avšak v odlišné kultuře má problém vykazovat výsledky, kterých dosahuje v rámci své původní kultury. Například sylogistické uvažování je nejspíše přítomno i u nevzdělaných jedinců, avšak jej odhalují pouze v situacích, které jim jsou známé a odpovídají jejich kulturním normám.

Ve "stavu C" došlo u jedinců k získání vyšších psychologických funkcí, avšak nedostali dostatečné množství ZZU. Příkladem jedince v takovém stavu by byl člověk, jehož každodenní život probíhá po vzoru tradičních negramotných společností, avšak se mu dostalo formálního vzdělání. Nástroje, které byly získány ve škole často zůstávají nezprostředkované a tudíž jsou používány pouze v úzkém významu a selhávají v úkolu ovlivnit kognitivní funkce jedince. Tento stav je příznačný například pro imigranty ze zemí třetího světa, kteří měli více než dvanáct let formálního vyučování, nicméně stále zažívali velké problémy ve snaze dosáhnout míry schopnosti řešení problémů požadované u dospívajících Izraelců. Tito imigranti vykazovali vysoký učební potenciál a jejich výkony se dramaticky zvýšili, když jim byl vštípen program instrumentálního obohacování. Podobná situace nastává, když děti přechází z jedné gramotné kultury do druhé. I když děti získali dostatečné množství ZZU, proces přesunu naruší zprostředkující interakci a v procesu získávání psychologických nástrojů nové kultury chybí dostatečné zprostředkování. (Kozulin, 1998, str. 78)

"Stav D" se vyznačuje nejhorším učebním potenciálem a nejmenší schopností

adaptace. V tomto stavu nedošlo k vystavení vyšším psychologickým nástrojům a ZZU byla narušena. Prototypickým příkladem je skupina jedinců, kteří byli postaveni mimo svou vlastní kulturu a jejichž kulturní transmise byla narušena válkou, hladomorem či jinou zásadní společenskou katastrofou. Členové takové skupiny byli často nuceni opustit svůj tradiční způsob života a přestěhovat se do industriální společnosti, která pro ně byla naprosto neznámou. V důsledku toho pro ně bylo nemožné pokračovat ve svém tradičním způsobu zprostředkování a psychologické nástroje spojené s formálním vzděláváním zůstaly nepřístupné a bez zprostředkování.

### **3.3 Psychologické nástroje v instrumentálním obohacování R. Feuersteina**

Instrumentální obohacování je doplňkový program kognitivní intervence, který je zaměřen na rozvoj myšlenkových schopností v jejich "čisté" formě. (Kozulin, 1998, str. 87) Prvotní účel tohoto Feuersteinova programu byl vytvořit metodu, pomocí které lze rozvíjet učební potenciál sociokulturně znevýhodněných adolescentů, z nichž mnozí příslušeli k etnické menšině. (Kozulin, 1998, str. 88) Navzdory tomu, že koncept psychologických nástrojů nebyl v původní teorii instrumentálního obohacování obsažen, materiál, se kterým pracuje, poskytuje plodnou syntézu psychologických nástrojů a paradigma ZZU. Analýza instrumentálního obohacování prostřednictvím perspektivy psychologických nástrojů může přinést nové principy použitelné pro vytvoření nových programů kognitivní intervence, které propojí přístup založený na ZZU s psychologickými nástroji. (Kozulin, 1998, str. 88) Spojení instrumentálního obohacování s psychologickými nástroji spočívá v cíli tohoto programu. Instrumentální obohacování se snaží poskytnout psychologické nástroje jedincům, kteří jimi z různých důvodů (kulturní deprivace, nedostatek vzdělání atp.) nedisponují. Instrumenty jsou pracovní sešity zaměřené na rozličné kognitivní dovednosti. *"Pro označení sešitů s pracovními úkoly*

*v Instrumentálním obohacování Feuerstein záměrně používá slovo instrumenty. To určuje roli materiálů v IO: mají být prostředkem pro dosahování adekvátních kognitivních struktur. Úkoly v jednotlivých sešitech nejsou cílem, který má určovat didaktiku užívání materiálů v programu, ani plán lekcí ani interakce učitele a dítěte. Úkoly v instrumentech jsou nástroje; od důrazu na „co se dělá“ se posouváme ke zdůraznění „jak se to dělá“ (Málková, 2007, str. 72)*

V této definici lze již vidět použití pojmu nástroj v kontextu s instrumenty. Zásadní význam však není přikládán těmto nástrojům, ale spíše způsobu jakým s nástroji pracuje učitel, který má základní úkol poskytnout příjemci dostatek ZZU. Ve Feuersteinově pojetí je tedy naprosto základním a nejdůležitějším faktorem ZZU a instrumenty jsou opravdu pouhými nástroji používanými zprostředkovatelem k realizaci ZZU, přičemž se jejich důležitost řadí v hierarchickém pojetí až za ZZU.

Jako příklad psychologického nástroje v instrumentálním obohacování lze uvést cvičení "kategorizace". *Instrument kategorizace byl sestaven proto, aby se zaměřil na nedostatky nebo obtíže schopnosti používat hierarchický vyšší mentální procesy pro uspořádání dat do nadřazených kategorií. Kategorizace spoléhá na procesy klasifikace založené na úspěšném porovnávání, rozlišování a oddělování. S analytickým vnímáním a vytvářením vztahů není tento proces pouhým tříděním, ale seskupováním.* (Feuerstein, 2014, str. 245)

### **3.4 Psychologické nástroje jako prostředek k ovlivnění kognice**

Jak již bylo řečeno, psychologické nástroje jsou prostředkem k ovlivnění kognitivních funkcí. Pomocí psychologických nástrojů si jedinec osvojuje své psychologické funkce vnímání, paměti, pozornosti a tak dále. Psychologické nástroje jsou tedy majoritním prostředkem kognitivní změny. Pokud mluvíme o ovlivnění kognice, či o kognitivní intervenci, pohybujeme se na poli praktického využití psychologických nástrojů a to především v oblasti formálního vzdělávání.

Prof. Reuven Feuerstein byl postaven do čela kurzu, který vytvořil institut „*Hadassah Wizo of Canada Research Institute (HWCRI)*“. V tomto kurzu bylo zapojeno šest psychologů a 44 defektologů, kteří představovali skupinu odborníků, která kombinuje poznaky dětské psychologie, poradenství ve vzdělávání, speciální pedagogiky a řečové terapie. Ředitelem tohoto kurzu se stal právě Alex Kozulin, který představil programy sloužící ke zvýšení schopnosti řešení vědeckých problémů. Uvědomoval si nutnost studentům středních škol představit strategie a techniky práce s neznámým materiálem a poskytnout jim schopnosti používat obecné symbolické nástroje. Jako teoretický základ intervenčních programů Kozulin využil Vygotského koncept psychologických nástrojů a Feuersteinovu teorii zkušenosti zprostředkovaného učení.

V kontextu s ovlivňováním kognitivních schopností člověka je důležité zmínit pojem kognitivní intervence. Za základ kognitivní intervence považuje Kozulin především psychologické nástroje, jejichž osvojení je základním předpokladem pro zvyšování kognitivních schopností. Vyšší psychologické nástroje a jejich získávání je základním kamenem procesu kognitivního učení a pro proces zvyšování zmíněných kognitivních schopností jsou tyto nástroje naprosto zásadním faktorem. Proces uchopování psychologických nástrojů je podmíněný ZZU, která nastává pouze v případě, že jsou naplněny její parametry. Pokud tedy není přítomna ZZU, není možné dojít k úspěšnému osvojení schopnosti používat psychologické nástroje a tím pádem ani k úspěšnému procesu kognitivní intervence, který v tomto pojetí obvykle představuje proces Feuersteinova instrumentálního obohacování.

### **3.5 Literatura jako psychologický nástroj**

Již bylo vysvětleno, co psychologické nástroje jsou a jakým způsobem jsou jedincem osvojovány a jaká je jejich role v procesu zvyšování přizpůsobivosti jedince. Doposud byly psychologické nástroje chápány jako „symbolické artefakty“, které byly stavěny do kontextu

s kognitivními procesy jako je například paměť či vnímání, avšak v průběhu procesu uchopování těchto nástrojů vždy hrál nezastupitelnou roli zprostředkovatel. Je však možné dosáhnout osvojení psychologických nástrojů bez přímého kontaktu se zprostředkující osobou? Lze mluvit o zprostředkování obsahu knihy jejím autorem, byť interakce mezi spisovatelem a čtenářem postrádá kvality přímé lidské interakce? Zde tedy popíšeme roli literatury v procesu zprostředkování zkušeností a také využití literárního díla jako prostředku k dosažení kognitivní změny. Právě kognitivní změna je faktorem, který spojuje pojetí literatury jako psychologického nástroje s otázkou schopnosti adaptace. Základním cílem této kapitoly tedy bude představit literaturu jako možný prostředek k ovlivnění kognice jedince a zvýšení jeho schopnosti adaptace na odlišnou společnost. V kontextu s pojetím literatury jako psychologického nástroje Kozulin popisuje vyšší psychické procesy jako vyplývající z lidské aktivity a zprostředkované psychologickými nástroji sémiotického charakteru. Kognitivní vývoj se tedy jeví jako závislý na progresivní znalosti komplexních systémů obsahujících symbolické zprostředkovatele. Jazyk, písmo a další literární formy jsou kulturně-psychologickými nástroji, které poskytují formální mechanismus pro zvládnání psychologických procesů. (Kozulin, 1998, str. 132) V tomto kontextu je tedy písmo jedním z psychologických nástrojů poskytujících zmíněné mechanismy, které jsou zásadní pro osvojení vyšších psychických procesů, avšak je nutné zjistit, jakým způsobem tyto literární formy působí bez činnosti zprostředkovatele, který je jedinci poskytuje a vysvětluje.

Kozulin připodobňuje život jedince k literární tvorbě. Tvrdí, že lidské myšlenky, činy a záměry mohou být nahlíženy jako „tvorba“ jedince, jehož vlastní já je artefaktem této tvorby analogicky k díle literárního autora. (Kozulin, 1998, str. 136) Prostřednictvím literatury tedy lze dosáhnout pochopení myšlení daného jedince a popsat tak jeho psychické procesy. Literatura může být zásadním indikátorem míry vývoje jedince a jeho celkového způsobu myšlení. Literatura a jazyk nejsou pouhým nástrojem sloužícím k označování daných objektů, jsou nástrojem, který nám umožňuje realitu chápat nikoli jako danou, nýbrž jako vyvíjející se.



Pomocí jazyka nacházíme vyšší, kreativní potenciál v nižších formách psychologického života, jazyk nám umožňuje uchopovat procesy jako je interakce či interpretace. (Kozulin, 1998. str. 137)

Literatura je velmi užitečným prostředkem pro vytvoření povědomí o vlastním já jedince. V první polovině práce byly vysvětleny pojmy, jako je kulturní identita či kulturní transmise, jejichž význam pro úspěšnou adaptaci jedince je velmi zásadní. Literární tvorba může mít na získávání kulturní identity velmi pozitivní vliv, například autobiografická činnost je velmi užitečná ve vývoji paměti a sebereflexe. Autobiografie se pak stává osobním dokumentem, který obsahuje autorovo pojetí sama sebe a nese obrovskou informační hodnotu v oblasti autorovy reprezentace a myšlení. Prostřednictvím tohoto dokumentu jedinec představuje vlastní pojetí svého života a také ukazuje povahu svých kognitivních a lingvistických procesů.

### **3.6 Výzkum integrace etiopských židů**

Etiopští židé po mnoho let žili v exilu, kde po staletí zachovávali své židovské tradice, až se konečně dostali do Izraele. Otázka jejich historie je velice diskutabilní, především například mezi různými náboženskými autoritami v Izraeli, které často zpochybňovaly jejich práva na Izraelské občanství a autenticitu jejich židovského původu. V roce 1973 však byli oficiálně přijati a bylo jim uděleno právo „vrátit se“ do Izraele a stát se izraelskými občany. Avšak přechod z vesnického života v Etiopii do Izraele, která se za uplynulých dvě stě let rapidně vyvíjela, byl doprovázen problémy v přizpůsobení, které ovlivnili schopnost učení a integrace do izraelské společnosti.

Jak lze vidět v předešlém odstavci, stěhování etiopských židů do Izraele není krátkodobou záležitostí. Účastníci studie, kterou provedl A. Kozulin a jeho spolupracovníci byli etiopští židé, kteří imigrovali do Izraele v masovém exodu známém pod pojmem "Operace shlomo" (Kozulin, 1998. str. 125) Otázka začleňování etiopských židů do Izraele se tedy objevila

již v 70. letech dvacátého století a zůstala aktuální až do konce století. Její vývoj od přijetí těchto židů do společnosti a uznání jejich nároku na izraelské občanství, až po ucelenou snahu zlepšit jejich kognitivní funkce a začlenit je tak do systému formálního vzdělávání je velice zajímavý příklad střetu dvou kultur a lze jej použít ke zkoumání schopnosti člověka přizpůsobit se novému životnímu prostředí.

Kozulin se svými kolegy vytvořil studii, která zkoumala podmínky vyvolávající kognitivní změny u dospívajících imigrantů z Etiopie, kteří byli integrováni do Izraelského vzdělávacího systému. Popsali jsme jejich složitou situaci a rozdílný způsob života, který etiopští židé vedli. Většinou z nich se nedostalo žádného formálního vzdělávání, a tudíž informace získávali pouze orální transmisí. Orální tradice je sice dobře použitelná pro učení například jazyka, který je potřeba v dané situaci, avšak k získání povědomí o abstraktních pojmech a k schopnosti zobecnění daných informací je důležité formální vzdělání. *„Orální tradice, která převažovala u našich studentů, je velmi kontextuální a integrativní. Řečník je přímo závislý na okamžitém sdílení společenského a kulturního obzoru účastníků dialogu a integruje různorodé oblasti do jednotlivého mluveného projevu.“* (Kozulin, 1998, str. 123) Z hlediska komunikace a schopnosti pochopení základních komunikativních vlastností jazyka, které se pojí ke konkrétní situaci a danému času, je tento způsob kulturního přenosu dostatečným základem a jedinci, kterým se dostalo pouze orální tradice, jsou schopni této tradice využít ve svůj prospěch takovým způsobem, že se naučí druhý jazyk. Avšak pokud má takový jedinec být začleněn do formálního systému vzdělávání, je nutné, aby chápal rozlišení mezi myšlením a mluvou a především získal schopnost vztahovat získané informace nad rámec určité situace v daném čase. Je tedy nutné, aby dosáhl schopnosti dekontextualizace a abstrakce, kterou však těžko získá prostřednictvím orální kulturní transmise – v tomto kontextu je nutné jedinci správným způsobem zprostředkovat formální vzdělávání.

*„Pokud mluvíme o získávání znalosti druhého jazyka u imigrantských studentů, často zapomínáme, že i jejich mateřský jazyk může být nekompletní ve smyslu, že pochází z orální*

*kultury a chybí mu určitá úroveň gramotnosti.*“ (Kozulin, 1998, str. 124) Problém tedy není pouze v otázce formálního vzdělávání, nýbrž ve snaze naučit takto znevýhodněné imigranty gramotnosti. Jelikož ve formálním vzdělávání jsou schopnosti číst a psát naprosto nezbytné, je nutné tyto schopnosti jedincům zprostředkovat. Pokud však nikdy gramotnosti nenabyli ani ve svém mateřském jazyce, je toto zprostředkování více problematické – proto mluvíme o znevýhodnění. Kozulin uvádí, že na základě dřívějších studií podobných populací imigrantských skupin lze odvodit, že takovéto společnosti disponují vysokým učebním potenciálem, nicméně, z důvodu kulturní odlišnosti a nedostatku zkušenosti s formálním učením ve využití tohoto potenciálu v samotných školních výsledcích často selhávají. Kozulin následně představuje instrumentální obohacování jako prostředek dosažení kognitivní změny v oblastech získávání kognitivních předpokladů učení a rozvoje učebních strategií u znevýhodněných studentů. (Kozulin, 1998, str. 125)

Účastníci samotného výzkumu byly dospívající dívky, které imigrovaly z Etiopie do Izraele. Z těchto dívek bylo patnáct zkoumáno před testem a po testu, a přičemž jim byla poskytnuta kognitivní intervence v podobě instrumentálního obohacování. Jedním z velice významných cílů instrumentálního obohacování, na který byla v této studii zaměřena velká část kognitivní intervence, bylo spojení principů získaných právě prostřednictvím instrumentálního obohacování s výukou zaměřenou na obsah a se zkušenostmi každodenního života. V rámci kognitivní intervence byly jedincům předávány určité struktury a abstraktní schopnosti, které zlepšovaly jejich učební potenciál a tím i jejich adaptabilitu, avšak bez možnosti použít tyto struktury na obsah, kterého se jim dostávalo v klasické výuce či v normálním životě, byly tyto schopnosti zbytečné. Pomoci jedinci vědomě tyto struktury používat je tedy základním cílem celého programu kognitivní intervence v podobě instrumentálního obohacování. V případě etiopských imigrantů byla kognitivní intervence pojata jako celý systém zásahů do jejich učebního procesu, kromě početných sezení, ve kterých probíhalo instrumentální obohacování byly jeho cíle a postupy vysvětleny i normálním učitelům (učitelům soustředícím se spíše na

obsah než na formu učení) a školní administrativě. Veškerý kontakt s žáky tedy byl upraven tak, aby podporoval cíle kognitivní intervence a zvýšil tak adaptaci imigrantů.

Ze studie tedy vyplývá, že kognitivní rozdíly napříč kulturami jsou s nejvyšší pravděpodobností zapříčiněny rozdílným přístupem těchto společností k problému vzdělávání. Různé kultury mají odlišné vzdělávací praktiky, a tudíž se mezi nimi vyskytují i odlišné kognitivní vlastnosti. Kozulin tvrdí, že formální vzdělávání založené na školní výuce není pouhým rozvinutím každodenních zkušeností - je přesvědčen, že vyžaduje speciální přístup k výukovému materiálu, zvláštní použití jazyka a specifické formy řešení problémů. Následně pak vymezuje dva základní faktory určující kognitivní předpoklady - koncept gramotnosti spolu s vybavením ostatními symbolickými psychologickými nástroji a ZZU sloužící k integraci těchto nástrojů do kognitivního systému studenta. Tyto faktory se však neobjevují samy od sebe, a tudíž je nutné je organizovat a nakládat s nimi systematickou cestou. (Kozulin, 1998, str. 129)

#### **4. Vztah kultury a vývoje psychických funkcí**

Díky předešlé kapitole již má čtenář povědomí o tom, co psychologické nástroje jsou, jak fungují v souvislosti se zkušeností zprostředkovaného učení v programu kognitivní intervence. Tato kapitola vysvětlí kontext, v jakém pojem psychologické nástroje vznikl a popíše povahu tehdejší psychologie. Aby mohl v psychologii vzniknout pojem psychologické nástroje, musel být nejdříve představen teoretický rámec, který chápe vliv kultury jako směrodatný v procesu vývoje vyšších psychických funkcí. Koncept psychologických nástrojů nemohl vzniknout na poli přírodovědecké psychologie, která tyto kulturní vlivy odmítala a tudíž základ pro psychologické nástroje najdeme ve Vygotského teorii sociokulturního vývoje. Bude zde představeno teoretické zázemí, které je spojené se vznikem pojmu psychologické nástroje včetně myšlenek, které tuto Vygotského teorii předcházely. Vysvětlíme tedy proměnu pojetí vývoje psychických funkcí od „tradiční“ biologické teorie, přes teorii kognitivního vývoje J. Piageta až po samotnou

sociokulturní teorii vývoje vyšších psychických funkcí L. S. Vygotského, ve které se jako první objevuje pojem psychologické nástroje.

Před tím, než Vygotskij představil psychologické nástroje a začal popisovat jejich význam, prodělávala psychologie obrovskou proměnu, která je často popisovaná jako kognitivní revoluce. Právě prostřednictvím Vygotského a Piageta si vědci začínali uvědomovat, že již nelze nadále přehlížet vliv kultury na vývoj poznávacích procesů a v důsledku toho vznikl přístup k vývoji psychických funkcí založený na vlivech prostředí – kultury. Pojem kultura však v psychologii existoval již dříve, například v díle zakladatele přírodovědecké psychologie Wilhelma Wundta, který začal v druhé polovině 19. století s výzkumem složitějších psychických struktur a nazval je aktivní percepcí. Wundt se zabýval především experimentální psychologií. *„Vlastní podstatu psychologického experimentu spatřuje Wundt ve změně hmotného podnětu, která vyvolá změnu psychického procesu, s ním bezprostředně spojeného, a dle množství v objektivní registraci vnějších projevů vyvolaného psychického procesu“.* (Vygotskij, 1976, str. 44)

V empirické psychologii je rozšířený dualismus, kdy je reakce na daný podnět chápána jako čistě psychický proces a vnější projevy tohoto procesu jsou nahlíženy z hlediska biologického. Koncept experimentu zde tedy funguje na bázi S-R, ale vyvozené závěry jsou v duchu empirické psychologie. Fyziologické vlivy hrají v experimentální psychologii nezanedbatelnou roli – pojetí stimulu a reakce je tedy v podstatě fyziologickým experimentem. Wundt zkoumal tři základní typy psychologického experimentu: metodu podnětů, metodu výrazů a metodu reakcí.

Všechny tyto tři typy experimentu lze převést v jednotný koncept S-R. (Vygotskij, 1976, str. 45)

Wundt svými experimenty a svým pojetím psychologie vytvořil určité ideje, které si nejspíš ani neuvědomoval. Zmíněný dualismus a rozpor mezi psychologickým výkladem principů experimentu a jejich fyziologickou povahou odrážel dva světy psychologie, které jsou tak úzce propojené a zároveň diametrálně odlišné. Wundt se pohyboval na pomezí exaktní fyziologické psychologie, kterou lze nazývat také jako psychologii biologickou či přírodovědeckou, ale zároveň se věnoval psychologii kulturní, kde vysvětloval roli společnosti na utváření

psychických procesů. Věnoval se oběma problémům, avšak je nikdy nedával do vzájemného vztahu. Vytvořil dílo o experimentální psychologii a dílo odlišné o psychologii kulturní. Wundt je tedy zakladatel experimentální psychologie, ale i zakladatel psychologie národů. Rozpracoval problematiku kulturního vývoje z psychologického aspektu a oddělil obě oblasti studia metodologicky nepropustnou hranicí, která odděluje zkoumání jazyka a jiných složitých kulturně psychologických forem od studia elementárnějších procesů. Soustředil se na princip S-R, který vytvořil základ v podstatě všem druhům psychologického experimentu a stal se tak obecným principem. Avšak tento obecný princip je použitelný pouze v oblasti psychologie elementárních procesů. (Vygotskij, 1967, str. 47-48) Výzkum vyšších forem psychického života tedy není v silách přírodovědecké psychologie a proto se tento směr psychologické vědy, původně zabývající se nejsložitějšími psychickými strukturami, začal postupně obracet směrem k humanitním oborům a hledat inspiraci ve filosofii a symbolice.

#### **4.1 Přírodovědecké teorie a Piagetova teorie kognitivního vývoje**

Tradiční pojetí psychologie se vyznačovalo pohledem na vývoje vyšších psychických funkcí jako na jednostranně přírodní proces. V této teorii neexistoval dualismus přírodního a kulturního neboli přirozeného a historického. Vše spadalo pod společný vliv biologických determinantů – podstata zkoumaných jevů byla principiálně chápána z hlediska přírodních procesů. Vygotskij tento aspekt tradiční psychologie popisuje na zkoumání vývoje dítěte, *„který je od základu odlišný od mechanistické představy o vzniku složitého psychického procesu z jednotlivých částí nebo elementů, jako by šlo o sumu vznikající aritmetickým skládáním jednotlivých sčítanců.“* Vývoj vyšších forem chování je tedy v tomto pojetí nevysvětlený. (Vygotskij, 1967, str. 16) *Tehdejší psychologie si neuvědomovala rozdíly mezi organickými procesy vývoje a zrání, mezi dvěma genetickými řadami různými co do své podstaty a povahy, tj. mezi dvěma principiálně odlišnými řadami zákonitostí, kterým jsou podřízeny dvě linie ve vývoji chování dítěte.*

(Vygotskij, 1967, str. 16) Tento přístup k vývoji psychických funkcí člověka byl vytvořen a udržován na základě omezení působnosti psychologie pouze na oblast nižších (elementárních) psychických funkcí a prostřednictvím udržení psychologického výzkumu pouze v mezích studia přírodní stránky zmíněných funkcí.

Objektivní psychologii Vygotskij popisuje jako „novou“ a dává ji do protikladu k psychologii subjektivní neboli „staré“, která byla založena na abstrakci a rozkládání složitějších psychických procesů způsobem jaký jsme popsali v předešlé kapitole. Objektivní psychologie redukovala celek na jednotlivé elementy podobně jako psychologie subjektivní, avšak namísto prostřednictvím abstrakce, rozkládala tyto procesy pomocí instinktů. Popisuje reflexologii, která se snaží veškeré chování člověka převádět na prostou kombinaci podmíněných reflexů. Avšak tato teorie je podle Vygotského zpochybnitelná, jelikož nebere v potaz kvalitativní zvláštnosti vyšších forem chování. Vygotskij poukazuje na podobnost reflexologii s behaviorismem – v definici reflexologie lze zaměnit slovo reflex za pojem reakce a v podstatě dostaneme definici behaviorismu. Zdůrazňuje však rozdíl, že behaviorismus je schopný pohlížet na chování organismu jako celku a tím se odlišuje od fyziologického bádání.

Psychoanalytická teorie přichází s tvrzením, že vývoj vyšších psychických funkcí je pouze zamaskovaný pohlavní vývoj a jeho výzkum je tedy výzkumem sexuálního instinktu a metamorfózy erotických tužeb. Tužby jsou ústředním pojmem psychoanalytické teorie a stojí za vším kulturním v psychologii. Psychologická teorie má tendenci ignorovat specifické zvláštnosti vyšších funkčních a zaměřuje se na biologický výklad skutečností, které vytvořila kultura. Kulturní skutečnosti považuje za pouhé pohlavní příznaky reprezentované v psychice. Problém psychoanalytické psychologie spočívá v následujícím protikladu. Základem psychoanalytického učení jsou představy vyplývající z potlačení sexuálních pudů a představ s těmito pudem spojenými, které je však způsobeno činností sil vznikajících důsledkem tohoto potlačení. Tyto kulturní představy jsou tedy zároveň důsledkem i příčinou potlačení, což

způsobuje terminologicky nevysvětlitelný problém a zpochybňuje celý koncept psychoanalytické teorie.

Piaget a Vygotskij jsou často představováni jako dva největší psychologové v oblasti vývojové psychologie. Jejich teorie jsou často představovány jako opačné a zdá se, že se jejich pohledy na vývoj psychických funkcí vzájemně vylučují. Avšak i přes velké množství rozdílů, které mezi jejich teoriemi působí, je také důležité vysvětlit, co mají tyto teorie společného. Jako první si tedy vysvětlíme teorii švýcarského psychologa a filosofa Jeana Piageta.

Před Piagetovou teorií kognitivního vývoje převažovaly v psychologických úvahách dvě koncepce: biologický vývoj a vývoj, který kladl důraz na prostředí – složku výchovy. Piaget problém vývoje dítěte uchopil jinak – prostřednictvím interakce s prostředím. Piaget rozdělil vývoj dítěte do vývojových stádií – senzomotorické, předoperační, stádium konkrétních operací a stádium formálních operací. Významným faktorem, který je společný v dílech obou psychologů, je nahlížení na dítě v rozporu s tradičními behavioristickými teoriemi. Piaget si na základě zkoumání chybování dětí uvědomil, že jejich kognitivní procesy se výrazně liší od procesů dospělých či adolescentů. Přišel tedy s teorií, že unikátní charakter myšlení dítěte je v souladu se strukturalistickými ideami, které převažovaly v 30. a 40. letech 20. století napříč sociálními a behaviorálními vědami. V samotné psychologii představil Heinz Werner myšlenku odlišného charakteru kognitivních struktur v takových subjektech psychologického vyšetřování, jako jsou děti, mentální pacienti a „primitivní“ lidé. (Kozulin, 1998, str. 36). Stejně jako Vygotskij byl Piaget přesvědčen, že v myšlení dítěte fungují jiné zákonitosti a probíhá odlišným způsobem než myšlení dospělého. Dítě tedy z kognitivního hlediska není „malý dospělý“.

Dalším společným faktorem v teoriích těchto dvou myslitelů je v oblasti vztahu jednání a myšlení. V klasickém pojetí mentalistické psychologie je myšlenka nadřazena činu. Čin je chápán pouze jako zrealizovaná myšlenka. Piaget však ve své teorii senzomotorické inteligence tuto myšlenku zpochybnil. Předvedl, že samotná myšlenka má operační strukturu vytvořenou



z aktuálního chování dítěte. Tvrdil, že klíč k myšlení dítěte neleží v ideách, nýbrž v praktické činnosti, která se v průběhu vývoje internalizuje a formuje do kognitivních operací. (Kozulin, 1998, str. 36) V souvislosti s otázkou psychického vývoje poukazuje Kozulin na pojem kognitivní revoluce, ve které hraje Piaget společně s Vygotským zásadní roli.

Piaget představuje obdobný princip jako Vygotského teorie sociokulturního vývoje, avšak se společenským faktorům nevěnuje tak do hloubky jako Vygotskij. Popisuje lidskou bytost jako vsazenou do společenského prostředí, které na ni působí stejně silně či dokonce ještě silněji než prostředí fyzikální. Toto prostředí jedinci poskytuje hotovou soustavu znaků, hodnot a povinností, které mění jeho myšlení – společenský život proměňuje kognitivní schopnosti člověka (u Piageta se setkáváme s pojmem inteligence) prostřednictvím jazyka, intelektuálních hodnot a pravidel myšlení. Piaget poukazuje na zásadní význam interakce mezi vyvíjejícím se jedincem a jeho okolím, na které má psychologie zaměřit svůj výzkum namísto snahy o udržení si biologické exaktnosti a přenechání těchto otázek humanitním vědám (sociologii). Piaget je přesvědčen, že je nutné vzdát se globální analýzy a začít zkoumat vztahy. (Piaget, 1966, str. 132-134)

Jak již bylo řečeno, Piaget rozdělil vývoj dítěte do čtyř stádií, které zachycují vývoj jednání (chování i vědomí) od narození po fázi dospívání. Prostorů zpočátku oproti genetice hraje poměrně malou roli a dochází především k biologickému vývoji dítěte, avšak od narození jeho vliv nabývá stále většího významu a do popředí se dostávají faktory získané zkušenosti a společenského života. V každém z vývojových stádií Piaget vysvětluje, jaké schopnosti se u dítěte vyvíjí a poukazuje na danou posloupnost vývoje těchto schopností. Dokonce určuje přibližný věk typický pro dané období. Některé funkce pak tvoří hranici mezi určitými obdobími, například senzomotorické období je ukončeno ve chvíli, kdy si jedinec osvojí symbolickou funkci. (Piaget, 1970, str. 13-16)

Další velmi významnou otázkou, kterou se Piaget zabývá je vývoj řeči. Vývoj řeči nastává ve stejné době, kdy dochází k získání schopnosti užívat symbolického myšlení, a tudíž Piaget

chápe řeč jako ve svém původu odvozenou funkci – podle něj předávání jazyka předpokládá předchozí vznik „*sémiose*“ (tzv. sémiotika). (Piaget, 1970, str. 66) V souvislosti s řečí je pro rozvoj psychických funkcí dítěte velice důležitá egocentrická řeč. Je definována jako soukromá řeč dítěte, která není adresovaná či přizpůsobená posluchači a dítě je spokojeno i v případě, že se mu nedostává žádné reakce od ostatních. Egocentrická řeč je v Piagetově teorii hierarchicky podřadná řeči socializované. Podle Piageta je egocentrická řeč pouhým projevem egocentrického myšlení dítěte, které je necitlivé k protikladu a nebere v potaz pohled ostatních – tvrdil, že egocentrická řeč je základem pro řeč socializovanou, kterou bude v následujícím vývoji nahrazena.

#### **4.2 Vygotského sociokulturní teorie**

V předešlé kapitole byly popsány některé aspekty Piagetovy teorie kognitivního vývoje, ale také došlo k poukázání na určité podobnosti a rozdíly mezi teorií Piagetovou a Vygotského. V tomto odstavci k definici opět použijeme srovnání těchto dvou autorů, avšak již v menší míře, jelikož právě teorie Vygotského se věnuje pro tuto práci zásadnímu pojmu psychologických nástrojů a dokonce v jeho teorii hraje určitou roli i zprostředkovatel. Vygotskij je tedy ideálním základem pro práci věnovanou psychologickým nástrojům a adaptaci jedince, jelikož jeho teoretické vymezení je v tomto kontextu velice příhodné. V úvodu této kapitoly byly vysvětleny teorie, které předcházely události, kterou Kozulin nazývá „kognitivní revoluce“ a následně byl popsán Piagetův přístup v rámci tohoto nového směru psychologie. Nyní je však nutné vysvětlit sociokulturní psychologii tak, jak ji představil její původce, L. S. Vygotskij.

Počátkem roku 1927 Vygotskij publikoval myšlenky, které se staly základem historického přístupu k vývoji lidské psychiky. Vysvětlil význam práce, která je prováděna prostřednictvím nástroje a skrze kterou člověk realizuje svůj život a vývoj lidské psychiky popisoval jako podmíněný nikoli zákony biologické evoluce, ale zákony společenského vývoje. Psychické procesy připodobňuje k procesům praktické činnosti, když tvrdí, že se v průběhu

života stávají zprostředkovanými. Materiální činnost má své nástroje v podobě materiálních pomůcek, které nelze včlenit do psychologického zkoumání, a proto Vygotskij přišel s hypotézou, že musí existovat i „*nástroje duchovní tvorby*“ (Vygotskij, 1970, str. 9), které zprostředkovávají psychické procesy. Mezi tyto nástroje Vygotskij zařadil jazyk, matematické znaky, mnemotechnické pomůcky atd. Nástroje Vygotskij popisuje následujícím způsobem: „*Tyto svérázné nástroje duchovní, psychické činnosti člověka mají zvláštní, jen jim vlastní rys: jsou vždy odrazem něčeho, vždy něco označují. Slovo, které nic neoznačuje, není vůbec slovo, matematický symbol (znak) nic neoznačující nebo mnemotechnická pomůcka nic neznamající je něco nesmyslného. Tedy to co zprostředkuje psychické procesy, je vždy něco, co označuje – je to znak.*“ (Vygotskij, 1970, str. 10) Vygotskij se tedy soustředil na vývoj zprostředkovaných psychických procesů, jejichž význam spočíval v tom, že rozšiřovaly pohled psychologie za pouhý vztah stimulu a reakce i za koncepci vědomí jako do sebe uzavřeného světa. Velice důležitou roli ve Vygotského teorii hraje význam. Význam Vygotskij popisuje jako odraz – odráží skutečnost, zprostředkuje smyslový odraz světa. Tvrdí, že pokud chceme prozkoumat význam slova, je nutné prostudovat soustavu procesů, která je skutečně vyvolána použitím slova zprostředkujícího objektivní obsah, jež je odražen v jeho významu. (Vygotskij, 1970, str. 15) Slovo a jeho význam nám tedy otevírá dveře do zkoumání psychických procesů daného jedince, a proto je jazyk naprosto klíčovým psychologickým nástrojem. Vygotskij řeči připisuje mnohem větší význam než pouze komunikativní, považuje ji za „*korelát celého vědomí*“. Prostřednictvím významů si člověk uvědomuje souvislosti a zákonitosti světa a tím se jeho chování stává rozumným. (Vygotskij, 1970, str. 17).

Vygotskij se také věnoval otázce egocentrické řeči a prostřednictvím experimentů dokázal, že navzdory prvního dojmu je z kognitivního hlediska socializované řeči nadřazena. Vysvětlil, že egocentrická řeč je základem pro vývoj tzv. vnitřní řeči, která je velice důležitým psychologickým nástrojem pro uvažování dítěte. Zde vidíme, že Vygotského pojetí egocentrické řeči je v naprostém rozporu s pojetím J. Piageta.

V sociokulturní psychologii není na dítě nahlíženo jako na přírodovědce hledajícího pravé znalosti, ale jako na někoho kdo přišel do dané kultury a chce se zařadit mezi tamní obyvatele, učí se jak na realitu pohlížet očima té kultury. Vygotskij přirovnává učení se znalostem a odbornostem dané kultury k řemeslu – učení probíhá aktivitou. Avšak nejde o aktivitu samu o sobě, jako je tomu u Piageta, nýbrž o aktivitu, kterou vedou a usměřňují zkušenější členové dané společnosti. Tito „učedníci“ pak jedinci pomáhají poznávat svět a získávat potřebné dovednosti. Aspekt asistence v učení je jeden z největších rozdílů mezi teoriemi těchto dvou myslitelů. Zatímco u Piageta je učení pouhou interakcí mezi dítětem a objekty vnějšího světa, u Vygotského sociokulturní teorie učení spočívá v interakci dětí a dospělých, kdy dospělí dětem představují symbolické nástroje, fungující jako zprostředkovatelé objektů reálného světa, a učí je jak zacházet se svými psychologickými funkcemi za pomoci nástrojů kultury.

Vygotskij důrazně kritizoval standardizované psychometrické metody, které měřily pouze přímo zjevnou výkonnost dítěte. Tvrdil, že ačkoli zjevné výkony dvou dětí stejného mentálního věku mohou být korespondující, jejich učební potenciál může být velmi odlišný. Byl přesvědčen, že právě učební potenciál, nikoli zjevné výkony dětí, je spolehlivým indikátorem budoucího úspěchu či selhání v školním vyučování. (Kozulin, 1998, str. 41) Měření učebního potenciálu dítěte je podle Vygotského tedy důležitější než zkoumání jeho aktuálních výkonů. Vygotskij stanovuje termín zóna proximálního vývoje, který značí rozdíl mezi aktuálním výkonem jedince a jeho výkonem s asistencí. Pokud má dítě mentální věk například 10 let a s asistencí zvládá úkoly příznačné mentálnímu věku 13 let, je zóna proximálního vývoje tohoto dítěte 3 roky. Na rozdíl od ostatních hodnotících technik, zóna proximálního vývoje pomohla ustanovit pojem kolaborativního učení. V procesu kolaborativního učení není dítě pasivním příjemcem vědomostí nabízených učitelem ani nezávislá myslící jednotka, která přichází na své vlastní výsledky, nýbrž účastník učebních aktivit sdílených dospělými a dětmi. (Kozulin, 1998, str. 41)

Teorie L. S. Vygotského dosáhla velikého významu i v praktické oblasti vzdělávání – totiž ve školní výuce. Popisoval významný faktor, kterým je pozice dítěte. „Z přirozené pozice syna, dcery či kamaráda přechází dítě do spíše umělé pozice studenta. Formální školství záměrně denaturalizuje pozici studenta, jelikož si klade za cíl, aby studenti konali sami za sebe a byli subjekty své vlastní úmyslné analýzy a kontroly“. (Kozulin, 1998, str. 46) Pro dítě může být tento přechod od přirozené pozice do pozice umělé velmi složitý a problematický. V této fázi musí akceptovat jako dominantní aktivitu učení, což je pro mnohé děti z důvodu nedostatku flexibility obtížné. Existují tedy určité aktivity, které rozvíjí dynamický charakter pozice dítěte, jejíž princip spočívá ve snaze naučit dítě přistupovat k problémům různými způsoby. Dynamičnost pozice dítěte je základním předpokladem pro úspěšný vývoj učení. Jak vidíme, již tato teorie úzce souvisí s otázkou adaptability, jelikož pojmy dynamičnost a adaptabilita jsou poměrně provázané. Spoustu schopností, jejichž získání je pro čerstvé studenty problematické, lze dítěti pomoci získat prostřednictvím rozvoje psychologických nástrojů. V této otázce je důležitý symbolický charakter psychologických nástrojů, který umožňuje dítěti dosáhnout schopnosti zobecňování – místo, aby se dítě učilo konkrétní úkol či operaci, získá obecný princip aplikovatelný na větší množství odlišných úkolů. (Kozulin, 1998, str. 47)

## **5. Kultura, kulturní identita a strategie akulturace**

Již bylo řečeno, že pojmy jako je kulturní odlišnost, kulturní identita či kulturní transmise jsou v otázce adaptace velmi důležité. Je nutné vědět, co znamená kulturní odlišnost, abychom mohli popsat, jak probíhá adaptace kulturně odlišného jedince a

pro vysvětlení pojmu kulturní odlišnost zase potřebujeme plně chápat pojem kultura a pojmy s ním spojené. V této kapitole tedy dojde k vysvětlení pojmů, které označují společenské zázemí jedince (jeho kultury) a procesy, které v rámci kultury či její interakce s kulturou jinou probíhají. Objasnění principů fungujících v diskurzu kultury a hlavně v otázce střetu různých kultur má za úlohu konkrétní část psychologie, kterou si rozebereme v následujících částech této kapitoly. V kapitole bude vysvětlen význam kultury pro vývoj vyšších psychických funkcí, bude definováno, co všechno do pojmu kultura spadá a následně pak popsány strategie akulturace, které nastávají v případě střetu různých kultur. Je důležité terminologicky vymezit tyto pojmy, jelikož povaha intervence spojená se snahou o ustanovení a využití psychologických nástrojů pro adaptaci se odvíjí od jeho původní kultury a nástrojů, které byly v rámci této kultury získané. Cílem práce je popsat význam psychologických nástrojů pro adaptaci jedince z minoritní skupiny do skupiny majoritní, avšak pokud toho chceme dosáhnout, popsat jaký stav je výsledkem úspěšné adaptace jedince. V této kapitole se budeme zabývat tématem kultury a definicemi, které se k tomuto tématu pojí. Pokud chceme dosáhnout dostatečného popisu charakteru kultury, musíme se věnovat disciplíně, kterou nazveme cross-kulturní psychologie. Na úvod si tedy vymezíme, co je náplní této části psychologie a jaké jsou rozdíly a podobnosti mezi cross-kulturní psychologií a psychologií kulturní. Jelikož v práci bude stěžejním faktorem střet více různých kultur, budeme se věnovat spíše cross-kulturní psychologii, jejíž srovnávací charakter je pro tento účel příhodný. Začneme tedy vysvětlením samotného názvu "cross-kulturní psychologie". V mezinárodní literatuře je tento pojem ustálený a všeobecně přijímaný. Problémy vznikají až ve snaze nalézt ekvivalentní pojem v méně rozšířených jazycích, jako je například čeština. V české literatuře se objevuje několik pojmů, které

pojmenovávají tuto část psychologie. Doslovný překlad přídavného jména "*cross-cultural*" je "*jdoucí napříč kulturami*", avšak takový překlad lze stěží použít k pojmenování celé obsáhlé části psychologie. Terminologie zde tedy není ustálená a neexistuje jediný všeobecně přijímaný název.

Nejčastěji je používán termín *interkulturní psychologie* (Průcha, 2007). Tento pojem se objevuje například ve vzdělávací politice a pedagogice nebo také v marketingu. (Průcha, 2007, str. 16). Dále je používán termín mezikulturní psychologie, což je v podstatě počestěná podoba výše zmíněného pojmu, která je však jen málo rozšířena. Tento výraz se objevuje například v ekonomii a také je poměrně rozšířen mezi slovenskými odborníky. Posledním ekvivalentem je transkulturní psychologie, která je vysvětlena v psychologickém slovníku B. Geista. (Průcha, 2007, str. 16) Avšak pro tuto práci se vyhneme ekvivalentům a počestěným verzím a budeme používat originální termín "*cross-kulturní psychologie*". V následující části si tedy uvedeme několik definic použitelných pro tuto práci.

Definice uvedená v Geistově Psychologickém slovníku popisuje cross-kulturní (zde označenou jako transkulturní) psychologii jako „*nacházející se na pomezí mezi psychologií, etnologií, kulturní a sociální psychologií; je považována za obor psychologie zkoumající podobnosti a rozdíly v psychologickém fungování různých kultur a etnických skupin*“. (Průcha 2007, str. 17) Toto pojetí cross-kulturní psychologie je poměrně důležité, jelikož pro popis povahy psychologických nástrojů je zkoumání kulturních odlišností a jejich významu pro tyto nástroje jedním ze zásadních faktorů.

Další definice použitelná v tomto kontextu je v Kolmanově učebním textu, který obvykle používá termín *interkulturní psychologie*, avšak zde je uveden alternativní výraz "*psychologie mezi kulturami*". „*Autor ji charakterizuje jako obor zaměřený na*

*porovnávání psychologických rozdílů mezi kulturami - Psychologie mezi kulturami je tedy v současném pojetí zároveň pokusem odhalit psychologické zvláštnosti jedinců žijících v jednotlivých kulturách i snahou o odkrytí obecných psychologických zákonitostí, vztahujících se na všechny kultury“.* (Průcha, 2007, str. 17). Zde lze vidět, že autor dává do protikladu zvláštnosti objevující se v jednotlivých kulturách a obecné zákonitosti, které se vztahují na všechny kultury. Tento fakt je důležitý jelikož lze vidět vztah mezi zmíněnou definicí a povahou ZZU a psychologických nástrojů. Určitá míra zprostředkování je patrná ve všech společnostech, stejně jako psychologické nástroje, které jsou tímto zprostředkováním předávány. Je tedy možné říci, že tím objektivním faktorem, který se vztahuje na všechny společnosti, je právě určitá míra interakce ZZU s psychologickými nástroji. Ve Feuersteinově teorii kognitivní modifikovatelnosti, která bude popsána v dalších částech této práce, není na kulturní odlišnost nahlíženo jako na překážku nýbrž jako na prostředek ke zvýšení adaptability, která vede k jednodušší kognitivní intervenci a k snadnějšímu přizpůsobení jedince. V tomto pojetí tedy není nedostatek učebních schopností a neschopnost se přizpůsobit spojen s kulturou, je od kulturní příslušnosti odpoután a stává se problémem vyskytujícím se nezávisle na dané kultuře. Tento problém je tedy vázán k nedostatku ZZU a psychologických nástrojů, ne k příslušenství ke konkrétní kultuře.

## **5.1 Definice kultury**

Pokusy definovat kulturu se dají shrnout pod dvě základní skupiny. Průcha rozlišuje dvě různá pojetí kultury: „Podle širšího pojetí zahrnuje pojem kultura všechno, co vytváří lidská civilizace - tedy jednak materiální výsledky (artefakty) lidské činnosti, jako jsou např. obydlí, nástroje, oděvy, plodiny, průmysl, dopravní a telekomunikační



*systemy, jednak duchovní výtvořy lidí, jako je umění, náboženství, morálka, zvyky, vzdělávací systémy, politika, právo, aj“.* (Průcha, 2007, str. 45) Toto pojetí však pro nás nebude příliš důležité, jelikož pokud mluvíme o přizpůsobivosti jedince, materiální výsledky nebudou hrát velkou roli. Naopak je důležité druhé pojetí, které je uplatňováno například v kulturní antropologii a také v cross-kulturní psychologii.

*„Podle tohoto užšího pojetí je pojem kultura vztahován spíše k projevům chování lidí - tedy kulturou určitého společenství se míní jeho zvyklosti, symboly, komunikační normy a jazykové rituály, sdílené hodnotové systémy, předávané zkušenosti, zachovávaná tabu“.* (Průcha, 2007, str. 45). Průcha uvádí definici kultury z Velkého psychologického slovníku, který ji popisuje jako: *„Souhrn prostředků a mechanismů specificky lidské adaptace k vnějšímu prostředí. Představuje program činnosti jednotlivců a skupin, který je fixovaný sociokulturními stereotypy a předávaný prostřednictvím kulturního dědictví. Kultura vystupuje v podobě (a) výtvořů lidské práce, (b) sociokulturních regulativů (norem, hodnot, kulturních vzorců), (c) idejí (kognitivních systémů), (d) institucí organizujících lidské chování“.* V definici se objevuje pojem sociokulturní stereotyp, který je další generaci předáván prostřednictvím kulturního dědictví. Každá kultura tedy nese určitý souhrn vlastností, které utváří její podobu a jsou prostřednictvím interpersonální komunikace uchovávané. Z toho vyplývá, že kultura nevzniká ani nepřežívá díky sama sobě, nýbrž díky lidem, kteří ji vytváří a zároveň také žíví. Lidé jsou původci kultury a kultura je ovlivňuje - jak již bylo řečeno, tvoří jejich postoje, normy, hodnoty, reguluje jejich chování a utváří kognitivní systémy a struktury myšlení.

Uvedli jsme několik definicí kultury, které uvádí Průcha ve své publikaci *„Interkulturní psychologie“*. Byly vybrány definice, které lze vztáhnout na naši

výzkumnou otázku a byl vysvětlen jejich význam pro dané téma. V následující části, uvedeme zhruba historický vývoj pojmu kultura napříč psychologii.

Kultura je jednou z nejpoužívanějších a možná nejvíce diskutabilních konceptů v stávajícím akademickém i populárně naučném diskurzu. Navzdory své popularitě, je její historie napříč psychologii nejasná. Kultura byla součástí akademické psychologie již před stoletím, avšak v průběhu tohoto časového úseku se střídal úpadek a nárůst jejího významu. Historické okolnosti vztahující se k intelektuálnímu diskurzu, ať už přirozené (povaha samotné psychologie, vzdělávací tradice, atd.) nebo vnější (politická a ekonomická situace, atd.) měly vliv na význam kultury v psychologii. Budeme se tedy snažit popsat vývoj psychologického pojetí kultury.

Britský antropolog Edward Burnett Tylor (1871/1962) vytvořil následující definici kultury: „*Kultura či civilizace, chápána ve svém širokém etnografickém smyslu, je komplexní celek, který obsahuje vědomosti, víru, umění, morálku, právo, zvyky a jakékoli další schopnosti a návyky získávané člověkem jakožto členem společnosti.*“ Tento Tylorův výrok je považován za první antropologickou definici kultury. (Kashima, str. 3)

V dnešní době však již na kulturu nahlížíme jinak. Nesnažíme se popsat všechny její součásti, od morálky a práva, přes umění, zvyky a tak dále nýbrž se snažíme vysvětlit míru, do jaké jsme kultuře vystaveni, a jak moc na nás působí. Pokud chceme definovat kulturu opravdu důkladně, nemůžeme se spoléhat pouze na výčet všech jejích součástí, ale snažit se popsat samotnou povahu celého diskurzu. Inspiraci lze najít ve Vygotského sociokulturní teorii. Zde je popisován vliv kultury na vývoj vyšších poznávacích procesů, který představuje zlomovou myšlenku, jejíž novost spočívá v odklonu od vysvětlování všech vlastností prostřednictvím genů a biologických faktorů. Jakmile přijmeme premisu, že biologické faktory nejsou tím jediným, co ovlivňuje vývoj člověka, přijde do popředí kultura a její vlivy. Na základě tohoto výroku lze najít funkční definici kultury, která by se soustředila na významy a informace přenášené z jedince na jedince nikoli genetickou transmisí, nýbrž socializací. Tyto významy a informace bychom

popsali jako společné pro skupinu lidí a přežívající po více generací.“ Takové chápání kultury už se blíží Feuersteinově pojetí, které vyzdvihovalo důležitost pohledu na kulturu nikoli jako na statický soupis chování, nýbrž jako na proces: *"Kulturu je nutné definovat, ne jako statický soupis chování, ale spíše jako proces, ve kterém jsou vědomosti, hodnoty a přesvědčení přenášeny z jedné generace na další."* (Feuerstein, 2014, str. 78)

Historie pojmu kultura se úzce pojí s historií vývoje vyšších poznávacích funkcí. Význam kulturních artefaktů a jazyka přivedl Wilhelma Wundta k touze pochopit fungování vyšších poznávacích procesů již koncem 19. Století. Přestože si jeho výzkumy snažili zachovat svou exaktnost a na psychologii nahlížel stejně jako na přírodní vědy, velká část jeho pozdního výzkumu byla zaměřena právě na psychologii kultury, kterou on sám nazýval termínem „*Völkerpsychologie*“. Právě tuto oblast psychologie spojoval s vyššími poznávacími funkcemi, zatímco procesy nižší, základní, zkoumal prostřednictvím experimentální metody. Rozdělil tak tedy kulturní a biologickou část lidské mysli – část ovlivněnou kulturou a část na kulturu nezávislou.

## **5.2 Strategie akulturace a kulturní identita**

V první kapitole byla definována kultura a popsán vývoj vzniku tohoto pojmu. V kapitole následující vysvětlíme základní pojmy, kterou jsou stěžejní v případě střetu kultur. V situaci, kdy jedinec opustí svou mateřskou kulturu a ocitne se v cizí společnosti, bude mít potřebu nějakým způsobem se do tohoto nového prostředí začlenit. Snažením najít své místo v nové kultuře může dosáhnout několika rozdílných výsledků. Tímto přicházíme ke čtyřem pojmům – integrace, asimilace, separace a marginalizace. Pokud jde o pojmy separace a marginalizace, nejsou pro toto téma příliš významné, protože označují spíše nežádoucí výsledek začleňování jedince do nové kultury. Pojem separace označuje formu vyčlenění přistěhovalců z majoritní společnosti, což je opak toho, čeho se prostřednictvím zvyšování míry ZZU a psychologických nástrojů snažíme dosáhnout. U marginalizace, stejně jako u separace je absence kontaktu mezi

přistěhovalcem a majoritní společností. *Marginalizace je spojena se ztrátou identity a pocitů odzizení. Tato strategie akulturace bývá z psychologického hlediska považována za nejméně vhodnou, protože s sebou přináší největší akulturační stres.* (Přidalová, 2010, str. 20) Dalším pojmem, který zde bude objasněn, je integrace. Oproti separaci a marginalizaci je integrace žádoucím vyústěním procesu začleňování jedince do nové kultury. Slovo integrace vzniklo z latinského „*integrare*“, což znamená „*sjednání, proces včlenění části do celku*“. K definici pojmu integrace lze použít teorii Talcotta Parsonse, která integraci popisuje jako jednu z funkcí sociálního systému: *Funkční problém integrace obsahuje vzájemné působení jednotek či subsystémů systematického celku, které přispívají k jeho efektivnímu fungování.* (Parsons, 1961, str. 427). Většina vědců se shoduje na tom, že integrace může být definována jako proces posilování vztahů v sociálním systému a uvádění nových aktérů a skupin do systému a jeho institucí, ale také jako úspěšný výsledek tohoto procesu (společnost je integrovaná). (Bosswick, Heckmann 2006)

Další pojem, který je s integrací velmi úzce spojen je asimilace. Asimilaci řadíme hierarchicky pod pojem integrace. Anglický výkladový slovník popisuje význam slova „*assimilate*“ několika způsoby. Například hned první definice, kterou nám slovník nabídne je: „*The process of taking in and fully understanding information or ideas*“. Tato definice je použitelná, jelikož slovem „*understanding*“ vyjadřuje pochopení dané kultury a slovem „*taking*“ jejich přijetí, což nás dostává k další definici ve výkladovém slovníku: „*The process of becoming similar to something.*“ (Oxford Dictionary of English) Tato definice je důležitá, jelikož znázorňuje část významu asimilace, která klade důraz na nutnost stát se co nejpodobnějším kultuře, do které se jedinec začleňuje. To je právě jeden z důvodů proč se v mnoha definicích objevuje, že zachování či ztráta původní kultury jedince je rozdíl mezi integrací a asimilací. U asimilace se tedy jedinec oddaluje od své původní kultury ve prospěch kultury nové a změna, která v tomto procesu nastává je převážně u jedince minoritní kultury. Uvádíme zde definici asimilace obsaženou ve výkladovém slovníku, jelikož představuje nejzákladnější a

nejrozšířenější povědomí, které ve společnosti o tomto pojmu panuje. Tato definice sama o sobě však pro účel psychologické práce nestačí a je nutné si uvést i definici psychologickou. Na poli kulturní psychologie budeme asimilaci definovat prostřednictvím jejího vztahu k pojmu akulturace. Ve starší literatuře byl pojem asimilace považován za synonymum akulturace nebo se naopak akulturace chápala jako pouhá fáze asimilace. V dnešní literatuře se však odborníci přiklání k teorii J. W. Berryho, která asimilaci představuje jako jednu ze čtyř strategií akulturace. I v Berryho pojetí je asimilace stavěna do protikladu k separaci, jelikož jedinci upřednostňující asimilaci nelpí na své vlastní kultuře, nesnaží se ji uchovat a vyhledávají kontakt s jinými kulturami. (Berry, 2006)

Naproti tomu integrace je proces, kdy si jedinec svou původní kulturu zachovává a společně s majoritní společností se snaží najít způsob jak tuto rozdílnou kulturu integrovat do mainstreamové společnosti v dané zemi. Změna v tomto případě tedy neprobíhá pouze u kulturně odlišného jedince, nýbrž i v samotné majoritní společnosti. Na provázanost obecného povědomí o pojmech asimilace a integrace poukazuje i poslední definice asimilace, která se objevuje v oxfordském výkladovém slovníku: „*The absorption and integration of people, ideas, or culture into a wider society or culture*“. (Oxford Dictionary of English) Vidím, že zde je slovo integrace dokonce obsaženo v definici asimilace. Opět si zde uvedeme Berryho popis integrace, která se vyznačuje snahou jedince o udržení své původní kultury a zároveň vyhledáváním každodenního kontaktu s ostatními etnickými skupinami. Takoví jedinci si zachovávají svou vlastní kulturní integritu a zároveň se snaží zapadnout do společnosti. Mnoho výzkumů přináší výsledky, které dokazují, že na základě různých faktorů je nejvýhodnější a nejoblíbenější strategií právě integrace. (Castro, 2003)

V mnoha publikacích se první slovo v pojmu kulturní identita nahrazuje slovem etnická. Vzniká nám tedy pojem etnická identita, který má stejnou podstatu jako identita kulturní. (Průcha, 2007) Tato část práce bude tedy věnována etnické identitě, jejímu vytváření u jedince a celkově otázce etnického příslušenství. V souvislosti s utvářením etnické identity je důležité

zmínit i pojmy jako je enkulturace a kulturní transmise, jelikož jsou úzce spojeny právě s vytvářením příslušnosti k dané kultuře.

Průcha etnickou identitu definuje pomocí pojmu etnické vědomí, o kterém tvrdí, že v jeho pojetí znamená totéž: *Etnické vědomí je vědomí sounáležitosti s určitou etnickou skupinou na základě společně sdílených objektivních komponentů etnicity nebo rodového původu. Jako forma společenského vědomí je souhrnem názorů na původ, etnický prostor (vlast), historické osudy, postavení, úlohu a povahu vlastního etnika a na jeho místo mezi ostatními etniky.* (Průcha, 2007, str. 52) Na stejné straně pak Průcha vysvětluje dvě složky etnického vědomí – kognitivní a emocionální. O kognitivní složce etnické identity míní, že je to soustava znalostí a názorů jedince, které se pojí k jeho vlastnímu etniku. Tento obsah etnické identity lze dle Průchy zkoumat, jelikož je do jisté míry tvořen školní výukou a ostatními formálními zdroji – například ho lze měřit různými testy vědomostí. Druhou složkou etnické identity je složka emocionální. Tu Průcha popisuje jako „*subjektivní stavy prožívání, cítění, vážící se k vlastní etnické identitě.*“ Také upozorňuje, že tato složka může mít dominantní charakter a není příliš přístupná objektivnímu zkoumání. (Průcha, 2007, str. 53)

Jak vidíme, Průcha od sebe odděluje kognitivní a emocionální složku, které v konečném fungování etnické identity působí společně a je problematické separovat jejich vliv. Při popisu kognitivní složky odkazuje na její spojení se školou a ostatními formálními zdroji informací, což souvisí s tématem významu zprostředkování, který je pro tuto práci velmi důležitý. Průcha se však ve svém textu vyjadřuje slovem „sycení“, tudíž dle Průchy škola tyto znalosti a názory pouze sytí. Průcha také v popisu kognitivní složky neříká nic o roli rodiče, který bezpochyby hraje zásadní roli v poskytování těchto znalostí a názorů. Formální vzdělávání je při získávání kognitivních aspektů kulturní identity určitě velmi důležité, avšak vztah s vrstevníky a rodiči je neméně významný. Přestože lze tento vztah zařazovat spíše do emocionální složky a kamarádství či sympatie k příbuzným jsou bezpochyby založené na citech, role takových interakcí pro rozvoj kognitivní složky kulturní identity je velmi zásadní. Jeden z faktorů, kterým

odlišuje kognitivní složku od emocionální, je možnost ji objektivně zkoumat a to například za pomoci různých testů vědomostí. Zde je však nutné položit si otázku zda můžeme opravdu v psychometrickém zkoumání či hodnocení kognitivních schopností daného jedince mluvit o objektivitě. Rozhodně nelze celou kognitivní složku etnické identity definovat jako objektivně zkoumatelnou psychometrickým způsobem. V následující kapitole uvidíme, že již Vygotskij přišel s teorií, která vyvrací objektivitu a spolehlivost psychometrického přístupu v psychologii.

Byla vysvětlena definice kulturní (etnické) identity a následující odstavec bude věnován samotnému procesu manifestace kultury – enkulturace. Významným způsobem zasáhl do tohoto tématu L. S. Vygotskij, který se jako jeden z prvních začal věnovat roli kultury v kontextu vývoje vyšších psychických funkcí. V jeho díle se objevuje pojem enkulturace, který charakterizuje jako proces kdy se kulturní ideje a zvyklosti, původně obsažené mimo člověka, internalizují do jeho těla i mysli prostřednictvím participace jedince ve smysluplných (autentických) kulturních aktivitách, ve kterých jsou používány psychologické nástroje. (Kashima, History of Culture in Psychology, str. 11) Enkultura je tedy proces, kterým se v člověku vytváří příslušnost k dané kultuře a pomocí něhož se ustavuje jeho kulturní identita. Proces enkulturace začíná již v raném dětství a probíhá po celý život. Vyznačuje se tím, že jsou člověku vštěpovány hodnoty, ideje atd., které jsou vytvořeny jeho předky. V tomto procesu hraje zásadní roli učení – enkultura je v podstatě proces učení se vlastnostem dané kultury. Proces internalizace a kulturní aktivity, o kterých mluví Vygotskij, jdou vždy ruku v ruce se sociální aktivitou. Bez socializace nelze mluvit o enkulturaci, jelikož pro úspěšnou internalizaci kulturních idejí a zvyklostí je nutná interakce s lidmi z dané společnosti. Jak již bylo řečeno, proces enkulturace probíhá již v ranném dětství a tudíž prvním poskytovatelem těchto zkušeností enkulturace je rodič. Hraje významnou roli, jelikož s ním dítě v prvotních fázích svého vývoje tráví největší množství času a jeho prostřednictvím získává obrovské množství zkušeností. Dalšími důležitými prostředky enkulturace jsou vrstevníci, kteří ve vývoji hrají také neodmyslitelnou roli a učitel, který reprezentuje formálně předávanou část kulturní identity.

V úvodu práce je uvedeno, že k úspěšnému začlenění jedince je nutné mít dostatečnou míru i kvalitu ZZU a zároveň dostatečné množství vštípených psychologických nástrojů.

V tomto kontextu je důležité vysvětlit si roli kulturní transmise, jejíž definice je velmi blízká definici enkulturace. Kulturní transmisi můžeme definovat jako proces, kterým jsou předávány informace z jednoho jedince na druhého prostřednictvím společenských mechanismů učení, jako je imitace, vyučování a jazyk. (Mesoudi, Whiten, str. 2) Ve Feuersteinově pojetí je přítomnost kulturní transmise spojena s kvalitou zprostředkujících interakcí v určité kultuře. (Málková, 2008, str. 22) Role kulturní transmise je tedy pro rozvoj poznávacích funkcí a pro ovládnutí psychologických nástrojů velice důležitým faktorem. Feuerstein tedy kulturní transmisi chápe jako poskytovatele zkušenosti zprostředkovaného učení, která je základním předpokladem pro získání dostatečného množství psychologických nástrojů. Pokud je však kulturní transmise nedostatek či je příliš nízká její kvalita, může dojít ke kulturní deprivaci. Zde lze citovat Kozulina, který spojuje odmítnutí či selhání systému kulturní transmise s nedostatkem zprostředkování. V takovém případě pak dochází ke dvěma důsledkům: dítě je ochuzeno o prostředky ZZU, které jsou obsaženy v tradičních kulturních schématech a rituálech jeho rodičů a samotní rodiče jsou často nuceni opustit výsadní postavení zprostředkovatele, jelikož je jejich stará kultura vnímána jako irelevantní, zatímco nová stále není zvládnutá. Výsledkem pak dítě chápe svět na bázi "tady a teď" bez přesahu poskytovaného nástroji kulturně-historické tradice. Feuerstein se ve své knize přímo zabývá rozdílem mezi kulturní odlišností a kulturní deprivací, vysvětluje, že kultura sama o sobě není příčinou nedostatečných schopností jedince. "*Není to kultura, která omezuje, ale skutečnost, že některým jedincům nejsou předány nebo zprostředkovány základní kulturní výtobytky.*" (Feuerstein, 2014, str. 78) V souvislosti s tímto výrokem představuje *syndrom kulturní deprivace* a stav *omezené kognitivní modifikovatelnosti*. Z výzkumů uvedených ve Feuersteinově knize lze vidět, že být kulturně deprivovaný je něco jiného než socio-ekonomicky znevýhodněný. Jako příklad uvádí výzkum přizpůsobivosti jemenských Židů společnosti v Izraeli, kteří se přizpůsobili převládající kultuře



lépe než jiné skupiny imigrantů, i když tvořili méně privilegovanou skupinu a byli výrazněji odlišní od západně orientované kultury. (Feuerstein. 2014, str. 79) Na základě těchto faktů tedy lze říci, že proces adaptace není ani tak závislý na míře odlišnosti minoritní kultury od většinové, nýbrž spíše na schopnosti minoritní skupiny zachovat si kulturní transmissi i v rámci nových kulturních podmínek. (Kozulin, 1998, str. 75) Navzdory odlišnostem může přizpůsobení se nové kultuře úspěšně proběhnout, avšak pouze za předpokladu, že si jedinec uchoval schopnost kulturní transmise a vypěstovanou silnou kulturní identitu. Odlišnost lze tedy stavět spíše do protikladu ke kulturní deprivaci, jelikož právě silné kulturní cítění a pocit náležitosti k původní kultuře umožňuje jedinci vzít si procesy kulturního učení (které je zde chápáno ve významu kulturní transmise) a použít je v kontextu nové kultury. Jde tedy o určitou schopnost generalizace procesů, které jedinec nejdříve používal ve svém přirozeném prostředí a při změně okolností (vstup do jiné kultury, která je odlišná od původní kultury jedince) byl připraven tyto procesy aplikovat i na nové situace společenské interakce. Podle Vygotského je kulturní odlišnost spojena s přítomností alternativního systému psychologických nástrojů, která vede k specifickému vývoji kulturních psychologických funkcí - například paměť zprostředkovaná ústní tradicí místo psanými záznamy. (Kozulin, 1998, str. 76)

## **6. Závěr**

Základním cílem práce bylo zjistit, jaký mají psychologické nástroje význam v procesu adaptace kulturně odlišného jedince a jakým způsobem je možné mu tyto nástroje zpřístupnit. Na základě výzkumu níže předložené literatury jsme došli k několika poznatkům. Zjistili jsme, že psychologické nástroje v procesu adaptace hrají opravdu zásadní roli a jejich nedostatek vede k obrovským problémům ve snaze přizpůsobit se na odlišné prostředí. Také jsme zjistili, že základním předpokladem pro schopnost používat psychologické nástroje je zkušenost

zprostředkovaného učení. Jedinci, kterým byly zpřístupněny psychologické nástroje, ale nemají dostatek zkušenosti zprostředkovaného učení, nejsou schopni tyto nástroje správně používat a jejich adaptační problémy přetrvávají. Na základě tohoto poznatku jsme zjistili, že samotné získání psychologických nástrojů není dostatečným předpokladem k úspěšné adaptaci. Zjistili jsme, že psychologické nástroje mohou sloužit k zvýšení schopnosti adaptace, avšak pouze spolu s dostatečnou zkušeností zprostředkovaného učení u daného jedince. Role psychologických nástrojů v procesu adaptace je nepochybně naprosto zásadní, avšak je nutné podotknout, že je nutný aspekt zprostředkování, aby mohl jedinec z těchto nástrojů benefitovat. Jde tedy o vzájemnou interakci dvou zmíněných pojmů, přičemž ani jeden nedosáhne žádané změny za nepřítomnosti druhého. Na psychologické nástroje lze pohlížet jako na předmět, jež je schopný změnit kognitivní schopnosti daného jedince, ačkoli pouze pokud je jedinec schopen jej uchopit tím správným způsobem. Tuto schopnost „uchopovat“ psychologické nástroje, které již má k dispozici získá jedinec právě prostřednictvím zkušenosti zprostředkovaného učení.

Ve snaze zodpovědět otázku jakým způsobem je možné tyto nástroje zpřístupnit jsme zjistili, že změna probíhá prostřednictvím programu kognitivní intervence. Jako program kognitivní intervence bylo představeno Feuersteinovo instrumentální obohacení. Zjistili jsme, že pokud jsou v rámci programu instrumentálního obohacování naplněny parametry zkušenosti zprostředkovaného učení a použity vhodné psychologické nástroje, je možné dosáhnout zlepšení kognitivních schopností na strukturální úrovni. Zjistili jsme, že změny pouze v úrovni chování nejsou pro zvýšení schopnosti adaptace (chceme-li adaptability) člověka dostatečné a proto je nutné dosáhnout změn právě na úrovni strukturální, k čemuž slouží právě program instrumentálního obohacování.

- Berry, J. W. (Eds.). (2006). Contexts of acculturation. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. New York: Cambridge University Press.
- BOSSWICK, W., HECKMANN, F. (2006): Integration of migrants: Contribution of local and regional authorities. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Dublin
- Castro, Vanessa, Smith (2003): *Acculturation and Psychological Adaptation*. GREENWOOD PRESS, London, UK
- Feuerstein, R., Feuerstein, S., R., Falik, L., Rand, Y., (2014): Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti. Feuersteinův program instrumentálního obohacení. Karolinum, Praha
- Hartlová, H., Hartl, P., (2000): *Psychologický slovník*. Portál, Praha
- Kozulin - Mediated Learning Experience and Cultural Diversity, ICELP Institute, str. 3)
- Kozulin, A., (1998): *Psychological Tools. A Sociocultural Approach to Education*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts
- Málková, G., (2008): Umění zprostředkovaného učení. Teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina. TOGGA, Praha
- Mesoudi, A., Whiten, A. (2008): The multiple roles of cultural transmission experiments in understanding human cultural evolution. Department of Social and Developmental Psychology, University of Cambridge, Free School Lane, Cambridge, UK
- Paulík, K., (2010): *Psychologie lidské odolnosti*. Grada, Praha
- Parsons, T., (2007) *An Outline of the Social System 1961*, Blackwell Publishing, Maiden Ma
- Piaget, J., (1970): *Psychologie dítěte*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha
- Piaget, J., (1966): *Psychologie inteligence*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha
- Průcha, J., (2007): *Interkulturní psychologie*. Portál, Praha
- Přidalová, (2010): *Bakalářská práce: OD ASIMILACE K INTEGRACI. PŘÍKLAD NOVÝCH PŘÍSTUPŮ INTEGRAČNÍCH POLITIK VYSPĚLÝCH ZEMÍ S DŮRAZEM NA FRANCII*, str. 20, Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha
- Smékal, V., (2004): *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Barrister & Principal, Brno
- Vygotskij, L., S., (1970): *Myšlení a řeč*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha
- Vygotskij, L., S., (1976): *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha
- Yoshihisa Kashima, *A History Of Culture in Psychology*, University of Melbourne
- <https://en.oxforddictionaries.com/definition/assimilation>



