

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogické fakulta
Katedra psychologie

Bakalářská práce

Zprostředkované učení
a jeho projevy v interakcích rodičů a dětí

Mediated learning and its manifestation
in the interaction between parents and their children

Vypracovala: Karolína Sodomková

Vedoucí práce: Mgr. Gabriela Seidlová Málková, PhD.

Praha 2010

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím citované literatury.

V Praze dne

podpis

Děkuji paní Mgr. Gabriele Seidlové Málkové, PhD. za vedení při psaní této bakalářské práce.

Děkuji za soustředěnou pozornost při konzultacích, za mnoho inspirací, za poskytnutí literatury, za pomoc při třídění nápadů a za usměřování v uvažování.

Souhrn:

Tato bakalářská práce je zaměřena na zprostředkované učení a jeho projevy v interakcích rodičů a dětí. Cílem této práce je porovnat zprostředkované učení z hlediska dvou přístupů, které o zprostředkovaném učení hovoří. Prvním přístupem pro porovnání je intuitivní rodičovství. Tento přístup vzešel z dlouhodobé vědecké práce Hanuše Papouška a Mechthild Papouškové. Druhým přístupem je koncept zkušeností zprostředkovaného učení, jak je nejprve definoval Reuven Feuerstein a později s nimi pracovala Pnina S. Klein.

Tato práce se nejprve zabývá ověřením skutečnosti, zda se v konceptu intuitivního rodičovství skutečně hovoří o zprostředkovaném učení. Pro ověření zprostředkovanosti v intuitivním rodičovství je využit pohled Henri Wallona. Později již práce přechází v představení konceptu zkušeností zprostředkovaného učení a následně pokračuje komparací zprostředkovaného učení z hlediska zmíněných dvou přístupů.

Klíčová slova: zprostředkované učení; interakce; rodiče; děti; intuitivní rodičovství; Hanuš Papoušek; Mechthild Papoušek; Reuven Feuerstein; Pnina S. Klein; Henri Wallon; přebytečnost

Abstract:

This Bachelor thesis addresses the subject of mediated learning and its manifestation in the interaction between parents and their children. The objective is to compare two approaches to mediated learning. The first is intuitive parenting. This approach is the outcome of a long period of scientific work by Hanus and Mechthild Papousek. The second approach is the concept of mediated learning as described first by Reuven Feuerstein and later by Pnina S. Klein.

Initially the thesis attempts to show that intuitive parenting is really concerned with mediated learning. For verification of presence mediation in the concept of intuitive parenting I have chosen the view of Henri Wallon. The work then goes on to present the two approaches to the concept of mediated learning.

Key words: mediated learning; interaction; parents; children; intuitive parenting; Hanus Papousek; Mechthild Papousek; Reuven Feuerstein; Pnina S. Klein; Henri Wallon

Obsah

1	Úvod	7
2	Od biologického pojetí vývoje k pojetí kulturnímu	10
2.1	<i>Neotenie</i>	<i>11</i>
2.1.1	Člověk jako sociálně genetická bytost	11
2.1.2	Kultura, její nástroje a role zprostředkovatele	13
3	Zprostředkování – mediace podle Henri Wallona	15
3.1	<i>Přebytkovost – hybná síla vývoje</i>	<i>17</i>
3.2	<i>Shrnutí</i>	<i>19</i>
4	Intuitivní rodičovství	20
4.1	<i>Definice intuitivního rodičovství.....</i>	<i>20</i>
4.1.1	Rodič v didaktické péči a ve hře.....	22
4.2	<i>Přirozená schopnost učit se, vnitřní motivace dítěte a orientační reakce 24</i>	
4.2.1	Aktivní bdění.....	24
4.2.2	Chování v neznámé situaci.....	25
4.3	<i>Význam usměrňující podpory</i>	<i>26</i>
4.3.1	Rozvoj přirozené schopnosti učit se.....	26
4.3.2	Orientace ve světě a hodnocení	27
4.3.3	Adaptační význam	27
4.3.4	Formování individuality a subjektivity dítěte.....	27
4.4	<i>Význam reciprocity ve vztahu</i>	<i>28</i>
4.4.1	Poradenství a terapeutická pomoc v kontextu intuitivního rodičovství 29	
4.4.2	Víra rodiče ve vlastní schopnosti a ve schopnosti dítěte	29
4.5	<i>Přebytkovost intuitivního rodičovství.....</i>	<i>31</i>
4.6	<i>Zprostředkovanost v konceptu intuitivního rodičovství</i>	<i>32</i>
5	Zkušenosti zprostředkovaného učení.....	35
5.1	<i>Souvislost práce Pniny S. Klein s prací Reuvena Feuersteina</i>	<i>36</i>
5.2	<i>Definice zkušenosti zprostředkovaného učení.....</i>	<i>37</i>
5.3	<i>Modifikovatelnost</i>	<i>38</i>
5.3.1	Víra v lidskou modifikovatelnost	39
5.4	<i>Význam zprostředkovaného učení</i>	<i>40</i>
5.5	<i>Parametry zkušenosti zprostředkovaného učení</i>	<i>42</i>
5.6	<i>Metoda MISC.....</i>	<i>43</i>
5.7	<i>Parametry zkušenosti zprostředkovaného učení podle P. S. Klein</i>	<i>44</i>
5.7.1	Zaměřenost a vzájemnost (intentionality a reciprocity)	44
5.7.2	Zprostředkování významu (mediation of meaning).....	45
5.7.3	Transcendence (transcendence)	46
5.8	<i>Studie P. S. Klein</i>	<i>47</i>

6 Parametry zkušenosti zprostředkovaného učení v intuitivním rodičovství.....	49
6.1 Záměrnost a vzájemnost.....	49
6.2 Zprostředkování významu	51
6.2.1 Transcendence (transcendence)	52

7 Zprostředkované učení v interakci intuitivního rodičovství Chyba!
Záložka není definována.

1 Úvod

Ke své práci jsem si vybrala komparaci dvou různých pohledů na specifické interakce rodičů s jejich malými dětmi. Na interakce, které pomáhají dítěti v jeho vývoji. První pohled přináší koncept **zkušeností zprostředkovaného učení**, jak je popisuje nejprve Reuven Feuerstein a jak jej do kontextu interakcí rodičů s jejich malými dětmi přenesla Pnina S. Klein. Druhým pohledem je **intuitivní rodičovství**, které popisují manželé Mechthild a Hanuš Papouškovi.

Tyto dva teoretické rámce jsem si pro komparaci ne zvolila náhodně. Nejprve jsem se setkala v rámci svého studia s dílem Reuvena Feuersteina a rozhodla jsem se psát bakalářskou práci v těchto intencích. Později jsem se seznámila s pracemi Feuersteinovy pokračovatelky a spolupracovnice P. S. Kleinové a velmi mě zaujalo její přenesení Feuersteinových myšlenek do nového kontextu – do kontextu interakcí pečujících a dětí.

Při studiu prací P. S. Kleinové se mi v paměti vynořovalo několik teorií, které se zabývají ranými interakcemi rodičů a dětí, nejvíce mi pojetí zkušeností zprostředkovaného učení rezonovalo s konceptem intuitivního rodičovství, jak jej popsali manželé Papouškovi.

Sama pro sebe jsem si formulovala základní hypotézu, že **v konceptu intuitivního rodičovství se hovoří o stejné problematice, jako v konceptu zkušeností zprostředkovaného učení**. Tato hypotéza byla samozřejmě velmi široká a velmi nepřesná. Spolu s mou vedoucí bakalářské práce dr. Gabrielou Málkovou jsme hledaly způsob, jakým tuto hypotézu upřesnit. Musely jsme se pokusit formulovat, v jaké oblasti mi tyto dva přístupy na implicitní rovině rezonují. Došly jsme k názoru, že oním společným bodem, který se pokouším naformulovat, je mechanismus, prostřednictvím kterého k interakcím mezi dítětem a rodičem dochází a prostřednictvím kterého se dítě příznivě vyvíjí. Tento mechanismus mi vedoucí práce pomohla nazvat zprostředkováním – mediací.

Posunula jsem svoji hypotézu proto na další úroveň a specifikovala jsem ji do formy, že **v interakci řízené intuitivním rodičovstvím dochází ke zprostředkování**, stejně v interakcích zprostředkovaného učení. Feuerstein i Kleinová, na rozdíl od manželů Papouškových, o mediaci explicitně hovoří a blíže ji formulují a upřesňují. Abych mohla hypotézu, že intuitivní chování rodičů vůči dítěti je chováním zprostředkujícím, hledala jsem parametr, který je pro zprostředkování typický, parametr, bez kterého není mediace myslitelná a který je její nutnou součástí.

Tento parametr jsem našla v pojmu Henri Wallona „**přebytkovost**“, na který mě již dříve upozornila také má vedoucí bakalářské práce. Wallon uvádí, že zprostředkování je vždy „přebytkové“ (Štech, 1995). Wallon nepíše, že každé přebytkové chování je také chováním zprostředkujícím, jen to, že každé zprostředkování je přebytkové. Došla jsem proto k závěru, že najdu-li v intuitivním rodičovství přebytkové chování, budu později moci určit, zda se o zprostředkované chování jedná či nejedná.

Mediace je různými autory formulována různě. Autoři se shodují na tom, že mediace je typická pouze pro **lidská společenství** a že je to vztah, kdy na jedince svět nepůsobí přímo, ale kdy **mezi jedincem a světem „něco“ či „někdo“ stojí**. Něco (kulturní a později psychologické nástroje) či někdo (rodič, sourozenec, vychovatel...) svět pro jedince upravuje, aby se v něm mohl orientovat a aby se uměl nechat působením vnějšího světa ovlivňovat. Wallon se také zabýval zprostředkováním. Ukázal, k čemu je zprostředkování světa dítěti potřebné jakou roli ve zprostředkování hraje rodič i dítě.

Tuto zprostředkovanost, jak ji definuje Wallon, budu hledat i v pojetí manželů Papouškových a tím se pokusím ověřit hypotézu, že v intuitivním chování rodičů dochází ke zprostředkování.

Feuerstein podrobně rozebral a definoval základní parametry zprostředkující interakce mezi lidmi. Tyto parametry podle Feuersteina mediaci definují. Klein, Feuersteinova spolupracovnice a pokračovatelka, tyto parametry začala používat k hodnocení kvality mediace v interakci rodič-dítě a experimentálně je v tomto kontextu ověřila.

Rozhodla jsem se tyto nadefinované parametry využít a hledat je v intuitivním chování rodičů k dětem. Má hypotéza se tedy posunula na další úroveň, kdy zní, že **parametry mediace, jak o nich píše Kleinová, se vyskytují v intuitivním chování rodičů k dětem, jak je popisují Papouškovi**.

V následujícím textu chci nejprve ověřit, zda je intuitivní chování skutečně chováním přebytkovým. V případě, že tato první hypotéza bude ověřena, budu testovat druhou hypotézu, že intuitivní chování není jen přebytkové, ale také zprostředkované. Potvrdí-li se i tato hypotéza, porovnáám za pomoci parametrů užívaných Kleinovou mediaci v konceptu intuitivního rodičovství a v konceptu zprostředkovaného učení.

V případě, že se hypotéza, že v intuitivním chování rodičů se vyskytuje přebytkovost a že intuitivní rodičovství splňuje charakteristiky mediace, jak ji vnímá Wallon, budu muset hledat jiné měřítko, než je mediace, kterým oba přístupy budu porovnávat.

2 Od biologického pojetí vývoje k pojetí kulturnímu

Prof. Štech uvádí, že od první poloviny 20. století je při pohledu na vývoj člověka kladen důraz na tzv. **epigenezi**. Epigenezí je myšlena postupná diferenciacie nových částí či struktur a jejich sled (Štech, 1998).

Vývoj je z hlediska epigeneze vnímán jako „*souhrn dějů a procesů, které umožňují, či zajišťují přechod z jedné etapy do druhé*“ (Štech, 1998). V tomto pojetí tedy není tolik kladen důraz na nutný a postupný sled jednotlivých vývojových etap, které na sebe automaticky navazují. Jak uvádí citace, pozornost je nyní zaměřena na procesy, které přechod z jedné etapy do druhé **zajišťují a umožňují**, tj. na principy a **mechanismy**, díky kterým jedna etapa může přejít v etapu druhou (Štech, 1998).

Z tohoto pojetí vývoje plyne, že nové etapy vývoje, se svými novými formami a strukturami, nutně nevyplývají z etap předchozích, nejsou v nich automaticky zahrnuty. Existenci následující etapy proto nemůžeme s jistotou předvídat, můžeme ji pouze předpokládat (Štech, 1998). Musíme si uvědomit, že **vlivem prostředí a okolních vlivů** k přechodu do předpokládané etapy dojít může, ale také nemusí. Pojetí epigeneze je typické právě onou nejistotou, nepředvídatelností a ne-nutným charakterem psychických struktur. Vývoj tedy v tomto pojetí není pouhým souhrnem časově daných etap, které vedou od jednoduššího ke složitějšímu a komplexnějšímu stavu organismu, ale je procesem variabilním a proměnlivým. (Štech, 1998).

Zaměřením se na vlivy prostředí a na principy přechodu mezi jednotlivými etapami, se pojetí vývoje jako epigeneze zásadně liší od pojetí vývoje jako biologického zrání a přírodního procesu (Štech, 1998), jak jej vnímal i Jean Piaget (Málková, 2009).

Piaget se domníval, že děti se učí přímým kontaktem s předměty a s jevy z prostředí, které je obklopují – že vývoj dítěte je řízen biologickým zráním a že vliv druhých osob nemůže výrazně vývojové procesy ovlivňovat. „*Na děti se díval jako na samostatné „objevitele“, kteří se učí novým poznatkům v interakci s předměty, osobami a jevy okolního světa*“ (Málková, 2009). U Piageta role dospělého nespočívá ve zprostředkování světa dítěti. Rodič dítěti v jeho rozvoji napomáhá rozeznáním typu úkolu nebo jevu, který odpovídá nárokům stádia, ve kterém se dítě právě nachází a nabízením dítěti vhodné pomůcky k řešení takového úkolu (Málková, 2009).

Štech uvádí, že v kontextu epigeneze má tedy studium historie a kulturních rámců daleko větší význam, než studium biologického zrání a přírodních procesů, protože v tomto pojetí vývoje se ptáme po hybných silách, které dávají vývoj do pohybu, které umožňují přechody z jedné etapy do druhé (Štech, 1998). Studiu těchto mechanismů se věnuje i tato práce.

2.1 Neotenie

Z předchozích informací plyne, že člověk je ve svém vývoji z velké části ovlivňován prostředím, kulturou a vnějšími vlivy. Nabízí se otázka, čím je tento zásadní vliv prostředí a kultury na vývoj jedince umožněn. Jakými podmínkami je člověku umožněno být tak výrazně ovlivňován? Štech v tomto kontextu připomíná fakt **neotenie** novorozence (Štech, 1998). Jedná se o fakt, že novorozenec není po svém narození schopen se o sebe dlouhou dobu postarat a ke svému vývoji nutně potřebuje **druhou osobu**, která by se o něj starala a pomohla mu v orientaci ve světě, který je plný podnětů, kterým novorozeně nemůže samo od sebe porozumět. Dítě se bez takové pomoci neobejde, bez přítomnosti dospělého není schopno těžít z informací ze svého okolí, ani ze svých vlastních zkušeností. Svět, prostředí a kultura, do které se narodilo, mu bez pomoci dospělého zůstane cizí, nepomůže mu rozvíjet jeho myšlení. „*Vede nás to¹ k hypotéze, že **geneze psychiky je sociální a kulturní**, protože motorem přežití a vývoje je skutečnost, že člověk se musí zmocňovat kulturních „děl“ v nejširším slova smyslu* (Štech, 1998)“.

2.1.1 Člověk jako sociálně genetická bytost

Fakt neotenie zdůrazňuje ve své teorii sociálnosti jedince také francouzský psycholog Henri Wallon (1879-1962) (Štech, 1995). Wallon pracuje s pojetím člověka jako „**sociálně genetické bytosti**“. Neklade člověka a společnost proti sobě. Nehovoří o sociálnosti jako o něčem, co je člověku vnuceno zvenčí. Naopak. Sociálnost klade do středu člověka, protože dle Wallona je sociálnost samotnou podstatou lidství a člověku je dána přirozeně, biologicky, geneticky (Štech, 1995). Toto definování nás, čtenáře, může vést k chybnému závěru, že Wallon chápe lidskou přirozenou sociálnost jako součást genetické výbavy či genetického kódu člověka, že sociálnost je člověku vrozená jako hotová schopnost, jako instinkt – tak tomu ale není (Štech, 1995).

¹ fakt neotenie – pozn. autorky

Vrozený charakter sociálnosti člověka podle Wallona vyplývá právě z jeho **přirozené nezralosti**, se kterou se rodí a z neschopnosti se bez pomoci dospělého adaptovat sám na svět (Štech, 1995). Nezralost, se kterou se jedinec rodí, a kdy se není dlouhodobě schopen uspokojovat své základní životní potřeby, jej orientuje k druhým osobám (Štech, 1995). Nezralost, neadaptovanost, biologická nedokonalost a nedostačivost malého dítěte s sebou nese **nutnost orientovat se na druhou osobu**, bez jejíž péče není schopno přežít. Wallon tuto orientaci nazývá **posturálně-expressivní orientací**² (Štech, 1995). „*Jediné užitečné činy jsou křik, postoje³ a gesta přivolávající matku na pomoc. První nutná gesta novorozence neslouží k uchopení věcí či předmětů vnějšího světa, ale jsou to gesta obrácená k osobám, jsou to gesta expresivní*“ (Wallon, 1985 in Štech, 1995). Štech uvádí, že Rochex dává Wallona do souvislosti s Lacanem, který píše, že „...*biologická nedokonalost a nedokončenost lidského mláděte vede k jeho „pozitivní biologické nedostačivosti“ v první fázi života*“ (Lacan, 1984 in Štech, 1995).

Projevy dítěte, které jsou řízeny biologickou potřebou, v sobě nenesou žádný záměr sdělit význam. Přesto okolí jeho projevu okamžitě nějaký **smysl a význam přisoudí**. „*Projevy dítěte pak dávají smysl jen do té míry, do jaké míry jim dává smysl druhá osoba*“ (Štech, 1995). Gesta dítěte a jeho reakce jsou ze své podstaty zpočátku neúplná. Úplnost jeho gestům a reakcím poskytuje právě až reakce matky či jiného dospělého. „*Každá reakce je tedy neúplná v tom, že jí nemůžeme porozumět, dokud ji neposuzujeme v celku s jejím druhým členem: s odpovědí matky*“ (Štech, 1995). Vztah matky a dítěte je dle Wallona vztahem „**interpelace**“, protože matka se cítí být nucena nějakým způsobem odpovědět, doplnit projevy svého dítěte a také je **interpretovat** (Štech, 1995). Dítě ji k tomu svým chováním ve své neúplnosti, vybízí.

Dítě bez účasti dospělého není schopné přežít. Přítomnost dospělého a jeho péče je pro dítě nezbytná. Není to ale rodič ani kultura, kdo dítě nutí, aby se stalo sociální bytostí. Dítě se sociální bytostí rodí, je jí ze své **niterné podstaty**. „*Individuum je proto ve své podstatě sociální. Je takové ne v důsledku vnějších tlaků a faktorů, ale v důsledku hluboké vnitřní nutnosti. Je sociální geneticky*“ (Wallon, 1985 in Štech, 1995). Rodič a kultura mu v podstatě svými zásahy pomáhají se z této absolutní sociálnosti do jisté míry vymanit a pomoci mu formovat jeho individualitu. „*Není to proces socializace nějakého čistého primárního „já“ pod vlivem sociálních tlaků, sankcí a operačních příležitostí v prostředí. Naopak, je to proces dobývání individuality diferenciací, vyčleňováním z původní fúzované synkretické*

² tj. orientace založená na základě biologického stavu a emočního vyjádření dítěte (podle Štech, 1997 b)

³ postoje ve smyslu „posture“, tj. držení těla, jeho orientace – pozn. S. Štech (Štech, 1997 b)

sociálnosti“ (Štech, 1997 b). Úkolem rodiče je pomoci dítěti oslabit sílu sociální závislosti. Dítě se musí za pomoci rodiče naučit „*uchopit sebe samo tváří v tvář druhé osobě*“ (Wallon, 1972 in Štech, 1997 b).

Podle Wallona nelze vývoj myšlení vysvětlovat přímo z dětské činnosti s předměty – ze senzomotorických operačních struktur (Štech, 1995). Vývoj je nemyslitelný bez přítomnosti druhých osob, které dítě ve své nedokonalosti přivolává. Dítě se až prostřednictvím rodičů dostává k předmětům a specifickým nástrojům, které leží v kultuře, a které mu jeho myšlení pomáhají rozvíjet (Štech, 1997 b). Kultura nabízí člověku nástroje, které si nemusí znovu a znovu sám vytvářet (Štech, 1998). Tím, že si dítě postupně osvojuje nástroje, které leží v kultuře, se vyvíjí. Vývoj je tedy tvořen působením na prostředí, tj. „*osvojováním si předmětů, nástrojů a technik (jazykových i intelektových), vlastních určité době a prostředí*“ (Štech, 1998).

2.1.2 Kultura, její nástroje a role zprostředkovatele

„*Kultura je médium (tj. zprostředkující prostředí, živná půda, kultivační roztok) tvořené artefakty a lidé se liší od ostatních živočichů právě tím, že žijí v prostředí přeměňovaném artefakty vytvořenými předchozími generacemi*“ (Cole, 1995 in Štech, 1997 a). Základní funkcí artefaktů je koordinace vztahů lidí s jejich prostředím a také vztahů mezi lidmi navzájem (Štech, 1998).

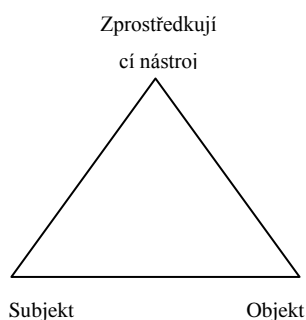
V kulturní psychologii, která vychází z ruské tradice (Vygotsky, Luria), je kultura chápána jako prostředník, který stojí mezi jedincem a světem. Kultura člověku svět zprostředkovává a činí tak svět umělým (Cole, 1990 in Bartlová, 2010). Podle Vygotského tento umělý svět vzniká tím, že lidé svou činností mění objekty na kulturní nástroje. Tyto nástroje pak omezují interakce lidí se světem a vůči sobě navzájem. (Cole, 1998 in Bartlová, 2010).

Vygotský si klade otázku, jakým způsobem se konstituuje, strukturuje a jakým způsobem funguje lidské vědomí. Podle Vygotského jsou vyšší psychické funkce vázány na kulturní nástroje a předměty. Z toho lze vyvodit fakt, že vyšší psychické funkce neleží uvnitř jedince, ale že leží mimo něj, že leží v kultuře (Štech, 1997 b). Formování vyšších psychických struktur je silně navázáno na sociální prostředí (Štech, 1997 b). Jedině v sociálním prostředí jim je umožněno jejich objevení a rozvíjení. Každá vyšší psychická funkce má svou podobu v nižší psychické funkci. Například původně orientačně pátrací reflex se působením sociálního prostředí, které mu zprostředkovává kulturní nástroje, mění na např.

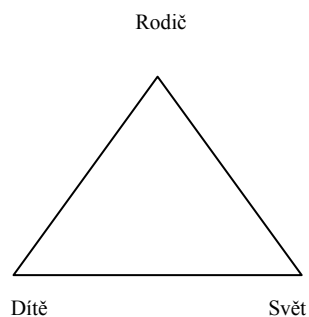
záměrnou pozornost, která je na rozdíl od reflexu vyšší psychologickou funkcí. Štech uvádí, že vyšší psychologické funkce vznikají z jejich naturální podoby „opracováním“ v interpersonálních a sociálních vztazích (Štech, 1997 b).

Nástroje, původně kulturní, se stávají nástroji psychologickými v činnosti jedince. Podle Vygotského se každá funkce objevuje ve vývoji dvakrát – na dvou úrovních. Nejprve se objevuje na úrovni sociální, mezi lidmi – tj. na úrovni **interpsychické**. Až později se objevuje podruhé v mysli jedince, na úrovni psychologické – tj. na úrovni **intrapsychické**. Tento přechod je nazýván **interiorizací** – zvnitřněním. „Operace, která původně představuje vnější činnost, je přeorganizována a začíná se objevovat interně.“ (Vygotsky, 1978, Bartlová, 2010). Vygotský varuje před zjednodušenou představou tohoto procesu, který je ve své podstatě procesem složitým, procesem, ve kterém se mění samy psychické funkce a jejich struktura (Štech, 1997 b).

K přeměně nástroje kulturního v nástroj psychologický je tedy důležitá přítomnost druhé osoby, která jedinci ukazuje, jakým způsobem lze s nástrojem zacházet (Vygotský, 1978 in Bartlová, 2010). Tento vztah lze vyjádřit na tomto trojúhelníkovém schématu. Trojúhelník je obecným popsáním tohoto vztahu, kdy roli subjektu, objektu i zprostředkujících nástrojů mohou hrát různé proměnné. Schéma vpravo jsem upravila pro potřeby této práce. Je na něm zobrazeno místo všech tří členů mediačního vztahu:



obr. 1. model kulturního zprostředkování (Cole, 1998 in Bartlová, 2010)



obr. 2 – model kulturního zprostředkování (upravené)

3 Zprostředkování – mediace podle Henri Wallona

Jak znázorňuje předchozí schéma, jedinec se od narození ocitá ve **zprostředkovaném** vztahu ke světu. Mezi dítětem a světem stojí matka či jiný dospělý. Je to způsobeno a umožněno tím, že jedinec ve své **neúplnosti** od narození automaticky matku (a později další osoby) do interakcí vtahuje (Štech, 1995). Tento vztah, ve kterém rodič plní roli mediátora vztahů ke světu, předmětům a lidem, které se dítě vyskytuje, je pro počáteční fáze života dominantním (Štech, 1997 b).

Wallon vidí ve vztahu zprostředkování klíčovou roli zmiňované posturálně expresivní orientaci dítěte. „*U kořene tohoto základního psychologického faktu⁴ je však biologická (posturální), v podstatě emocionální (expresivní) orientace*“ (Štech, 1997 b). V okamžiku užití některého z rejstříků svých projevů, se projev dítěte okamžitě mění na „expresivní sociální gesto“ a rodiče se na něj cítí být povinni zareagovat. Cítí potřebu dětský projev doplnit, interpretovat jej. Tímto chováním mu pečující dávají možnost, aby se formoval jako **subjekt** (Štech, 1995). Rodiče svým chováním, způsobem péče a reakcemi na dětské projevy, dávají dítěti najevo, že jeho chování je rozuměno, že jeho chování lze interpretovat a že na něj lze reagovat. Původně biologické projevy získávají rodičovskými interpretacemi význam. Tím, že si dítě začne uvědomovat, že jeho chování je interpretovatelné, formuje se tím jeho subjektivita, se svou záměrností a interpretovatelností.

Druhá osoba, zpočátku nejčastěji matka, plní v dětském vývoji nezastupitelnou úlohu. Není pro dítě objektem světa (Štech, 1997 b) – tzn., není pro něj jedním z mnoha „předmětů“, které se ve světě vyskytují a kterým dítě vesměs nerozumí. Matka pro dítě ale není ani objektem, který mu přináší uspokojení (Štech, 1997 b) – není pro něj např. jídlem, pohlázením, bezpečným místem – matka je těchto věcí pro své dítě **zprostředkovatelem** (Štech, 1997 b). Matka pro dítě nepředstavuje svět – není předmětem, místem, prostředím ani objektem. Matka je zprostředkovatelkou světa pro dítě, pomáhá dítěti činit svět známým.

⁴ u faktu zprostředkování – pozn. autorky

Role, kterou rodič pro dítě plní, role zprostředkovatele světa je postupem času interiorizována – zvnitřňována do podoby tzv. **vnitřního druhého**⁵. S trochou nadsázky lze říci, že druzí lidé se v průběhu zvnitřnění dostávají „dovnitř“ jedince (Štech, 1995). Nejedná se ale o jednu konkrétní osobu, ani o soubor určitých jejích postojů (Štech, 1997 b). Jde zde o fakt zprostředkování, vnitřní druhý se formuje na základě vztahu s druhým. Jedná se o „*nutný strukturní pól v individuu, bez něž by se nemohlo konstituovat „já“*“ (Štech, 1995).

Rodič svým působením dítě pomalu seznamuje se světem, do kterého se narodilo, a představuje mu kulturní nástroje, díky kterým se mohou rozvíjet vyšší psychické funkce. „*Zprostředkující druhá osoba tak doslova otevírá cestu ke kulturním nástrojům, z nichž nejvýznamnější je řeč*“ (Štech, 1997 b). Prostřednictvím zprostředkování se dítě postupně dostává do symbolického řádu světa – jeho vztah ke světu se stává zprostředkován symboly (Štech, 1995) – tzn. jeho vztah ke světu, se díky druhým osobám a jejich zprostředkování světa stává **specificky lidským**. Dítě již nereaguje na svět instinktivně a bezprostředně, což je specifikum animálního světa. Jeho vztah ke světu se stává zprostředkován symboly (Štech, 1995). O tom, jakým způsobem rodič posouvá dítě do světa významů, budu hovořit v následující podkapitole o „přebytkovosti“.

Opakované zprostředkující zážitky zanechávají v dětské mysli „stopy“ (Štech, 1997 b) – zakládají v dětské mysli základní **struktury**, na které později nasedá další poznávání světa. „*Pozdější přístup k činnosti, k jazyku, a prostřednictvím nich ke světu, je tak odvíjen podle matrice, která je tvořena těmito prvními pohyby nabývajícímí smysl v pohybech (odpovědích, reakcích) druhých osob*“ (Štech, 1995).

Rodič tedy zprostředkujícím chováním pomáhá dítěti formovat se jako **subjekt**, podílí se významně na formování **vnitřního druhého**, zprostředkovává dítěti **kulturní nástroje**, pomáhá mu kulturní nástroje **přeměnit na nástroje psychologické**, čímž se stane, že vztah ke světu mu bude již navždy zprostředkován **symboly** a jeho vztah ke světu se stane **specificky lidským**. Zprostředkující interakce způsobují trvalé změny v mysli dítěti, zprostředkujícími interakcemi je dětská mysl strukturována a formována.

⁵ l'autre intérieur

3.1 Přebytkovost – hybná síla vývoje

Velmi důležitým pojmem ve Wallonově teorii je pojem „přebytkovost“. Zprostředkování je totiž podle Wallona vždy přebytkové. Díky přebytkovosti v chování je zprostředkování světa umožněno (Štech, 1997 b).

Wallon opět vychází z faktu neotenie a potřeby dítěte dlouhodobé péče. Zdůrazňuje, že matka málokdy pečuje o své dítě jen na úrovni biologického přežití. Téměř vždy nabídne dítěti „něco navíc“⁶, něco, co po matce dítě k uspokojení své biologické potřeby nutně nevyžadovalo (Štech, 1997 b). „*Tento přebytek vede k tomu, že dítě má rozkoš a potěšení, které už přesahuje rámec biologického vymezení*“ (Štech, 1995).

Štech uvádí, že Jean-Yves Rochex upozorňuje, že ve Wallonově díle lze pozorovat několik zajímavých paralel s francouzskou psychoanalýzou, jejímž hlavním představitelem je Jacques Lacan. Konkrétně upozorňuje na Lacanem definovanou triádu potřeba-žádost-přání (besoin-demande-desir), kterou Lacan odvozuje z Freudova pojmu Anhehlung (Štech, 1995).

V textu je pro příklad uvedena situace kojení dítěte. Dítě pocítí nepříjemný stav a začne plakat. Dost často dokonce rodič dokáže zareagovat na dětské projevy i dřív, než na pláč dojde (Paul a Ditrichová, 2004). Matka tedy pozná z dětských projevů, že má dítě hlad a začne jej kojit. Ve velké většině případů však tato situace nezahrnuje pouze akt vedoucí k zahnání hladu (Štech, 1995). Během kojení matka dítě drží v polovzpřímené poloze, aby jí byl umožněn oční kontakt s dítětem. Často na dítě hovoří, usmívá se na něj, zároveň jej ale nerozptyluje příliš silnými podněty a dbá na to, aby byly omezeny všechny rušivé vlivy z okolí. Matka s dítětem udržuje kontakt a povzbuzuje ho mimickými a hlasovými projevy, zároveň je ale pozorná k reakcím dítěte, za kterých může poznat jeho upadající pozornost, znamená, že dítě potřebuje pauzu, nebo že je již najedené (Paul a Ditrichová, 2004). „*Úkolem rodiče není, aby do dítěte dostal jídlo. Je na něm, aby při respektování individuality dítěte vypěstoval u něj přiměřeně pozitivní vztah k jídlu, aby pomohl dítěti naučit se vhodným návykům, aby mu umožnil získat vhodné poznatky a zkušenosti týkající se potravinového chování*“ (Paul a Ditrichová, 2004).

Tento klinický pohled na kojení plně koresponduje s přebytkovostí, jak ji popisuje Wallon, kdy dítě od svého rodiče dostává „něco navíc“, kdy hlavním úkolem rodiče není „dostat do dítěte jídlo“, ale posunout jej v rámci této situace ve vývoji a obohatit ho o nové

⁶ hlazení, broukání, zpěv, promluva (Štech, 1997 b)

znalosti. Avšak Wallonovo pojetí, a zvláště pak pohled Lacanův se zaměřují na jiný efekt přebytkovosti, který se týká odlišné oblasti, než pohled kliniků. Situace kojení je pro tyto dva autory situací, kdy se do vztahu dostává sebezáchovný a potravní pud, a kdy se z **potřeby**, přes **žádost** vynořuje **přání**, a kdy za pomoci tohoto mechanismu „vzniká „komplex“, pojem antropologicko-kulturní, který nahrazuje biologický instinkt“ (Lacan, 1984 in Štech, 1995). Podle těchto autorů je dítěti díky přebytkům v péči postupně umožněno uvědomit si *normativní struktury lidského druhu*“ (Štech, 1995). Uvědomit si, že lidská existence s sebou nese jistá omezení, že člověk se za všech okolností nemůže chovat, jak by mu bylo příjemné. Díky tomuto mechanismu se člověk vytrhuje ze své instinktivnosti, přirozenosti, bezprostřednosti, která je typická pro zvířecí říši.

Možný průběh tohoto mechanismu v triádě potřeba-žádost-přání, jak o ní píše Štech, nyní lehce naznačím:

Matka, na základě biologické, automatické výzvy ze strany dítěte pozná, že dítě **potřebuje** nakrmit, a začne jej kojit. Jak bylo uvedeno, matka dítě ve většině případů pouze nekrmí. Během kojení s ním navazuje oční kontakt, hladí jej, usmívá se na něj, zpívá mu apod.. Dítěti je takto situace velmi příjemná. Postupem času se matčín prs, který byl původně pouze zdrojem k utišení hladu, pro dítě stává erotogenní zónou a stává se tak objektem, který je vyžadován (Štech, 1995). Protože matčina péče ve své přebytkovosti poskytla v minulosti dítěti „něco víc“, než jen uspokojení biologické potřeby hladu, dítě začíná **vyžadovat** matčín prs z více důvodů – z důvodu zklidnění svého nepříjemného biologického stavu, ale také z důvodu potěšení, které mu situace kojení přináší (Štech, 1995). Zažívá-li dítě tuto příjemnou zkušenost opakovaně, brzy se oddělí potřeba ukojení hladu od potřeby sexuálního uspokojení a jedinec je uveden do řádu **přání** (Štech, 1995). Dítě buď touží po jídle, nebo touží po příjemném kontaktu s matkou. Dítě objeví, že si něco může přát, že může po něčem toužit a podle toho upravit své chování. Jeho projevy tedy nejsou již projevy autonomního nervového systému, tzn., nejsou jen souborem nepodmíněných reflexů a instinktů, ale jsou řízeny jeho přáními. Dítě se tedy již nechová na základě biologické podmíněnosti, díky matce mu byl umožněn vstup do řádu symbolů. Bez matky, druhé osoby, by uvedený proces nemohl proběhnout. Matka, umožnila dítěti, aby si uvědomilo přání, a to nejenom s jeho možnostmi, ale také s jeho omezeními, která se s přáním pojí. Umožnila mu, aby si uvědomilo „symbolický řád s určitými body nepřekročitelnosti“ (Štech, 1995).

Wallon sám dle Rochexe, jak o něm píše Štech, nikdy tento možný vzájemný inspirační zdroj s psychoanalýzou nepřiznal a k psychoanalýze se staví spíše kriticky. Avšak

Lacan s Wallonem se znali, a dokonce spolu i spolupracovali na projektu Francouzské psychologie. Lacanovská psychoanalýza příbuznost s Wallonem nepopírá (Štech, 1995).

Přebytkovost je tedy fenoménem, který umožňuje vývoj jedince ve všech směrech a na všech úrovních. Je to fenomén, který odlišuje lidskou péči od péče ve zvířecí říši. Fenomén, díky kterému je dítěti možno předat kulturu s jejími normami, pravidly, zvyky.

Přebytkovost v odpovědích pečujících je evokována značnou neschopností dítěte postarat se o sebe a přizpůsobit se samo podmínkám světa po poměrně dlouhou dobu. Přebytkovost péče ze strany rodičů vzniká z nutnosti. Dítě je nezralé a nezbytně nutně potřebuje rodičovskou oporu, která přináší víc než jen uspokojení jeho biologických potřeb. Rodič projevy dítěte interpretuje proto, že dítě jeho interpretaci potřebuje a vyžaduje. Ze stejného důvodu rodič dítěti svět zprostředkovává, překládá. Přebytkovost v odpovědi a péči je tedy vynucena situací, do které dítě pečujícího vtahuje.

3.2 Shrnutí

Nyní velmi stručně shrnu nejdůležitější body z kapitoly dvě a z kapitoly tři, abych se na tyto poznatky mohla v následujících kapitolách pohodlně odkazovat.

- vlivy prostředí zásadním způsobem ovlivňují lidský vývoj a je třeba tyto vlivy (prostředí, druhých, kultury) studovat
- je třeba se zaměřovat na procesy, které vývoj umožňují
- člověku je na základě jeho neotenie přirozená sociálnost, orientace na druhé osoby a z toho vyplývající zprostředkovaný vztah ke světu
- dítě je ve své nedokonalosti aktivní – vybízí rodiče, aby se o něj staral, aby mu okolní svět interpretoval
- rodič se cítí být nedokonalými projevy dítěte povinen je interpretovat a hodnotit
- přebytkovost v odpovědi rodičů, ke které je dítě aktivně vybízí, je hybnou silou vývoje
- zprostředkovaný vztah člověka ke světu je mu přirozený a vyznačuje se přebytkovostí
- díky mediaci, která je umožněna přebytkovostí se člověk dostává do symbolického řádu světa, který je typický pouze pro lidskou existenci – mediace a přebytkovost je tedy prostředkem, díky kterému se člověk stává člověkem

4 Intuitivní rodičovství

Tento koncept pochází od prof. Hanuše Papouška a jeho ženy prof. Mechthild Papouškové. Je celoživotním dílem, které je založeno na výzkumech nejprve Hanuše Papouška v Ústavu pro péči o matku a dítě a později na spolupráci s jeho manželkou Mechthild Papoušek ve Max-Planckově ústavu pro psychiatrii v Mnichově. Papouškův zájem byl nejprve soustředěn na analýzu integračních procesů, které se uplatňují v raném učení. Později, koncem sedmdesátých let, se již se svou ženou pustili do studia těchto procesů v oblasti rané komunikace mezi rodičem a dítětem. Dílo, Hanuše Papouška a Mechthild Papouškové je celosvětově uznáváno a oceňováno a respektováno (Papoušek, 2004 a) (Dittrichová, 2004).

Manželé Papouškovi analýzou videozáznamů dospěli, dle slov Mechthild Papouškové, k fascinujícím novým aspektům v chování rodičů k dětem⁷. Během let provádění výzkumu Papouškovi identifikovali rozsáhlý rejstřík behaviorálních přízpusobení, která rodiče ke svým dětem vykazovali. Šlo o **vizuální, mimické, hlasové a taktilní vzorce chování, které doplňují omezené percepční a interakční schopnosti kojenců**. Tyto specifické vzorce chování zároveň splňují předpoklady pro úspěšné učení⁸ (Papoušek a Papoušek, 1987 in Papoušek, 2004 a).

Tento přístup, nabízený manželi Papouškovými, byl převratný svým pohledem na kojence jako na **aktivního** sociálního partnera, který je **motivován** učit se. A také svým pohledem na rodiče, který je zde vnímán jako **průvodce či učitel s unikátními didaktickými kompetencemi**, které přesně odpovídají percepčním i integračním schopnostem a vývojovým omezením jejich dětí (Papoušek a Papoušek, 1987 in Papoušek, 2004 a).

4.1 Definice intuitivního rodičovství

Mechthild Papoušek uvádí, že „*intuitivní rodičovství označuje celou škálu případů, kdy rodiče a pečovatelé při komunikaci s vlastním nebo cizím kojencem modifikují své chování, aniž by si toho byli vědomi, nebo tím sledovali jakýkoli záměr.*“ Intuitivní rodičovství zahrnuje takové vzorce a modifikace chování, o kterých se manželé Papouškovi domnívají, že mají plnit adaptační funkce, a které mají v základě – alespoň částečně – vrozené

⁷ mluvím-li zde o dětech, mám na mysli především novorozence a kojence

⁸ jak jej Hanuš Papoušek popsal ve svých dřívějších pracech

psychobiologické dispozice (Papoušek, 2004 a). Papouškovi hovoří o intuitivním rodičovství jako o biologickém, univerzálním a nevědomém didaktickém protějšku k učení kojenců (Papoušek a Papoušek, 1987 in Papoušek, 2004). Rodiče, aniž by si to sami uvědomili, se přizpůsobují dětským potřebám a dítěti usnadňují orientaci ve světě, pomáhají mu zaměřovat pozornost, osvojovat si a vytvářet očekávání, tvořit kategorizace, formovat koncepty, odhalovat a kontrolovat významné jevy, přizpůsobovat se pravidlům. (Papoušek, 2004 a).

Rodiče v přímém kontaktu s dítětem prokazují jakousi **procedurální znalost**⁹, která jim ukazuje, **jak** dítě stimulovat, konejšit, jak přilákat jeho pozornost, jak přizpůsobit intenzitu a načasování stimulace dítěte podle jeho signálů, jak zjednodušit svou řeč a mimické výrazy v souladu se smyslovými či percepčními preferencemi a omezeními dítěte, jak přizpůsobit své chování, aby bylo dítěti známé, důležité, předvídatelné a srozumitelné a jak se nechat intuitivně vést signály **zpětné vazby**, které dítě vysílá (Papoušek, 2004 a).

„Tento koncept redefinuje funkční roli raného rodičovství jako druhově specifického vedení a podpory rozvíjejících se schopností kojence samo sebe řídit, integrovat zkušenosti a komunikovat“ (Papoušek, 2004 a). Intuitivní rodičovství je tedy **specificky lidský způsob** péče o dítě, který jej podporuje v jeho přirozených schopnostech a vede ho k tomu, aby se stal samostatnou lidskou bytostí, která je schopna sebe sama řídit, integrovat zkušenosti a komunikovat. Kojenci se během svého vývoje *„učí, jak se učit, a ukládají si tyto poznatky do procedurální paměti“* (Papoušek, 1967 in Papoušek, 2004 a). Integrační schopnosti kojenců se zrychlují a zlepšují s rozvojem zrání, hromaděním zkušeností a s příznivým uspořádáváním pokusných situací – toto zrychlení se projevuje zpravidla ve věku tří měsíců (Papoušek, 1967; Papoušek a Papoušek, 1984 in Papoušek, 2004 a)

Intuitivní rodičovství se projevuje ve dvou základních oblastech. V péči o dítě, která se vyznačuje jistým didaktickým aspektem v tzv. **didaktické péči** a dále pak **ve hře** rodičů (či jiných pečujících) s jejich dětmi. Podobnost didaktické péče se hrou je výzkumně ověřena. *„Vztah mezi hravým chováním a didaktickými elementy ve hře rodičů s dětmi je dokonalým příkladem toho, co Komenský zdůrazňoval ve své „Schola ludus“ jako základní požadavek pro předškolní vzdělávání. Je zajímavé, že současná neurověda a analýzy raných interakcí mezi rodiči a dětmi jeho předpoklady zřejmě potvrzují, protože ukazují blízké strukturální a funkční vztahy mezi didaktickou péčí a hravým chováním“* (Papoušek, 2004 b).

⁹ označovanou také jako *implicitní znalost* (Stern, 1998 in Papoušek, 2004 a)

4.1.1 Rodič v didaktické péči a ve hře

Intuitivní formy rodičovství se přesně **doplňují** s integračními schopnostmi dítěte, respektují jeho schopnosti, potřeby i jeho vývojový stupeň (Papoušek a kol., 1987 in Papoušek, 2004). „*Intuitivní formy rodičovství doplňují vyvíjející se integrační schopnosti kojence a jeho potřebu spontánního učení ve hře, protože jejich rejstřík zahrnuje hravé elementy, které dobře usnadňují a podporují aktivity kojence*“ (Papoušek a kol., 1987 in Papoušek, 2004).



Obr. č. 3: **Matka se schovává za nožičkami dítěte** (Flitner, 2002 in Papoušek, 2004).

Na tomto obrázku můžeme pozorovat, jak matka zvolila činnost, která odpovídá věku dítěte, jeho potřebám i vývojovému stupni. U dítěte lze pozorovat zájem, který se značí v zaujatém pozorování matky.

Rodiče se řídí **signály zpětné vazby**, a tím nechávají iniciativu na dítěti a zbytečně jej nezahlcují. Jsou schopni velmi dobře rozpoznat jeho momentální připravenost, únavu, naladění a jeho hranice tolerance. Rodiče mají silný **sklon reagovat** na projevy dítěte a mají velice vyvinutou schopnost odhalit a reagovat na signály jeho integračních procesů (Papoušek, 2004 b).



Obr. č. 4: **Dítě s úsměvem předvídá předpokládané vyústění hry** (Flitner, 2002 in Papoušek, 2004).

Zde můžeme pozorovat, že matka si mohla ve výrazu tváře dítěte zkontrolovat dětské zaujetí, zájem, naladěnost, apod. V tomto případě dítě matku vybízí úsměvem, aby ve hře pokračovala, a ona jeho přání respektuje.

Ve hře mají rodiče **přirozenou tendenci** opakovat a variovat nejzřetelnější mimické, gestikulační, kinetické a hlasové vzorce. Tyto vzorce slouží k vyvolání pozornosti dítěte a její udržení, vzbuzování pozitivních pocitů a pozitivního naladění stavů bdělosti (Papoušek, 2004 b).



Obr. č. 5: **Známa reakce pozdravení se stává vyvrcholením hry** (Flitner, 2002 in Papoušek, 2004).

Na posledním obrázku ze série vidíme, jak matka odkryla svůj obličej a jak přehnaným výrazem v obličejí dává najevo dítěti své překvapení a jak jej zdraví. Dítě matce dává pozitivní zpětnou vazbu svým nadšeným úsměvem. Díky tomuto nadšení ze strany dítěte mají oba dva aktéři ze hry příjemný pocit, který matku vybízí, aby ve hře nepřestávala a

aby ji průběžně obměňovala, za účelem udržení dětské pozornosti¹⁰

Ze hry, kterou uvedla M. Papoušek, můžeme vysoudit, že se při ní rozvíjí jednak vytváření konceptů o prostorových a funkčních vztazích mezi předměty, ale také nová kvalitativně odlišná úroveň integrace ve vztahu k permanenci objektu (Papoušek, 2004 b).

Dítě se díky odpovědím rodičů pomalu uvědomuje samo sebe. Formuje se jako individuum. Uvědomuje si své projevy, své chování, objevuje intencionalitu, svou schopnost ovlivňovat své okolí, stává **subjektem**. „*Na základě citlivě zaměřené rezponzivity rodičů a schopnosti a vnitřní motivace dítěte odhalovat toto citlivě zaměřené chování si děti čím dál víc uvědomují sebe, své vlastní chování a behaviorálně-emoční stavy*“ (Papoušek, 2004 a).

Při pokročilejší hře s rodiči, jejíž složitost se odvíjí od vývojové úrovně dítěte, jsou děti podněcovány, aby opakovaly, vyjadřovaly a zpracovávaly symbolická témata. Rodiče dětem nabízejí nové předměty a hrají si s nimi **takovým způsobem, aby je děti mohly pozorovat a učit se od nich** (Uzgiris, 1984 in Papoušek, 2004). „*Takové interakce mezi rodičem a dítětem ve hře podporují sofistikovanější hru a možná zlepšují kognitivní schopnosti dítěte na delší dobu. Soudí se, že účast rodičů při hře zvyšuje úroveň symbolické reprezentace ve hře dětí, rodiče hru obohacují a činí ji zábavnější a delší*“ (Slade, 1987 in Papoušek, 2004).

M. Papoušek ve své práci (2004) odkazuje na několik studií, které podporují myšlenku, že rodiče, kteří jsou **zaměřeni** na dítě a jeho aktivity, skutečně **rozvíjejí** jeho symbolické schopnosti a celkovou mentální úroveň (Hoppe-Graff a Engel, 1996 in Papoušek, 2004).

Nebezpečím, před kterým M. Papoušek varuje, jsou situace, kdy se rodiče chovají **intruzivně**. Intruzivním chováním je myšleno náhlá, dítětem nevyžádaná aktivita ze strany druhé osoby. Jedná se např. o situaci, když rodič vpadne do dětské hry, když jej vybízí k aktivitě, aniž by na ni dítě bylo naladěno, když se snaží nasměrovat dětskou pozornost k předmětu, o který dítě nemá zájem apod. Takové intruzivní chování nejenom že neprospívá, ale působí dokonce škodlivě (Bornstein a Tamis-LeMonda, 1989 in Papoušek, 2004 b).

¹⁰ reakci pozdravení, která je podle Papouškových univerzálně vrozená, se Papouškovi podrobně zabývali. Vyznačuje se nepatrným záklonem hlavy, zvednutým obočím, široce otevřenýma očima i ústy. Slouží jako komunikační prostředek mezi matkou a dítětem, slouží k navázání kontaktu, ale i k ujištění dítěte, usměrnění apod. (Papoušek, 2004 a, s. 87)

Aby byl proces učení v sociálních interakcích plynulý, úspěšný a příjemný, je třeba, aby bylo splněno několik podmínek (Papoušek a Papoušek, 1987 in Papoušek, 2004):

- jasná, pochopitelná stimulace, která se často opakuje v pomalém tempu s pravidelnými přestávkami
- ohled na celkově behaviorálně-emoční stav kojence a na momentální úroveň bdělosti, vyčerpání nebo hranice tolerance
- přizpůsobení stimulace individuálním preferencím kojence, jeho momentálnímu zájmu a stupni vývoje
- zohlednění jevů, které jsou pro kojence významné a přinášejí mu uspokojení

4.2 Přirozená schopnost učit se, vnitřní motivace dítěte a orientační reakce

Hanuš Papoušek se v šedesátých letech se svými kolegy zabýval učením a řešením problémů u dětí raného věku. Až později, v sedmdesátých letech, se se svou manželkou začal zabývat interakcemi rodič-dítě (Papoušek, 2004 a). Z experimentů, které Hanuš Papoušek v šedesátých letech prováděl, vyšlo najevo, že děti jsou vybaveny **přirozenou schopností učit se, poznávat neznámé a aktivně reagovat a zvládat požadavky prostředí**. Jsou vybaveny nesmírnou vnitřní motivací aktivně prozkoumávat své okolí a dávat svůj zájem najevo signály. *„Kojenci investovali mnoho energie a námahy – někdy až za hranice tolerance – aby přišli na správné řešení daného problému“* (Papoušek, 2004 a). Navíc se prokázalo, že vnější motivace byla po určité době (po nasycení) překonána motivací vnitřní. *„...když už byli kojenci nasyceni vnějším zpevňujícím podnětem, začali odmítat mléko, ale stále reagovali projevy radosti“* (Papoušek, 1967 in Papoušek, 2004 a).

4.2.1 Aktivní bdění

Velice důležitým aspektem konceptu manželů Papouškových je vlastní aktivita kojence. Kojenec je vnímán jako jedinec, který je od počátku svého postnatálního života schopen **řídít své vlastní chování**. Rodičům své nastavení k reagování, připravenost k učení a zájem signalizuje během úseků tzv. **aktivního bdění** (Papoušek, 2004 a). Aktivní bdění představuje krátké periodické intervaly během dne, během kterých dítě široce otevřenými očima a nastraženými¹¹ ušima, rodiči naznačuje, že je připraveno pozorovat, integrovat informace různými smyslovými kanály, napodobovat, poznávat neznámé, rozpoznávat

¹¹ výraz uvedený v publikaci (Papoušek, 2004 a)

pravidelnost v pečovatelském chování a odhalovat předvídatelné vztahy mezi vlastním chováním a opakovanými reakcemi pečovatele. Toto chování novorozence, kterým dítě rodiči signalizuje svou připravenost, je definováno jako **základní adaptační mechanismus** (Papoušek, 2004 a).



Obr. č. 6: **Aktivní bdění**

Novorozenec otevřenými očima, rozevřenými dlaněmi a zvednutými koutky úst signalizuje svou vizuální pozornost a připravenost reagovat (Papoušek, 2004 a).

4.2.2 Chování v neznámé situaci

Manželé Papouškoví pozorovali rodiče s dětmi při běžných aktivitách – při péči o dítě i při hře. Mimo to také děti pozorovali také v situacích, které pro děti byly nové a neznámé. Vypozorovali, že taková neznámá situace či událost vyvolá u dítěte automatickou **silnou aktivační reakci** – jedná se o aktivaci autonomního nervového systému, motorickou aktivaci, zvýšení svalového napětí, zatnutí pěstiček a o celkově napjatý výraz ve tváři a pohled upřený směrem k matce. Tato aktivace jedinci umožní podle zatím jednoduchých vnitřních pravidel¹² nový podnět integrovat (Papoušek, 2004 a).

Zároveň s touto aktivací autonomního nervového systému je spuštěna intenzivní **orientační reakce**. U dětí je v takových situacích vypozorována silná tendence otáčet hlavu za matčím¹³ obličejem či hlasem. Děti, jakoby čekaly na matčino **citové schválení situace** a na matčinu **usměrňující podporu**. Matky v takových situacích většinou automaticky reagují tím, že vysílají k dítěti **povzbudivé signály a pozitivní hodnocení neznámé situace**. Tímto jednáním dítěti pomáhají kojenci řídit chování, uvolnit se a přizpůsobit se nové zkušenosti (Papoušek, 2004 a).

¹² „Znám tohle, nebo to neznám? (...) Je mi to příjemné, nebo nepříjemné? Vztahuje se to a závisí to na mém chování nebo ne?“ (Papoušek, 2004 a)

¹³ zde mluví M. Papoušek o matce, podobnou funkci může ale plnohodnotně plnit i otec, či jiný pečující



Obr. č. 7: **Dítě v neznámé situaci**

Je zde vidět čtyřměsíční kojeneček v situaci, kdy jej matka koupe v nové vaničce. Dítě je novou situací rozrušeno a spouští automatickou reakci autonomního nervového systému. Dítě má doširoka otevřené oči, napjatý výraz ve tváři, zvýšené svalové napětí, které se značí zaťatými pěstmi a má také upřený pohled na matčinu tvář a orientuje se za jejím hlasem (Papoušek, 2004 a).

4.3 Význam usměrňující podpory

Rodiče nahrazují prvotní omezení dítěte a usnadňují mu učení intuitivními modifikacemi tím, jak se tváří, jak se dítěte dotýkají, jak se dítěti snaží přizpůsobit v čase, intenzitě průběhu a úrovni integračních procesů (Papoušek a Papoušek, 1987; 1995 in Papoušek, 2004 a). Již jsem uvedla, že tímto specifickým chováním u dítěte rozvíjí procesy, ke kterým má dítě přirozené dispozice, a které mu umožní integrovat jeho zkušenost, umožní mu řízení sebe samého.



Obr. č. 8: **Dítě uklidněné matkou**

Na tomto obrázku je již vidět, jak matka svou odezvou dítě utišila, pomohla se mu s neznámou situací vyrovnat. Dítě značí, svým chováním, že se již na novou situaci adaptovalo. Nová situace se pro dítě díky matce stala známou. Kojeneček zareagoval uvolněným výrazem ve tváři, povolením pěstí a ve vodě se začíná čile pohybovat (Papoušek, 2004 a).

Domnívám se, tímto uklidněným stavem kojence, který je prezentován na obrázku, umožněno, aby matka s dítětem mohla vstupovat do další interakce, aby si s ním začala hrát, aby jej opatrně polévala, zpívala mu, mluvila na něj, cákala se s ním, a seznamovala jej se situací koupání hlouběji.

4.3.1 Rozvoj přirozené schopnosti učit se

Dítě od narození disponuje vrozenou schopností a tendencí učit se, vyhledávat problémy, řešit je a ukládat si jejich řešení do procedurální paměti (Papoušek, 2004 a). **Dítě si do své procedurální paměti ukládá jakýsi vzor, podle kterého bude moci řešit podobné situace** – tím je jeho mysl strukturována. Dítě se od svých rodičů učí, jak se má učit a tyto modely si ukládá do své mysli (Papoušek, 2004 a).

Aby kojeneček byl schopen své přirozené schopnosti **rozvinout**, potřebuje nezbytně podporu dospělého. Tuto podporu je rodič schopen poskytovat dítěti na intuitivní (nevědomé)

rovině. Už i novorozenci jsou schopni plnit náročná kritéria učení – jejich úspěšnost je ale silně závislá na míře podpory, které se mu od dospělého dostává (Papoušek, 2004 b). Již bylo uvedeno, že zaměřenost rodičů na potřeby, schopnosti, aktivitu dítěte souvisí s rozvojem jeho rozvojem symbolického myšlení a s celkovým mentálním rozvojem.

4.3.2 Orientace ve světě a hodnocení

Dospělý, svými intuitivními reakcemi na signály dítěte o jeho aktuálním stavu, míře jeho zaujetí či o jeho aktuálním vývojovém stupni utěšuje, dítě utěšuje a pomáhá mu vyrovnat se pro něj s neznámou situací. Např. s prezentovanou situací koupání v nové vaničce. Rodič poskytuje dítěti hodnocení nových skutečností a situací, pomáhá mu se v takové situaci zorientovat a pomáhá mu novou zkušenost integrovat, čímž obohacuje jeho myšlenkové struktury.

4.3.3 Adaptační význam

Predispozice na straně kojence (jeho specifické potřeby a schopnosti) a predispozice na straně rodiče (jejich intuitivní schopnost didaktické péče a hry) umožňují rozvinout u dítěte řadu adaptivních funkcí ve vztahu k věkově specifickým požadavkům vývoje (Papoušek, 2004 a). V prvních měsících podle Papouškových slouží intuitivní preverbální komunikace rodičů s dítětem k tomu, aby si dítě osvojilo základní fyziologické adaptace – tzn., aby se adaptovalo na situaci krmení, na režim spánku a bdění, ale také aby si osvojilo základní regulaci vlastních behaviorálních stavů, citových projevů a naučilo se do jisté míry ovládat a zaměřovat svou pozornost. Později je intuitivní preverbální komunikace nápomocna při rozvoji a podpoře integrace zkušeností dítěte a také pomáhá vytvořit podmínky pro osvojování si řeči (Papoušek, 2004 a).

4.3.4 Formování individuality a subjektivity dítěte

O rozvoji individuality a subjektivity u dítěte jsem se zmínila již výše. Dítě má již od samého narození díky rodiči a jeho péči mnoho příležitostí odhalovat souvislost mezi svým chováním a chováním rodiče. Díky rodiči může dítě vztahovat své chování a s ním spojený vnitřní stav k tomu, co vidí jako odpověď v obličejí rodičů nebo slyší v jejich hlase (Gergely, 1999 in Papoušek, 2004 a). Na základě toho si může brzy uvědomit samo sebe.

4.4 Význam reciprocit ve vztahu

Ve vztahu rodič – dítě je velice důležitá vzájemná pozitivní reciprocita v interakci. „Podle našich klinických pozorování záleží regulace intuitivního rodičovství ve velké míře na pozitivních nebo negativních signálech zpětné vazby, které mohou buď povzbudit, nebo znejistit důvěru rodičů ve své kompetence“ (Papoušek, 2004 a). **Dítě těží z podpory rodiče a z jeho regulace, rodič na oplátku těží z úsměvu, spokojenosti a z radostných projevů dítěte.** Pozitivní signály ze strany dítěte ujišťují rodiče v jejich kompetencích, dodávají jim sebedůvěru a pocit úspěšnosti. Takový stav, kdy je dítě rodičem a rodič dítětem sycen pozitivními reakcemi, je nazýván „andělským“ kruhem a jeho výsledkem je optimální adaptace (Papoušek, 2004 a).

M. Papoušek píše, že přestože je intuitivní rodičovství chápáno jako vrozená vlastnost, není zajištěna jeho naprostá odolnost rušivým vlivům. To vysvětluje tím, že predispozice, které se vztahují k integračnímu zpracování, komunikaci a osvojování řeči jsou fylogeneticky mladší, a z toho důvodu jsou více zranitelné. Rušivými faktory, které se mohou vyskytnout, jsou například vlivy biologické či sociokulturní (Papoušek a Papoušek, 1979a in Papoušek, 2004 a).¹⁴

V některých případech se nepříznivé vlivy podaří, díky působení jiných příznivých – podmínek, překonat. Díky působení těchto přechodných podmínek mohou být přechodné komplikace překonány a může tak dojít k úspěšnému rozvoji adaptace. Nejsou-li ale přítomny příznivé podmínky, do kterých je zahrnuta i terapeutická či poradenská pomoc, podmínky, které by mohly nepříznivé vlivy vyvážit, jsou často vážně narušeny regulační schopnosti dítěte či rodiče a celá situace může vyústit v „d'ábelský“ kruh, pro který je charakteristická negativní reciprocita a narůstající chyby v interakci (Papoušek, 2004 a). „*Jakmile je intuitivní kompetence rodičů vážně ohrožena, přichází kojeneček o potřebnou regulační podporu a o běžnou pomoc při učení, komunikaci a osvojování si řeči. Proto si jejich rodiny zaslouží zvláštní interdisciplinární pozornost a současně vhodnou a včasnou terapeutickou intervenci a podporu*“ (Papoušek, 2004 a).

¹⁴ **1)** Rodiče si vysvětlí odvrácení hlavičky a pohledu dítěte, které např. jen potřebuje přestávku či je pro něj situace moc složitá, jako odmítnutí a reagují např. zvýšenou intenzitou o navázání komunikace, nebo se stáhnou a přestanou se o komunikaci s dítětem snažit.; **2)** Stresové faktory (pro rodiče): nedostatek času, spánku a odpočinku.; **3)** Znejistňování v rodičovské roli časopisy a publikacemi prezentujícími racionální přístup k rodičovství.; **4)** Obecná představa a tlak společnosti být perfektním rodičem.; **5)** Dlouhé oddělení rodičů a dítěte (např. předčasný porod a umístění do inkubátoru), pozdní adopce, absence otce či absence matky.; **6)** Dítě zaostává ve vývoji.; **7)** Dítě má zdravotní (např. těžká hluchota, DMO), mentální postižení (Downův syndrom), či autismus.; **8)** Dítě nadměrně pláče či má problémy s chováním a temperamentem.; **9)** Signály zpětné vazby jsou rodičům nesrozumitelné (Papoušek, 2004 a).

4.4.1 Poradenství a terapeutická pomoc v kontextu intuitivního rodičovství

M. Papoušek uvádí, že koncept intuitivního rodičovství představuje užitečný zdroj informací pro ranou intervenci v případech dětí s opožděným vývojem, s těžkým sluchovým postižením, s DMO, Downovým syndromem či s poruchou autistického spektra. Intervence založené na principech intuitivního rodičovství se ukázaly být neúčinnější v preverbálním dialogu s dítětem, kdy byl terapeut pozorně naladěný na signály zpětné vazby dítěte, kdy terapeut bral ohledy na jeho připravenost a na potřebu dítěte být do jisté míry soběstačný a samostatný. Aby terapeutická intervence byla účinná, musí být chování vůči dítěti jasné a musí odpovídat jeho vývojovému stupni. Z prováděných studií vzešlo, že intervence je neúspěšnější, když se terapeut nechá vést kojencovou vnitřní motivací, jeho zvědavostí, potřebami prozkoumávat, snahou být úspěšný a snahou zvládnout situaci (Papoušek a kol., 1997 in Papoušek, 2004 a).

Z poznatků nashromážděných manželi Papouškovými vzešel i program, který se zaměřuje na samotnou korekci vztahu rodič dítěte. K tomuto programu jsou využívány videorozbory interakcí rodičů a dětí. Tento rozbor se ale nezaměřuje na korekci chybného chování rodičů, naopak, pomáhá rodičům najít pozitivní okamžiky v jejich chování vůči dítěti a tím je postupně obnovovat a upevňovat jejich důvěru ve vlastní rodičovské schopnosti (Papoušek, 2004 a).

4.4.2 Víra rodiče ve vlastní schopnosti a ve schopnosti dítěte

Velmi důležitým momentem, který chci z části o reciprocitě vyvodit je, že pro vztah rodič-dítě je důležitá víra. Jedná se o víru rodiče ve vlastní kompetenci, víru, že je dítěti dobrým rodičem a že je v jeho silách mu nabídnout odpovídající podmínky, aby se mohlo správně a úspěšně vyvíjet. V této oblasti může být narušena rodičovská víra v sebe sama různými rodičovskými časopisy, hlasy s okolí a médií o tom, jak by měl dobrý rodič své dítě vychovávat (Papoušek, 2004 a) a v neposlední řadě by sem mělo být zařazeno neustálé srovnávání se s druhými rodiči a s druhými dětmi. Role odborníka, ať již lékaře, poradce, terapeuta, by měla spočívat ve zvyšování sebevědomí nejistých rodičů a případné poskytnutí rady, jak péči o dítě vylepšit (Papoušek, 2004 a).

Mou hypotézou je, že mimo víry ve vlastní kompetenci jako rodiče a pečovatele, vstupuje do hry ještě jeden aspekt víry, a to víra v to, že dítě bude úspěšné, že dítě je schopné se dobře vyvíjet, že každým dnem dělá výrazné pokroky. Hovořím o víře, kterou lze často u

rodičů pozorovat a která v okolí občas vyvolává shovívavý úsměv. Pro rodiče je často jen jejich dítě tím nejkrásnějším, nejschopnějším, nejbystřejším. Domnívám se, že toto přesvědčení rodičů o výjimečnosti vlastního dítěte jej ve vývoji významně posouvá dopředu. To, že rodiče u svého dítěte předpokládají úspěch, mu úspěch skutečně umožní. Problém může nastat, když se rodičům narodí dítě s postižením, dítě, které nadměrně pláče, dítě, které se ve vývoji opoždíuje... Nejenom, že kvůli špatné srozumitelnosti signálů, které dítě vydává, je ohrožena reciprocita ve vztahu rodič-dítě, která může vyústit ve zmiňovaný „dábelský“ kruh interakcí, ale dle mého názoru jsou tyto děti ohroženy také nedostatkem víry jejich rodičů v jejich schopnost se úspěšně vyvíjet. Tento nedostatek víry může pocházet jistě z nedostatku srozumitelných signálů dítěte, jak jsem o něm již hovořila, může být ale jistě způsoben i necitlivě sdělenou diagnózou či nedostatečným informováním rodičů o stavu a prognóze jejich dítěte. Role odborníka by měla tedy spočívat nejenom v povzbuzení rodiče, že péči o dítě zvládne, ale také v tom, aby rodiči dokázal, že jeho dítě je výjimečné, šikovné, že je schopné udělat velké pokroky.

Pro potvrzení této hypotézy hledám jistou oporu v termínu proleptis M. Colea, o kterém píše ve své bakalářské práci Bartlová (2010) či Štech v příspěvku sborníku přednášek (2006). Jak uvádí Štech, Cole při formulování termínu proleptis odkazuje na práce pediatričky M. MacFarlan. „*Proleptis je „představa o budoucím aktu nebo vývoji jako o něčem aktuálně existujícím“*“ (Štech, 2006). Je to představa o budoucnosti, kterou si tvoříme na základě předchozích zkušeností (kolektivních či osobních), představa, kterou považujeme za vysoce pravděpodobnou, a na základě které jsme ovlivňováni v přítomnosti (Štech, 2006).

MacFarlan uvádí, že proleptis se projevuje již při narození dítěte. MacFarlan vidí proleptis ve výrocích typu „koukni, jak kope, ten bude jednou fotbalista“, „to je krásná holčička, o tu se budu jednou bát“. Nejde ale o to, že by si rodiče nutně přáli to, co říkají, nejde o tzv. „wishful thinking“. Jde o propojení budoucnosti a minulosti bez nutného logického spojení (Štech, 2006).

Štech (2006) uvádí, „*že je doloženo, že takové obrazy budoucího určují aktuální chování rodiče, kterým uspořádává život dítěte v přítomnosti*“. Z této citace vyvozují pravdivost své hypotézy, že pro zdravý vývoj dítěte je nutná víra rodiče ve schopnosti dítěte. Není důležité, zda se chlapec stane fotbalistou, či dívka modelkou. Rodiče ve svých výrocích prozrazují, že mají své dítě rádi, že jim na nich záleží, že jej chtějí rozvíjet, že pro něj chtějí to nejlepší. Důležité je to, že rodiče věří v to, že jejich dítě bude úspěšné a že mu na cestě k úspěšnosti chtějí pomáhat. Díky této orientaci budou na vědomé, ale i nevědomé rovině

upravovat své chování k dítěti takovým způsobem, který je pro něj nejvhodnější a který k jeho skutečným úspěchům a pokrokům povede.

4.5 Přebytkovost intuitivního rodičovství

Přebytkovost je podle Wallona to, čím je vývoj dítěte posouván kupředu. Jedná se o přebytky v péči o dítě, která přesahuje rámec biologického uspokojení. Rodič téměř vždy nabízí dítěti „něco víc“, než jen pouhé uspokojení biologických potřeb. Rodič s dítětem navazuje kontakt, dává mu hodnocení situace, pomáhá mu integrovat nové zkušenosti, s dítětem si hraje, uklidňuje jej, mluví na něj, zpívá mu...

V intuitivním rodičovství vidím přebytkovost především v didaktickém rozměru péče interakcí a ve hře. Ve zmiňovaných vizuálních, mimických, hlasových a taktilních vzorcích chování, které **doplňují** omezené percepční a interakční schopnosti kojenců (Papoušek a Papoušek, 1987 in Papoušek, 2004 a). Přebytkovost vidím ve hravých elementech péče, ale také v různých přizpůsobeních mimiky, hlasu, výrazu při komunikaci s dítětem.

Domnívám se, že přebytkovost souvisí s radostí a uspokojením ze vztahu rodič-dítě, kterou Papouškoví tematizují a o které jsem psala v kapitole o reciprocitě. Z uvedených informací plyne, že je-li mezi rodičem (zpočátku především matkou) a dítětem ustaven spokojený vzájemný vztah, ze kterého se oba účastníci těší, vztah, který není narušen vnějšími biologickými či sociokulturními vlivy, o kterých jsem také hovořila výše, dochází ke zdárnému všestrannému vývoji dítěte. Je-li dítě přiměřeně aktivní a odpovídá-li adekvátním způsobem na matčiny projevy, matka v tomto vztahu zažívá uspokojení a přirozeně se tedy snaží tyto příjemné situace zažívat co nejčastěji a co nejdéle. Proto, stále zkouší nové způsoby, jakými upoutat dětskou pozornost, jak s ním vstoupit do interakce, jak vyvolat u dítěte smích, jak eliminovat stavy, kdy dítě pláče. Chování, kterým se chce matka dostat do interakce s dítětem, nesouvisí s naplněním biologické potřeby, jakou je například potřeba jídla, souvisí s uspokojením, s potěšením, které vzájemný vztah poskytuje. **Je to chování nad rámec biologického vymezení, a proto jej lze oprávněně nazvat chováním přebytkovým.**

Z informací o intuitivním rodičovství, které je zřejmě založeno na přebytkovosti, docházím k závěru, že **přebytkovost se rodí z radosti ze vztahu a z lásky k dítěti.**

Mou hypotézu potvrzuje následující citace: „*intuitivní rodičovství označuje celou škálu případů, kdy rodiče a pečovatelé při komunikaci s vlastním nebo cizím kojencem*

modifikují své chování, aniž by si toho byli vědomi, nebo tím sledovali jakýkoli záměr“ (Papoušek, 2004 a). Potvrzení své hypotézy vidím v tom, že je zde zdůrazněno, že rodiče všechna přizpůsobení dítěti dělají **nezáměrně, nesledují tím žádný konkrétní cíl**. Rodiče se svému dítěti přizpůsobují „jen tak“ – „jen tak pro radost“, bez ohledu na to, zda si vědomě myslí, že je to pro jejich dítě užitečné či není.

Maminka dítě při kojení laská, hladí a usmívá se na něj ne proto, aby se pud sexuální oddělil od pudu sebezáchovného, a tím bylo ustaveno přání, se kterým souvisí vstup do symbolického řádu světa a ustavení normativity lidského druhu. Nejde jí ani o to, aby dítě získalo přiměřený vztah k potravinovému chování, aby získalo vhodné návyky. Jde jí o spokojenost dítěte a jejich vzájemný pozitivní vztah. Na základě uvedené definice a prostudované literatury se domnívám, že právě chování, které se vyskytuje nad rámec vědomého plánu, kterým může být např. plán nakrmit dítě, vykoupat dítě, utiшит dítě, apod., chování, kterým rodiče nesledují konkrétní cíl a kterého se dopouštějí pouze pro své potěšení a potěšení dítěte, pro uspokojení ze vzájemného vztahu, je chováním přebytkovým, tzn. chováním, které umožňuje zdravý vývoj dítěte.

4.6 Zprostředkovanost v konceptu intuitivního rodičovství

Z předchozího výkladu o mediaci vybírám nejdůležitějšími body Wallonovy zprostředkovanosti:

- výchozím stavem je nedokonalost jedince a neschopnost samostatně přežít (neotenie)
- přítomnost druhé osoby je nezbytná
- mezi dítětem a světem stojí od narození matka
- tento vztah je dítěti přirozený, vzniká na základě posturálně-expressivní orientace
- je vztahem interpelace – dítě interpeluje, vyzývá rodiče, rodič cítí povinnost doplňovat, interpretovat, hodnotit chování dítěte
- ze vztahu rodič-dítě se rodí individualita subjektivita dítěte
- rodič zprostředkováváním světa uvádí dítě do světa symbolů – do světa, který na něj již nebude působit přímo, ale zprostředkovaně, skrze symboly a na který skrze užívání symbolů bude zpětně zprostředkovaně působit
- zprostředkovanost působí na strukturální formování mysli jedince, zanechává to trvalé stopy

- jedná se o specificky lidský fenomén, skrze zprostředkování se člověk vyvíjí v samostatnou lidskou bytost

Papouškovi, stejně jako Wallon, zdůrazňují fakt **neotenie** novorozence a jeho přirozenou aktivitu a **orientaci** na druhou osobu. Pokud se zamyslíme nad **aktivační reakcí autonomního nervového systému** novorozence v neznámé situaci, či nad stavem **aktivního bdění**, uvidíme v tomto chování to, co Wallon nazývá **posturálně expresivní orientací**.

Dítě touto orientací **vyzývá** rodiče, aby mu pomohli jeho stav interpretovat, ohodnotit, zvládnout a aby mu pomohli novou zkušenost integrovat do jeho mentálních struktur. Dítě rodiče vyzývá ve své nedokonalosti, aby na něj reagovali, a rodiče se skutečně touto dětskou nedokonalostí nechávají ovlivnit a opakovaně do vztahů vstupují. Rodiče dítěti na základě jeho biologického projevu přisuzují intencionalitu, kterou ještě dítě ve skutečnosti nedisponuje a pomáhají mu jeho projev doplnit, interpretovat, ohodnotit. Toto chování se v obou případech podílí na vytváření **individuality** a **subjektivity** u novorozence.

Pro oba koncepty je tedy typická nutná přítomnost **druhé osoby**, která dítěti jeho vlastní chování, ale i vnější svět překládá, analyzuje, interpretuje, hodnotí – to vše na základě jeho aktuálních potřeb, vyladění, vývojového stupně. Druhá osoba slouží jako prostředník mezi světem a dítětem. Jen díky podpoře ze strany rodiče, je dítě schopno plnit náročná kritéria učení, integrovat do své mysli nové zkušenosti a utvářet si v mysli nové poznávací koncepty. U Wallona toto rodičovské chování vidíme ve slově **zprostředkování**, u manželů Papouškových jej můžeme objevit v termínu **usměrňující podpora**.

Působením rodičů se tedy i u Wallona i u Papouškových **strukturuje dětská mysl**, dítě získává schopnosti, které mu v budoucnu umožní samostatné přežití. Umožní mu, aby byl schopen sám sebe rozvíjet, integrovat sám nové zkušenosti, umožní mu rozvinout struktury, které mu později budou nápomocny v samostatném učení. Dítě pomocí rodičů získává struktury, podle kterých bude později přistupovat ke světu a podle kterých bude později formovat své nové zkušenosti. U Wallona tuto funkci, která jedinci zprostředkovává „zevnitř“ vidíme ve **vnitřním druhém**. U Papouškových tato funkce není takto přesně definována, přesto o ní hovoří – např. ve výroku, že děti se od rodičů **učí, jak se učit**.

Díky specifické péči rodičů u Wallona i u Papouškových, se dítě setkává se **symbolickými nástroji světa**. Rodiče dítěte s kulturními nástroji seznamují a tím, že si s dítětem hrají, jej učí s nimi pracovat. U Wallona je popsána především geneze symbolického vztahu ke světu, manželé Papouškovi se zase více zaměřují na hru a na preverbální

komunikaci¹⁵, která ústí k osvojení si jazyka. Zřejmé ale je, že oba směry vidí druhou osobu důležitou pro to, aby si dítě symbolický charakter světa osvojilo.

Pro úplnost doplním, že Wallon i Papouškovi hovoří ve svých konceptech o fenoménech, které jsou typické pouze **lidské** existenci, a které jsou zároveň nezbytné pro budování specificky lidských funkcí u malého dítěte.

Z nalezení přebytkovosti v intuitivním rodičovství a z nalezení styčných bodů mezi zprostředkováním podle Wallona a intuitivním rodičovstvím manželů Papouškových, vyvozují závěr, že chování, které Papouškovi nazývají intuitivním rodičovstvím, je chováním zprostředkující. Z tohoto závěru plyne potvrzení jedné z mých hypotéz, že **v interakci řízené intuitivním rodičovstvím dochází ke zprostředkování (mediaci).**

¹⁵ O této oblasti, na kterou se Papouškovi zaměřovali, jsem se příliš nezmínila. Významem preverbální komunikace v rámci intuitivního rodičovství, se manželé Papouškovi ale zabývali velmi intenzivně. O jejich výzkumech pojednává např. kapitola Preverbální hlasová komunikace od M. Papouškové v publikaci Chování dítěte raného věku (2004).

5 Zkušenosti zprostředkovaného učení

Pojem zkušenosti zprostředkovaného učení pochází od původem rumunského psychologa a pedagoga Reuvena Feuersteina (nar. 1921). Reuven Feuerstein koncem druhé světové války odjel pomáhat Haify při vzniku státu Izrael. Pracoval převážně s dětmi, které přežily holocaust a také s imigranty z celého světa, kteří přicházeli do Izraele (Málková, 2009).

Hlavním problémem těchto dětí, adolescentů i dospělých byla jejich nízká schopnost přizpůsobení se novým podmínkám a jejich velmi omezená schopnost začlenit se nejen do vzdělávacího systému, ale i celkově do společnosti. Tyto děti a mladí lidé neuměli zpracovávat nové informace, ani zkušenosti – neobešli se bez speciálního přístupu zkoušejících a učitelů (Málková, 2008) (Feuerstein, 2006). „*Tyto děti se nenaučily myslet v souvislostech. Nejsou schopny poznatky strukturovat a organizovat. Jejich základní charakteristikou je impulzivnost v jednání a myšlení a to, že přijímají jen jednotlivé informace. Nejsou schopny poučit se z vlastních chyb*“ (Pokorná, 2001) (Pokorná, 1997). Tito jedinci zároveň vykazovali jen nízkou míru zájmu, zvědavosti a nadšení pro zkoumání nových věcí či situací (Málková, 2008).

Těchto jedinců bylo velké množství, postupně se jednalo o asi 350 tisíc jedinců, kteří přežili holocaust a o 100 tisíc imigrantů. Jednalo se o značně rizikovou část populace, proto vláda poskytla na programy na jejich vzdělávání vysoké finanční prostředky (Feuerstein, 2006).

Feuerstein se svými spolupracovníky s těmito jedinci začal pracovat a systematicky je vzdělávat (Málková, 2008). Ptal se po tom, co způsobilo u těchto jedinců jejich specifické obtíže a zároveň hledal způsob, jak tyto problémy kompenzovat.

Na základě svých zkušeností a výzkumů došel Feuerstein k závěru, že důvodem této omezené výkonnosti¹⁶ je přítomnost tzv. deficitních kognitivních funkcí. Deficity v kognitivní oblasti byly dle Feuersteina způsobeny nedostatkem zprostředkujících interakcí během jejich vývoje. Feuerstein hovoří o nedostatku mediated learning experience – o **nedostatku zkušeností zprostředkovaného učení** (Málková, 2008).

¹⁶ retarded performance

5.1 Souvislost práce Pniny S. Klein s prací Reuvena Feuersteina

Feuersteinova spolupracovnice a pokračovatelka Pnina S. Klein převzala Feuersteinův koncept zkušeností zprostředkovaného učení a přenesla jej do kontextu interakcí rodičů a dětí. Vyvinula program, který umožňuje hodnotit a zlepšovat kvalitu zprostředkování světa, které pečující poskytují dětem (Klein, 2000).

Do vztahu rodič-dítě zkušenosti zprostředkovaného učení umístil již Feuerstein (Málková, 2009). Sám ale s rodinami nepracoval, pracoval s dětmi a mladými lidmi, kteří již nedostatkem zkušeností zprostředkovaného učení trpěli. Feuerstein se tedy zabýval (a stále ještě zabývá) v první řadě řešením následků, které byly způsobeny nedostatkem zkušeností zprostředkovaného učení.

Feuerstein při vzniku své teorie strukturní kognitivní modifikovatelnosti, do které pojem zkušenosti zprostředkovaného učení spadá, reagoval na aktuálně přítomný problém, který vznikl z náhlé přítomnosti vysokého množství nepřizpůsobivých a přizpůsobení neschopných občanů státu Izrael a který bylo nutné okamžitě řešit. Feuersteinovo zaměření tedy přirozeně vyplynulo ze situace, která v nově vzniklém státě Izrael nastala a která musela být nutně řešena. Feuerstein sám zdůrazňuje, že začal pracovat a následně vyvíjet vlastní teorii i potřebné nástroje (dynamické testování, program instrumentálního obohacování) pro zdokonalení své práce, z „*naléhavé potřeby*“. Feuerstein pracoval proto, že pracovat bylo třeba a způsobem, který z této potřeby vyplynul.

Pro práci Kleinové zde takto křiklavá a nutná akutní potřeba přítomna nebyla. Klein začala pracovat na základě inspirace Feuersteinovým přístupem. S Feuersteinem spolupracovala a poté zahájila vlastní výzkum. Zdá se, jakoby se Klein zamyslela nad tím, zda by šlo předcházet tomu, aby se u jedinců vyvinuly obtíže způsobené nedostatkem zkušeností zprostředkovaného učení. Podařilo-li by se zajistit každému dítěti dostatek zkušeností zprostředkovaného učení již během jeho raného vývoje a v průběhu jeho dětství, nemusely by existovat programy, které by škodu způsobenou nedostatkem zkušeností zprostředkovaného učení, napravovaly.

Zaměřila se proto na rodiny, ve kterých buď ze strany rodičů či ze strany dětí hrozilo riziko nedostatku zkušeností zprostředkovaného učení a vyvinula na základě Feuersteinem definovaných parametrů zkušeností zprostředkovaného učení program, díky kterému se rodiče

učili být citlivější k potřebám svých dětí a díky kterému se učili, jak správně dítěti zprostředkovávat svět. Účinnost tohoto programu Klein ověřila v několika svých studiích.

V následujícím textu budu pracovat s pojetím zkušeností zprostředkovaného učení podle Feuersteina i podle Kleinové. Jejich pojetí zkušeností zprostředkovaného učení se nevyklučuje, pouze se vzájemně obohacuje a posouvá do jiných kontextů.

5.2 Definice zkušenosti zprostředkovaného učení

Zkušenost zprostředkovaného učení – ZZU (Mediated Learning Experience - MLE)¹⁷ je dle Feuersteina: „*Kvalita interakce, pro niž rodiče, učitelé, vychovatelé a také vrstevníci „vkládají“ sebe mezi podnět a jedince (dítě), aby zajistili, že dítě podnět vnímá, chápe a integruje smysluplným způsobem*“ (Feuerstein in Lebeer, 2006).

Dle Kleinové je proces zprostředkovaného učení specifickou interakcí pečujících a dětí, kdy rodič či jiná osoba, která rozumí potřebám dítěte, která pozná jeho zaujetí a která zná jeho kapacitu, na sebe bere aktivní roli v přizpůsobování, organizování a formování podnětů z okolního prostředí dítěti takovým způsobem, aby je dítě bylo schopné přijmout a aby zároveň tyto nové podněty bylo schopno spojit s jeho dřívějšími, ale i budoucími zkušenostmi (Klein, 2000).

Proces zprostředkovaného učení je právě **zdůrazněním druhé osoby** odlišný od učení přímého, jak o něm hovoří směry vycházející z Piagetova přístupu. Druhá osoba je ve Feuersteinově pojetí pro vývoj dítěte nezbytná a nepostradatelná.

Lebeer tuto roli druhé osoby čtenáři přibližuje přirovnáním dospělého k **tlumočnickovi**. Dospělý působí jako tlumočnick, překladatel podnětů pro dítě. Svým specifickým jednáním dospělý podněty v okolí dítěte organizuje, vybírá a začleňuje je do specifických souvislostí – ustavuje mezi nimi vztahy, reguluje jejich intenzitu, frekvenci a pořadí výskytu, reguluje reakce dítěte. Dospělý podněty interpretuje, dává jim význam a usiluje o to, aby v dítěti vzbudil zájem a motivoval ho (Lebeer, 2006).

¹⁷ v české literatuře se vyskytují tři překlady tohoto pojmu: *zkušenost zprostředkovaného učení* (Lebeer, 2006), *zkušenosti zprostředkovaného učení* (Málková, 2009), *zdůvodněné zkušenosti* (Smékal, 2002); v této práci používám první dva překlady – použitím jednotného či množného čísla v textu nesleduji zvláštní záměr

Zkušenost zprostředkovaného učení je podle Feuersteina kvalita interakce, která „je odpovědná za dva fenomény, které jsou vlastní pouze lidským bytostem: **modifikovatelnost a rozmanitost**“¹⁸ (Feuerstein, a další, 1999).

Zkušenosti zprostředkovaného učení se tedy podílejí na něčem tak zásadním, jako je formování **lidství**. Zkušenosti zprostředkovaného učení jsou tím, co činí člověka člověkem, tím, co jej vyděluje ze zvířecí říše. Zkušenost zprostředkovaného učení je odpovědná za různorodost a rozmanitost v poznávání a chování lidských bytostí. Z nízké míry rozmanitosti plyne vysoká míra předvídatelnosti v chování, která je typická pro zvířecí svět (Feuerstein, a další, 1999). Člověk jako lidská bytost je ve svém chování daleko více nepředvídatelný, protože jeho chování i poznávání je daleko různorodější.

5.3 Modifikovatelnost

Základem, na kterém celá Feuersteinova teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti leží, je víra v lidskou modifikovatelnost, ve vrozenou schopnost adaptace, ve vrozenou schopnost učit se (Feuerstein, 2006).

Modifikovatelnost¹⁹ je dle Feuersteina přirozenou schopností člověka, která mu umožňuje adaptovat se na nové podmínky a těžit z přímého kontaktu s prostředím (Feuerstein, 1985). Je to víra ve značnou míru plasticity a flexibility, kterou člověk přirozeně disponuje a která člověku umožňuje modifikovat a diferencovat jeho vlastní kognitivní struktury tak zásadním způsobem, že to ovlivní jeho učební kapacitu a schopnost adaptovat se v komplexnějších a doposud neznámých situacích (Feuerstein, a další, 1999). „Člověk je vnímavý na změny a je schopen sám sebe modifikovat“ (Feuerstein, 2006). Jedná se o přesvědčení, že člověk má možnost sám sebe měnit, rozvíjet se, růst, měnit strukturu vlastního intelektu, přizpůsobovat se neznámému prostředí, neznámým podmínkám a změnám, které přicházejí (Feuerstein, 2006).

Adaptace, která je ve Feuersteinově pojetí totožná s modifikovatelností²⁰, dle jeho slov není přepychem, ale podstatou života. Vidí v ní prostor pro lidskou svobodu. „Žijeme

¹⁸ „...MLE as a quality of interaction, is responsive for two major phenomena unique to human beings: **modifiability and diversity**“ (Feuerstein, a další, 1999).

¹⁹ celý pojem zní: strukturální kognitivní modifikovatelnost

²⁰ „Modifikovatelnost je zde ztotožněna s pojetím adaptace.“ (Feuerstein, 2006)

v podmínkách, ve kterých neadaptovaní jsou po mnoha stránkách ztraceni, odsouzeni k životu, který je všudypřítomně omezován.“ „Pokud je přizpůsobení vyžadováno, pak ten, kdo se neadaptuje, trpí“ (Feuerstein, 2006).

5.3.1 Víra v lidskou modifikovatelnost

Feuerstein, při své práci s dětmi a mladými lidmi v Izraeli, vyšel ze základního přesvědčení, že **je schopen těmto dětem pomoci** a z přesvědčení, že tyto **děti jsou schopny se změnit** (Feuerstein, 2006).

Uvěřil v jejich schopnost modifikovatelnosti, která v sobě zahrnuje schopnost být ovlivňován **druhým člověkem** a schopnost **měnit sebe samého** pod vlivem prostředí, schopnost být ovlivňován okolními vlivy. Nejenom schopnost přijmout informaci, ale také schopnost informaci začlenit do vlastních mentálních struktur.

Problémem dětí, se kterými se Feuerstein setkal, byla omezená schopnost modifikovatelnosti. Děti se jevíly často jako retardované a ve vývoji navždy opožděné. Některé děti dokonce neuměly i v sedmi letech mluvit, někteří adolescenti neuměli číst ani psát. Jiné děti vykazovaly velmi nízké výkony ve školních úkolech či v testech inteligence (Feuerstein, 2006). Z toho důvodu nebylo snadné uvěřit ve vlastní úspěch pedagogického snažení, který byl odvislý na úspěchu dětí. Feuersteinovi k uvěření v tuto unikátní lidskou schopnost pomohla skutečnost koncentračních táborů. Viděl před sebou děti, které se jevíly jako naprosto neschopné a retardované. Přitom tyto děti přežily v těch nejtvrděších podmínkách (Feuerstein, 2006). Feuerstein dospěl k závěru, že tato extrémní situace vyvolala za účelem přežití schopnost adaptovat se na podmínky, schopnost přizpůsobit se (Málková, 2008). V běžných podmínkách byla ale tato přirozená schopnost u dětí jen těžko rozpoznatelná z důvodu přítomnosti deficitních kognitivních funkcí. Avšak Feuerstein věřil, že tato přirozená schopnost se za zdánlivou retardovaností skrývá. Věřil, že se mu u dětí podaří odstranit deficitní kognitivní funkce a díky tomu, že budou opět schopny modifikovatelnosti v plném slova smyslu.

Moment víry v modifikovatelnost člověka je tady pro pochopení Feuersteinova díla a z něj vycházejících směrů naprosto klíčový. Sám Feuerstein na něj opakovaně upozorňuje a zdůrazňuje jej. Nejde o přesvědčení na základě důkazů, jde o víru, která není založená na racionalitě a logice. *„Pokud někdo věří, nebo nevěří, je to jeho přání, ale nevychází to z dat a*

důkazů.“ (Feuerstein, 2006). Jde o to, uvěřit, bez ohledu na stav jedince, že může být úspěšný, že se může rozvinout.

V dnešní době je Feuersteinova teorie podložena řadou výzkumných i klinických důkazů – přesvědčení o lidské strukturní kognitivní modifikovatelnosti je ale stále na těchto důkazech nezávislé. Pouze vnitřní přesvědčení o modifikovatelnosti člověka bez vyhledávání jeho omezení a bez ohledu na jeho věk či na etiologii, která ho přiměla chovat se určitým způsobem, stojí na samém počátku vzniku celé Feuersteinovy teorie a celou jeho teorií a její aplikací se stále nese (Feuerstein, 2006).

Jo Lebeer tento postoj nazývá radikálním optimismem (Lebeer, 2006). O značném optimismu v souvislosti s Feuersteinovou prací hovoří i Smékal (2002).

5.4 Význam zprostředkovaného učení

Zprostředkované učení se podílí na formování lidské modifikovatelnosti. Na schopnosti být měněn a schopnosti měnit sám sebe. Zprostředkované učení je mechanismem, který ovlivňuje rozvoj intelektu, myšlení a efektivní učení. Podílí se na schopnosti přizpůsobit se změnám životního prostoru (Málková, 2009).

Jak jsem napsala výše, Feuerstein a s ním i Klein ve vývoji poznávacích funkcí vidí klíčový význam v druhých osobách, které se pohybují v okolí dítěte – v jeho sociálním prostředí. Dospělý nebo zkušenější vrstevník sám sebe vkládá mezi dítě a okolní prostředí. Pro dítě na dítě nepůsobí přímo, ale **zprostředkovaně** (Málková, 2008). Dospělí pro dítě předměty světa např. **vybírají, mění, zdůrazňují, interpretují** (Málková, 2009). Široké sociální prostředí zásadním způsobem mění podmínky, ve kterých se dítě pohybuje. Vývoj intelektu je primárně řízen sociálními vazbami, ne biologickým zráním (Málková, 2008). Rodiče pomáhají dítěti zprostředkovat kulturní nástroje a pomoci mu, aby se postupně proměnily na nástroje psychologické.

Podle Feuersteina je zprostředkované učení výhradní formou přenosu kulturních a sociálních norem, hodnot, tradic (Málková, 2009). Zprostředkované učení se tedy podílí na seznámení dítěte s kulturou. S výhodami, které život v kultuře přináší – např. s možností používat symboly i s „nevýhodami“, což jsou omezení jeho impulsivnosti a bezprostřednosti. Tato omezení, jak píše Wallon jsou základem celé lidské společnosti.

Pomocí zprostředkovaného učení se tvoří u jedince formy, podle kterých později poznává svět. Jedinec není schopen učit se nezprostředkovaným způsobem, učit se sám přímým vystavením podnětu. Je třeba, aby mu ten podnět někdo pomohl zpracovat. Jakmile si ale jedinec vytvoří ve své mysli určité poznávací struktury, stává se schopným učit se z přímého kontaktu s prostředím. „*Produkty zprostředkovaného učení v mysli dítěte si můžeme představit jako jakési modelové soustavy návodů, postupů, strategií, dovedností a postojů vázaných na různé situace učení*“ (Málková, 2009).

Vliv okolního světa na dítě je tedy určen kvalitou zprostředkování ze strany druhé osoby. Stejná situace může nabývat různým pojetím zprostředkovatelů a různou kvalitou zprostředkování zásadně rozdílného charakteru. Totožná situace může mít na kognitivní vývoj různých dětí rozdílný vliv. Jedno dítě může díky kvalitnímu zprostředkování opustit situaci obohaceno o novou kognitivní strukturu, druhé nemusí ze situace pro svůj budoucí život výtěžit vůbec nic, další dítě může být situací poškozeno...

Klein shodně s Feuersteinem zdůrazňuje, že schopnost těžit z nových zkušeností se ukázala jasně spojená s kvalitou interakce rodič-dítě – různá kvalita interakce ovlivňuje přístup dětí k novým zkušenostem, způsob, jakým novou zkušenost integrují i způsob, jakým se samy projevují (Klein, 2000).

Nedostatek zkušeností zprostředkovaného učení – tzn. nízká kvalita interakce matka-dítě má souvislost s **malým nadšením** pro prozkoumávání prostředí a nezájem o hledání nových podnětů. Tito jedinci jsou spokojeni se situací, že prostředí kolem nich je nejasné, nediferenciované – nemají potřebu spontánně hledat ve svém prostředí vztahy a souvislosti. Nezkoumají příčinu a následek, nemají představu o minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Extrémní nedostatek zkušeností zprostředkovaného učení může vést až k apatii, nezájmu o cokoli a k naprosté netečnosti k působícím podnětům (Klein, 2000).

Vnímání světa u těchto jedinců je útržkovité, nemá kontinuální charakter. Právě tato **útržkovitost vnímání** času i prostoru limituje jeho schopnost těžit z nových zkušeností. Každá zkušenost se do mysli takového jedince ukládá izolovaně, netvoří se tím poznávací struktura (Klein, 2000).

Tito jedinci mohou mít dále problémy v zaměření svého myšlení k cíli, nebo k dílčím cílům, podle kterého by poté formoval své chování. Neumí plánovat své chování, rozdělit si úkol na dílčí části. Obecně mají tyto jedinci problémy v kontrole a regulaci vlastního chování.

Mnoho z těchto jedinců ani neví, že je možné hledat podporu a odpověď u druhého člověka. Neumí si říci o pomoc (Klein, 2000).

Proti tomu děti, kterým bylo umožněno vystavení dostatečnému množství zkušeností zprostředkovaného učení, děti, kterým byla poskytována adekvátní afektivní podpora, péče a zprostředkování ze strany rodičů se ve vztahu ke světu i ke druhým lidem cítily bezpečně a o své okolí se aktivně zajímaly (Klein, 2000).

Málková tyto schopnosti plynoucí z kvalitního vztahu rodič-dítě shrnuje. Děti, které měly možnost zažívat ve svém životě dostatek situací se zprostředkovaným učením, jsou zvědavé, dokážou aktivně vyhledávat potřebné informace, zajímají se o nové informace, umí propojovat nové poznání s poznatky, které již získaly dříve, a vnímat je v souvislostech, umí aplikovat poznatky z jedné učební situace do jiné²¹, snadněji se přizpůsobují změnám životního prostoru a lehčeji se orientují v nových podmínkách, dokážou se lépe adaptovat (Málková, 2009).

5.5 Parametry zkušenosti zprostředkovaného učení

Feuerstein důrazně varuje před tendencí domnívat se, že každá interakce rodiče s dítětem může být nazývána interakcí zprostředkovanou (Feuerstein, a další, 1999). Abychom mohli hovořit o určité interakci jako o zkušenosti zprostředkovaného učení, uvádí Feuerstein přísná kritéria, která musí být během takové interakce splněna. Tato kritéria Feuerstein nazývá parametry zkušenosti zprostředkovaného učení – Klein na těchto nadefinovaných parametrech staví svůj program, který pomáhá rodičům lépe zprostředkovávat svět svému dítěti.

Feuerstein definuje dvanáct parametrů zkušenosti zprostředkovaného učení. Z nich první tři – **zaměřenost a vzájemnost, transcendence a zprostředkování významu** – jsou nezbytné k tomu, aby interakce mohla být nazývána interakcí zprostředkovanou – interakcí, která má za následek strukturální modifikovatelnost člověka. Zároveň jsou tyto první tři parametry pro všechny kultury, etnika, socioekonomické třídy univerzální. Je nutné zdůraznit, že je nezbytná přítomnost těchto tří parametrů zároveň – **musí se v interakci vyskytovat všechny tři současně** (Feuerstein, a další, 1999).

²¹ např. z výukové situace do běžného života (Málková, 2009)

Nositeli interakce mohou být všechny modalita (gesta, mimika, názorné předvedení, slova) – není důležitá modalita ale současná přítomnost všech třech základních parametrů. Přesto Feuerstein píše, že slova a symboly jsou silnější modalitou, než třeba samotná gesta. Zároveň je zkušenost zprostředkovaného učení **nezávislá** na konkrétním obsahu (Feuerstein, a další, 1999).

Přítomnost ostatních devíti parametrů²² není přímo nutně nezbytná, jejich přítomnost v interakci je proměnlivá, nedefinují zkušenost zprostředkovaného učení. Tyto parametry mají za následek různorodost poznávání mezi lidmi – mezi jejich motivacemi, kognitivními styly, strukturováním jejich znalostí (Feuerstein, a další, 1999).

Feuerstein definuje parametry zkušenosti zprostředkovaného učení na dětech a na mladých lidech, kteří nebyli schopni se zařadit do školského systému nově vzniklého státu Izrael. Klein teorii kognitivní modifikovatelnosti začala aplikovat v novém kontextu, na který již předtím upozornil Feuerstein a ze kterého také částečně čerpal při formulování své teorie – v kontextu rodin s malými dětmi – s novorozenci, kojenci, batolaty.

5.6 Metoda MISC

Jak jsem naznačila několikrát dříve v textu, Kleinová pro své výzkumy vyvinula metodu MISC (Mediational Intervention for Sensitizing Caregivers), založenou na Feuersteinových poznacích a jím definovaných parametrech zkušenosti zprostředkovaného učení. Pomocí těchto parametrů začala identifikovat základní kritéria specifické interakce, která probíhá v dyádě matka-dítě a která má za následek dobrý vývoj dítěte, kdy je dítě v pozdějším věku schopno přizpůsobit se novým okolnostem a kdy z nových zkušeností umí těžit (Klein, 2000).

Jinými slovy řečeno, hledala základní kritéria, díky kterým jsou rozvíjeny dětské kognitivní a socio-emocionální dispozice a dispozice potřebné k učení. Např. potřeba hledat jasnost a přehlednost ve vnímání, spojovat, porovnávat, schopnost vidět kontrast, potřeba hledání analogií a vztahů mezi věcmi (Klein, 2000).

²² podle překladu (Málková, 2008): **zprostředkování pocitu kompetence; zprostředkování regulace a kontroly chování; zprostředkování chování se sdílením; zprostředkování individuálních rozdílů a psychologické odlišnosti; zprostředkování chování vedoucího k vyhledávání, identifikaci a dosažení cíle; zprostředkování výzvy: vyhledávání nových a složitějších věcí (situací); zprostředkování vědomí lidské bytosti jako proměnlivé entity; zprostředkování cesty za optimistickými alternativami; zprostředkování pocitu sounáležitosti**

Metoda MISC umožňuje systematickou práci především s rodiči, ale i s jinými pečujícími a je **zaměřena na rozvoj citlivosti a vnímavosti rodičů vůči svým dětem a na jejich schopnost zprostředkovat svému dítěti svět**. Určena je především pro rizikové rodiny. Rizikem může být např. postižení dítěte, nízký socioekonomický status, příliš mladá matka apod. Klein ve svých cross-kulturálních studiích hodnotila účinnost této vzniklé metody a zjišťovala, který z parametrů zprostředkovaného učení má vliv na kterou oblast rozvoje dítěte.

Pro vytvoření nástroje MISC si Klein vybrala pět Feuersteinových parametrů, na které se zaměřila a které považuje za nejdůležitější (Klein, 2000). Jsou jimi tři parametry základní a dva doplňkové: **zaměřenost a vzájemnost, transcendence, zprostředkování významu, zprostředkování pocitu kompetence, zprostředkování regulace a kontroly chování**. Účinnost tohoto parametru zkoumala v běžných situacích, do kterých se rodiče se svými malými dětmi během dne dostávají – pozorovala je při krmení, koupání, hraní.

5.7 Parametry zkušenosti zprostředkovaného učení podle P. S. Klein

V této práci budu pracovat pouze s prvními třemi základními parametry. Rozhodla jsem se pro to z důvodu, že v první řadě chci pracovat s hypotézou, že parametry, které definují zkušenost zprostředkovaného učení lze vypožorovat i v intuitivním rodičovství. Nutnými definujícími parametry zkušenosti zprostředkovaného učení jsou pouze první tři, zbylé dva jsou parametry doplňkové a mají poněkud odlišný význam a funkci – jejich přítomnost či nepřítomnost v intuitivních interakcích by mi na otázku, zda se jedná o zkušenost zprostředkovaného učení, neodpověděla.

5.7.1 Zaměřenost a vzájemnost (intentionality a reciprocity)

Zaměřeností je dle Kleinové jakýkoli akt či série aktů ze strany rodičů, kterými se rodiče snaží **záměrně** ovlivnit pozornost či vnímání dítěte. Do tohoto rodičovského chování patří např. vybírání, přehánění, seskupování, řazení, členění, zdůrazňování či rytmizování podnětů, které na dítě působí. Zároveň je to chování, které působí na dětskou pozornost. Na její vyvolání a směřování. Toto chování lze nazvat chováním **zaměřujícím (focusing)** (Klein, 1999) (Klein, 2000).

Do záměrného, zaměřeného chování patří upravování okolního okolí do srozumitelné podoby pro dítě. Rodič musí být dostatečně vnímavý k aktuálnímu stavu dítěte, k jeho aktuálním potřebám (Klein, 2000). Patří sem, „...viditelná snaha rodičů o změnu chování dítěte a o měnění prostředí pro dítě, přibližování a předkládání mu objektů, pohybování hračkou dopředu-dozadu, pozorování dítěte a přizpůsobování stimulů do té chvíle, dokud si jich dítě nevšimne“ (Klein, 1999).

Záměrnost, nikoli náhodnost v chování rodiče, je pro tento parametr podstatná a určující (Klein, 2000) (Klein, 1999).

Definice tohoto parametru je ale naplněna pouze tehdy, když dítě na rodičovskou snahu o vzbuzení pozornosti zareaguje, odpoví vokalizací, verbálně, neverbálně nebo dokonce pouze zpozorněním a zaměřením pohledu. Tehdy, objeví-li se v interakci **vzájemnost** (Klein, 2000). Zaměřené chování rodiče k dítěti, které si rodičovskou stimulaci momentálně nepřeje, není na ni naladěno, neodpovídá na ni, nereaguje na ni, staví se k ní odmítavě apod. Toto chování nenaplnuje charakteristiku tohoto parametru, protože mu chybí vzájemnost.

Tento parametr u dítěte vede k tomu, že má v budoucnu potřebu zaměřovat se a dekodovat výrazy ve tvářích, číst řeč těla, číst z výrazu a postoje emoce druhých. Dítě si vyvíjí schopnost, aby bylo schopné modifikovat své vlastní chování a přizpůsobovat prostředí tak, aby byl schopen své chování někomu zprostředkovat. Chovat se tak, aby mu bylo druhým rozuměno (Klein, 2000).

5.7.2 Zprostředkování významu (mediation of meaning)

Toto kritérium v sobě zahrnuje rodičovské chování, které verbálně či neverbálně vyjadřuje ocenění, ohodnocení, vzrušení, rozčilení, afekt, porozumění ve vztahu k objektům, zvířatům, konceptům či hodnotám (Klein, 2000).

Chování v rámci tohoto parametru je chováním **povzbuzujícím (exciting)**. Toto chování zahrnuje mimiku (doširoka otevřené oči a ústa), zvuky (výkřik překvapení) paralingvistické prostředky (postoj těla) a verbální vyjádření afektu, hodnocení dětské zkušenosti. („Podívej se na tu krásnou kytičku, ta je ale pěkná!“) Toto hodnocení může být spojeno s dřívější či budoucí zkušeností dítěte. („Tenhle hrníček je zvláštní, je totiž po tvém dědečkovi!“) (Klein, 2000) (Klein, 1999).

Díky tomuto parametru se dítě naučí samo vyjadřovat své hodnocení ve vztahu k objektům, lidem apod. Patří sem také pojmenovávání a identifikace. U dítěte se také vyvíjí potřeba vyhledávat zážitky, které v sobě nesou nějaký význam – dítě se tak učí naslouchat, pozorovat, zkoušet nové věci... U dítěte se také rozvíjí potřeba investovat energii do aktivit, které jsou smysluplné. Rodí se tak schopnost vnitřní motivace.

5.7.3 Transcendence (transcendence)

Kritérium transcendence v sobě nese jakékoli chování, kterým se rodič snaží dětskou konkrétní zkušenost **rozšířit, přesáhnout**. Rodič pomáhá dítěti ukázat, co stojí za jeho aktuálními vjemy nebo zkušenostmi. Ukazuje mu, že v životě nejde jen o uspokojení okamžité potřeby, ale že každá situace v sobě skrývá ještě další rozměry, které obohacují zkušenosti. Ukazuje mu, že chování má své důvody, příčiny a následky (Klein, 2000). Jedná se o: „*vnitřní nastavení mediátora v interakci překračovat, rozšiřovat, doslova „jít za“ momentální výchozí cíle konkrétní interakce*“ (Feuerstein a Feuerstein, 1999 in Málková, 2009)

Tento parametr je prezentován tzv. **rozšiřujícím** chováním ze strany rodičů (**expanding**). Patří sem např. vysvětlování, elaborace různých činností, propojování a spojování, podpora k uvědomění si metakognitivních aspektů myšlení, spojování minulosti s přítomností a budoucností, ukazování dítěti, na jakých principech funguje psychika, logika či sociální vztahy – toto rodičovské chování umožní dítěti tvořit si myšlenkovou síť (Klein, 2000).

V rámci tohoto chování rodič předává dítěti informace, které nejsou nutně potřebné k jeho biologickému přežití. Jde o informace, které nejsou bezpodmínečně nezbytné. Toto chování zahrnuje např. povídání si o jídle během krmení, ukazování si jednotlivých částí těla při koupání. Může být vyjadřováno prostřednictvím induktivního i deduktivního zdůvodňování, spontánního srovnávání, osvětlování prostorových a časových vztahů, pomáhání při ukládání zkušeností do dlouhodobé i krátkodobé paměti, hry se vzpomínáním si a připomínáním si předchozích zkušeností (Klein, 2000) (Klein, 1999).

U dítěte se prostřednictvím tohoto parametru tedy rozvíjí potřeba hledat za vším, s čím se potká smysl, učí se vidět širší souvislosti. Uvědomuje si příčiny a následky, ví, že každá věc má nějaký původ a také smysl. Tyto skryté obsahy díky tomuto parametru má jedinec tendenci vyhledávat. Dále se u dítěte rozvíjí touha po dalších a dalších informacích, které může získat objevováním světa. Tímto parametrem je formována i schopnost dítěte požádat

druhého o pomoc či o informaci, ale také hledat informace v jiných zdrojích. Rozvíjena je také potřeba generalizace, spojování vytváření vztahů, schopnost propojovat dřívější zkušenost s aktuální situací a v neposlední řadě se dítě učí předjímat budoucnost (Klein, 2000).

V sociálních vztazích je dítě tímto parametrem obohaceno v tom směru, že je schopné uvědomit si své pocity a prožitky a je schopno o nich přemýšlet. Zároveň si uvědomuje, že ostatní lidé mají také své prožitky a pocity, o kterých lze uvažovat (Klein, 2000). Na základě tohoto parametru se tedy formuje **individualita, subjektivita** a uvědomění si subjektivity a individuality u druhé osoby.

5.8 Studie P. S. Klein

Klein se svými spolupracovníky studovala vztah mezi rodičovským chováním k dítěti a mezi jeho vývojem. Jejím cílem bylo, zaměřit se na specifické elementy interakce rodič-dítě, které se vyznačují tím, že se během nich probíhá tzv. zprostředkované učení (Klein, 2000).

O významu a efektu zprostředkovaného učení hovoří ve stejném smyslu, jako Feuerstein. O významu zprostředkovaného učení pojednává podkapitola 1.6..

Studie byly založeny na programu MISC, kdy byly vybrány matky s malými dětmi, u kterých hrozilo riziko nepříznivého vývoje. S těmito matkami probíhala dlouhodobá spolupráce, kdy matky v interakci s dítětem (ve věku 6, 12, 24 a 36 měsíců) byly nahrávány a tato situace s nimi byla výzkumným pracovníkem rozebrána, okomentována. Matky spolu s výzkumným pracovníkem hledaly na videonahrávkách jejich interakcí s dítětem parametry zprostředkovaného učení.

Předpokladem studií bylo, že matčino **zaměření (focusing), ovlivnění (affecting) a rozšiřující chování (expanding)** ovlivní dětskou zásobu, abstraktní uvažování a obecně lepší schopnost obstát v situaci setkání se s novou zkušeností. Pro měření těchto předpokládaných schopností Klein užila tomu odpovídající testy. Pro pozorování eventuelních zlepšení v kognitivních úkolech pracovala Klein s kontrolní skupinou (Klein, 2000).

Ve věku čtyř let dětí byly děti podrobeny testům kognitivních schopností a bylo prokázáno, že u dětí, kterým matky poskytovaly kvalitní zprostředkovaný vztah, nastal větší kognitivní rozvoj, než u dětí, jejichž matky nebyly schopné tak dobrého zprostředkování. Ze studií tedy vyplynulo, že **lepším prediktorem úspěchu** v testu kognitivních schopností ve

věku čtyř let dítěte, nebylo podobné měření kognitivních schopností u kojence, ani průběh těhotenství, socioekonomický status či vzdělání matky, ale právě **kvalita mediace** v interakcích matka-dítě (Klein, Weider, Greenspan, 1986 in Klein, 2000).

Prokázalo se, že největší souvislost s kognitivním vývojem dítěte má **rozšiřující a odměňující** chování. Za prvé tedy matčino rozšiřující chování, kdy matka své dítě seznamuje dítě se vztahy ve světě, kdy mu pomáhá rozšiřovat pojmy, představy (expansion of ideas) – tzn., neposkytuje mu pouze kusé informace. A za druhé chování matčino chování, které poskytuje ocenění chování s vysvětlením (rewarding with explanation) – tzn., že matka neřekne pouze pěkně, hezky, ale že dítěti ukáže či řekne, co přesně se oceňuje.

6 Parametry zkušenosti zprostředkovaného učení v intuitivním rodičovství

6.1 Záměrnost a vzájemnost

- akt či série aktů ze strany rodičů, kterými se rodiče snaží záměrně ovlivnit pozornost či vnímání dítěte.
- vybírání, seskupování a řazení podnětů
- přehánění, členění, zdůrazňování či rytmizování podnětů
- vyvolávání a směřování pozornosti
- upravování okolního okolí do srozumitelné podoby
- rodič musí být dostatečně vnímavý k aktuálnímu stavu dítěte, k jeho aktuálním potřebám
- pozorování dítěte
- snaha rodičů o změnu chování dítěte
- záměrnost, nikoli náhodnost v chování rodiče
- vzájemnost - dítě na rodičovskou snahu o vzbuzení pozornosti zareaguje
- dítě odpoví vokalizací, verbálně, neverbálně
- někdy odpoví pouze zpozorněním a zaměřením pohledu
- bez odpovědi dítěte není naplněna definice parametru

Parametr záměrnost a vzájemnost manželé Papouškovi tematizují jako nutnost **reciprocity** ve vztahu. Podle Papouškových, stejně jako podle Kleinové je nutné, aby matka věnovala pozornost dětským projevům a aby na ně odpovídajícím způsobem reagovala. Jde o to, aby matka respektovala signály zpětné vazby od dítěte a aby respektovala, když dítě není na interakci naladěno.

Papouškovi i Kleinová hovoří o specifických přizpůsobeních v chování dítěte (přehánění, rytmizování, členění...). U manželů Papouškový jde o přizpůsobení chování, které si rodiče neuvědomují, které se odehrává na intuitivní rovině. To se však nevylučuje se záměrností či zaměřeností. Matka se na dítě vědomě zaměřuje, ale neuvědomuje si všechna svá přizpůsobení. Toto neuvědomění má svou významnou funkci, právě díky tomu, že přizpůsobení se dítěti se neodehrává na vědomé rovině, může matka reagovat a odpovídat na dětské projevy téměř okamžitě. Díky této velice krátké prodlevě mezi dětským projevem a matčinou odpovědí, si dítě může matčino chování dát do přímé souvislosti se svým projevem.

Byly-li by reakce matky řízeny vědomě, byla by mezi nimi větší prodleva a dítě by vnímalo rodičovský projev jako jeden z mnoha, tzn., nespojilo by si jej se svým vlastním projevem a tím by zůstalo rodičem neovlivněno (Papoušek, 2004 a). Na tento fakt upozorňuje i Feuerstein (1999), stejně jako Papouškovi tvrdí, že tato přizpůsobení se matky dítěti se odehrávají na nevědomé úrovni. Tato automatická, nevědomá, intuitivní přizpůsobení jsou dána vzájemným vztahem matka-dítě a z uspokojení ze vztahu, která plyne z kladných reakcí dítěte.

Nesmírně důležitý pro oba přístupy je tedy vztah, ze kterého oba členové těží příjemné zážitky, a který oba členy dyády naplňuje.

Je velice zajímavé, že na základě toho, došli autoři či jejich pokračovatelé k vytvoření prakticky totožných nástrojů pro zdokonalení schopnosti pečovatele zprostředkovat dítěti svět. Oba směry vyústily v prakticky stejný kompenzační program pro děti a jejich matky z rizikových rodin²³. V obou programech jsou využívány videozáznamy a oba programy se zaměřují na to, aby rozvinuly to, co matky dělají správně. Ani jeden z programů není zaměřen na to, aby matky učil „know how“ péče o dítě, aby matce dával konkrétní rady pro konkrétní situace. Dát matce návod péče o dítě je totiž nemožné. Každé dítě je originál, každá matka je originál a každá situace, do které se dostanou je jedinečná a neopakovatelná. Správná odpověď na otázku „co dělat“ vzniká z toho, že dítě se projeví, matka pozná jeho potřebu a na nevědomé úrovni zareaguje – zde opravdu neexistuje čas na rozmýšlení či dokonce na rady – vše musí probíhat téměř synchronně.

Oba programy se tedy zaměřují na to, aby našly na videozáznamech „správné“ chování a aby rozvinuly tuto již existující schopnost matky. Tyto programy se zaměřují se na to, aby si matky věřily v tom, že jsou dobré matky a že jedině ony dokážou dát svému dítěti to, co potřebuje. Pokud matka ve své kompetence uvěří a uvěří tomu, že bude-li dítěti pozorně naslouchat, ono si samo „řekne“, co potřebuje, existuje zde velká pravděpodobnost, že se opravdu dobrou matkou stane.

Zde nabízím paralelu se situací, ve které se ocitl Feuerstein, když začínal pracovat s dětmi, které přežily holocaust. Nejprve uvěřil ve vlastní kompetenci, že jim je schopen pomoci a poté uvěřil v to, že bude-li dětem pozorně naslouchat, dítě si samo „řekne“ jak se má zachovat. Nyní nechci být nijak morbidní, ale domnívám se, že v tomto případě je přímým ekvivalentem videotréninku Feuersteinovo vědomí toho, že děti přežily koncentrační tábor. Je to myšleno tak, že při videotréninku získají matky naději, že jejich dítě se umí projevit a že ony jsou to schopny poznat a adekvátně zareagovat. Stejně tak Feuerstein získal naději v to,

²³ pro rodiny s nízkým socioekonomickým statutem, pro nedonošené děti, pro děti s Downovým syndromem...

že děti jsou schopny přizpůsobení na základě toho, jakým hrůzám se byly schopny přizpůsobit v minulosti.

6.2 Zprostředkování významu

- rodičovské chování, které verbálně či neverbálně vyjadřuje ocenění, ohodnocení
- vzrušení, rozčilení, afekt,
- porozumění ve vztahu k objektům, zvířatům, konceptům či hodnotám
- je chováním povzbuzujícím
- zahrnuje mimiku (**doširoka otevřené oči a ústa**)
- zvuky (**výkřik překvapení**)
- paralingvistické prostředky (postoj těla)
- verbální vyjádření afektu, hodnocení dětské zkušenosti.

Také lze Papouškových nalézt poměrně snadno. V podstatě jsem o něm hovořila při prezentování obrázků č. 7 a č. 8, kdy bylo malé dítě koupáno v nové vaničce. Dítě svou specifickou reakcí autonomního nervového systému vtáhlo matku do interakce a celým tělem a upřeným pohledem ji „žádalo“, aby mu situaci zhodnotila. Aby mu „řekla“, co se děje, zda je nové prostředí bezpečné, nebezpečné, zda je potřeba začít plakat, či není nutné vydávat zbytečnou energii.

Tím, že se maminka na dítě usmívala, klidně na něj mluvila, její pohyby i celkové chování bylo klidné, dítě poznalo, že situace je bezpečná a že není potřeba vydávat energii na pláč. Dítě ale stále pozorně pozorovalo matku a čekalo na její hodnotící reakce, můžeme se domnívat, že matka k dítěti mluvila a že se mu snažila ukázat, že „vodička je bezva“, že se ve vodě dá dělat spousta zábavných věcí a že koupání celkově je velké dobrodružství, zábavná hra a situace, na kterou by se rozhodně mělo další den těšit.

Ráda bych ještě upozornila na jeden zajímavý moment, kdy Kleinová v podstatě popsala výraz matky na obr. č. 5. v situaci, kdy právě odkryla svůj obličej schovaný za nožičkami dítěte a udělala na něj „kuk“ – tzn., předvedla typickou reakci pozdravení, která se mimo jiné vyznačuje **doširoka otevřenými očima i ústy**, v tomto případě byla dost pravděpodobně doplněna o **překvapený výkřik**. Matka tak dala svému dítěti najevo, že je ráda, že jej vidí a že je hrát si s nožičkami je dobrá a prospěšná věc. Také mu zábavnou formou předvedla, že maminky nejsou u svých dětí nepřetržitě, že maminky také někdy zmizí

z dosahu svých dětí, ukázala mu, že se v takové situaci ale nic hrozného neděje, protože maminka nepřestává existovat a že se přeci vždycky vrátí. Touto hrou si tedy dítě mimo jiné trénovalo pochopení stálosti objektu, to už je ale záležitostí třetího parametru.

6.2.1 Transcendence (transcendence)

- rozšířit, přesáhnout konkrétní zkušenost (expanding)
- rodič pomáhá dítěti ukázat, co stojí za jeho aktuálními vjemy nebo zkušenostmi
- v životě nejde jen o uspokojení okamžité potřeby – každá situace v sobě skrývá ještě další rozměry
- rodič ukazuje dítěti, že chování má své důvody, příčiny a následky
- vnitřní nastavení mediátora „jít za“ momentální výchozí cíle konkrétní interakce
- vysvětlování, elaborace různých činností, propojování a spojování,
- podpora k uvědomění si metakognitivních aspektů myšlení
- spojování minulosti s přítomností a budoucností
- ukazování dítěti na jakých principech funguje psychika, logika či sociální vztahy
- rodič předává dítěti informace, které nejsou nutně potřebné k jeho biologickému přežití
- informace, které nejsou bezpodmínečně nezbytné
- povídání si o jídle během krmení, ukazování si jednotlivých částí těla při koupání
- při ukládání zkušeností do dlouhodobé i krátkodobé paměti

Parametr transcendence má dle mého názoru blízko k přebytkovosti, jak ji definuje Henri Wallon. Málková (2008) uvádí, že: „*Transcendence je totiž parametr odvozený od kolektivně sdílených mechanismů a technik, budovaných každou společností z potřeby transmise vlastní kultury budoucím generacím.*“ Transcendence tedy prezentuje „něco navíc“, něco víc, než biologickou existenci. Pomocí parametru transcendence, stejně jako pomocí zprostředkování, je umožňována transmise kultury a zprostředkování psychologických nástrojů, které v kultuře leží.

Díky transcendenci je umožněn kognitivní vývoj: „...ve vztahu k vývoji kognitivních funkcí působí transcendence jako tendence k neustálému obohacování kognitivního a afektivního repertoáru dítěte“ (Málková, 2008). I to transcendenci přibližuje k přebytkovosti, která je dle Wallona hybnou silou vývoje²⁴.

²⁴ přítomnost přebytkovosti v intuitivním rodičovství jsem dokázala již výše, proto nehledám přítomnost parametru transcendence v situacích intuitivního rodičovství, ale hledám jeho podobnost s pojmem přebytkovost

V parametru transcendence, stejně jako v přebytkovosti se jedná o chování, které je nad rámcem biologického přežití. Jedná se o chování, které je navíc, které není nutné, které je neúčinné, zbytečné.

Je zábavné, uvědomit si, jak snadno by na základě malé nepozornosti mohlo dojít nejenom k mylnému závěru, ale k závěru, který je úplně převrácen naruby. K názoru, že přebytkovost a transcendence jsou „zbytečnou ztrátou času“.

Avšak myšlenková dedukce, kterou jsem tučně označila, není chybná. Jen je nutné se podívat na její začátek. Byl-li by člověk pouhou biologickou bytostí, jejímž cílem je pouhé biologické přežití, platila by skutečně ona teze se vším všudy. Přebytkovost a transcendence ze strany druhých by nám možná byla příjemná, ve své podstatě by ale byla jen zbytečným rozmarem.

Problémem ale je, že člověk je ze své podstaty nejenom bytostí biologickou, ale především bytostí sociální a kulturní. Pro člověka chápaného v tomto světle je přebytkovost, transcendence tím nezákladnějším, tím, co jej vytrhuje z biologické animální říše, tím co zakládá a formuje jeho subjektivitu a individualitu a tím, co jej uvádí do světa významů a symbolů, do zprostředkovaného světa.

Touto poslední kapitolou jsem prokázala, že v intuitivním rodičovství lze nalézt parametry zkušenosti zprostředkovaného učení, čímž jsem potvrdila svou poslední hypotézu, že parametry mediace, jak o nich píše Kleinová, se vyskytují v intuitivním chování rodičů k dětem, jak je popisují Papouškovi.

Pro doplnění uvádím příklad situace, kdy se v interakci mezi rodičem objevují všechny tři parametry současně, a proto tedy dochází ke zprostředkovanému učení.



Obr. č. 9



Obr. č. 10



Obr. č. 11

(obrázky převzaty z Papoušek, 2004 b)

Zaměřenost matky můžeme vidět již v samotném aktu hry. Matka si s dítětem záměrně hraje, záměrně s ním vstupuje do interakcí. Dítě jí odpovídá pozorností a úsměvem, který je projevem vzájemnosti. Parametr transcendence můžeme pozorovat v již zmíněném seznamování se s principem objektní stálosti. A parametr zprostředkování významu vidíme v reakci pozdravení, kdy se matka na dítě široce usmívá.

7 Závěr

V průběhu psaní této práce se mi podařilo ověřit všechny hypotézy, které jsem si zpočátku formulovala. Podařilo se mi najít přebytkové chování v intuitivním rodičovství a zároveň potvrdit, že interakce v tomto vztahu matka-dítě, jsou interakcemi zprostředkovanými. Nakonec se mi podařilo v těchto interakcích nalézt i parametry zkušenosti zprostředkovaného učení, které používá ve své práci Pnina S. Klein.

Přínos této práce vidím ve zdůraznění zdánlivých samozřejmostí, které se ve vztahu matka dítě odehrávají. Domnívám se, že tím, že jsou některé věci v péči o dítě pro matky samozřejmé, naprosto přirozené a že vlastně ani neznají důvod, proč se chovají, jak se chovají, může být jejich o hroženo vnějšími rušivými vlivy. Mohou být ve své roli a ve svém přístupu k dítěti znejistěny např. dobře znějícími argumenty, které je od jejich přirozeného chování k dítěti zrazují. Důležitost studia těchto „samozřejmostí“, že např. maminka během kojení brouká svému dítěti, vidím v tom, že čím pevnější argumenty, budou mít odborníci o důležitosti těchto „drobností“, tím jistěji budou působit na matky, když je budou povzbuzovat v tom, aby si s dětmi více hrály, aby jim více zpívaly a aby se nebály spolehnout na vlastní přirozenost.

8 Citovaná literatura

BARTLOVÁ, A. *Vývoj přístupu Michaela Colea ke zkoumání vztahu kultury a poznávacích procesů*. Praha, 2010. 103 s. Bakalářská práce. Fakulta humanitních studií UK v Praze.

DITTRICHOVÁ, J. Věnování. In DITTRICHOVÁ, J., et al. *Chování dítěte raného věku a rodičovská péče*. Praha : Grada, 2004. s. 11-12.

DITTRICHOVÁ, J.; PAUL, K. Potravové chování dětí raného věku. In DITTRICHOVÁ, J., et al. *Chování dítěte raného věku a rodičovská péče*. Praha : Grada, 2004. s. 59-71.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, S. Mediated Learning experience: A theoretical Review. In FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P.; TANNENBAUM, A. *Mediated Learning Experience (MLE) : Theoretical, Psychological and Learning Implications*. London : Freund Publishing House Ltd, 1999. s. 3-52.

FEUERSTEIN, Reuven. Podpora inkluzivního a kognitivního vyučování ve školách. In POKORNÁ, Věra. *Inkluzivní a kognitivní edukace : Sborník přednášek*. Praha : Pedagogická fakulta UK v Praze, 2006. s. 10-21.

KLEIN, P. A Mediational Approach to Early Intervention. In KOZULIN, A.; RAND, Y. *The Experience of Mediated Learning*. New York : Lawrence Erlbaum, 2000. s. 240-255.

KLEIN, P. Molar Assessment and Parental Intervention in Infancy and Early Childhood: New Evidence. In FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P.; TANNENBAUM, A. *Mediated Learning Experience (MLE) : Theoretical, Psychological and Learning Implications*. London : Freund Publishing House Ltd, 1999. s. 213-239.

LEEBER, J. Umění kognitivního vedení : Feuersteinova strukturálně kognitivní modifikovatelnost a zkušenost zprostředkovaného učení. In LEEBER, J. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha : Portál, 2006. s. 47-131.

MÁLKOVÁ, G. *Umění zprostředkovaného*. Praha : Togga, 2008. 121 s.

MÁLKOVÁ, G. *Zprostředkované učení*. Praha : Portál, 2009. 116 s.

PAPOUŠEK, M. Intuitivní rodičovství. In DITTRICHOVÁ, J., et al. *Chování dítěte raného věku a rodičovská péče*. Praha : Grada, 2004. s. 59-71.

POKORNÁ, V. Reuven Feuerstein a jeho metoda instrumentálního obohacování. *Speciální pedagogika*. 2001, 11, 1, s. 4-15.

POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha : Portál, 1997. Programy zaměřené na kognitivní dovednosti, s. 286-357.

ŠTECH, S. Člověk a kultura. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha : Portál, 1998. s. 225-258.

ŠTECH, S. Psychika a společnost. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha : ISV (nakladatelství), 1997. s. 23-50.

ŠTECH, S. Teorie "duševního života" Henri Wallona. *Československá psychologie*. 1995, 39, 5, s. 385-399.

ŠTECH, S. Výchova jako prolepsis. In KRUŽÍK, J. *Vita activa vita contemplativa*. Praha : UK FHS, 2006. s. 501-507.