

**Louis Falik**

***Mezinárodní centrum pro zvýšení učebního potenciálu***

***Rozhovor s Reuvenem Feuersteinem***

---

**Rozhovor Louise Falika (LF) s Reuvenem Feuersteinem (RF)**

LF: Jsou ve vašem životě nějaké okamžiky, které by odkazovaly ke kořenům vývoje vaší teorie a aplikovaných programů?

RF: Jestliže jsem vyzván, abych sledoval kořeny teorie, způsobu myšlení a životní filozofie této teorie, která sama sebe sjednotila do techniky, je jako být vyzván, abych znovu prošel labyrintem, kterým jsem procházel celý svůj život, a ze kterého jsem nakonec našel cestu, přičemž jsem se snažil, často zbytečně, změnit stezku, po které jsem stále znovu krácel. Je to jako hledat začátek cesty, které se zdála důvěrně známá, a přesto vedla do neznámých oblastí, které vyžadovaly stále seznamování se s neznámým a zkoumáním neznámého. Mnohokrát jsem rozpoznal svůj způsob myšlení v myšlení ostatních, a přesto, když jsem převedl své myšlenky v určitý způsob konání, objevil jsem se ve zcela neznámé a v jistých případech i nepřijatelné sféře. Až do současnosti si vyžadovalo používání těchto zdrojů neustálé přizpůsobování, konfrontaci a stále pokusy rozpoznat skutečné kořeny způsobu myšlení, vývoje teorie a její složité způsoby aplikace. Mnohem raději než popsat tento labyrint teorií, technik a cvičení, s nimiž jsem se seznámil v průběhu mého dlouhého období vývoje, pokusím se vrátit k některým ranným zkušenostem, které byly jisté - i když ne vždy vědomě - kořeny vývoje mé teorie i mé celoživotní činnosti.

Proto se vrátím až do mého dětství v malém rumunském městečku Botosani. Je to má první zkušenost, která se ukázala, že je začátkem mé víry v to, co se později stalo teorií strukturální kognitivní modifikovatelnosti. Bylo mi asi osm let, když jsem se setkal s několika lidmi ve městě, kteří mě požádali, abych pomohl jejich dětem, aby dobře četli. Tyto žádosti rodičů přišly po mém úspěchu, kdy jsem naučil číst patnáctiletého chlapce, jemuž se přezdívalo *Prostáček Chayim*, jehož otec mě poprosil o vzdělávání svého syna. Tehdy mi bylo pět let, ale číst jsem uměl již od tří. Řekl: „Prosím, pomoz mi, abych mohl zemřít v klidu s vědomím, že můj syn bude s to odříkat *Kaddish*, na mém pohřbu.“ Nevím, co jsem udělal a jak jsem to udělal a jak dlouho jsem s ním pracoval, ale výsledkem bylo, že se Prostáček Chayim naučil číst. To se rozkřiklo po městečku a rodiče, zoufalí nad obtížemi svých dětí, které neuměly dobře číst, se na mě obraceli. V osmi letech jsem již cítil, že mám dost síly na to, abych učil mládež, která se sama připravovala a musela prokázat dobrou znalost hebrejštiny, aby byla přijata pro emigraci – *Aliyah* – do Izraele.

To ve mně probudilo touhu, abych působil jako vychovatel a změnil úroveň chování a jednání jedinců, kteří to potřebují, a to nejen ve čtení, ale i ve čtení Bible v hebrejštině, což jsem se učil již v útlém věku. S některými částmi Bible jsem se seznámil v průběhu celodenních studií v *cheder* a při mnoha příležitostech, kdy jsem byl zkoušen svým zesnulým otcem.

Čtení Talmudu bylo velmi důležitou skutečností mých ranných zkušeností, podporujících kognitivní rozměr mého přemýšlení. Později jsem četl Bibli v několika jazycích a prostřednictvím souvislostí v textu jsem se seznámil s němčinou, angličtinou, francouzštinou a jidiš. Znalost těchto jazyků zřejmě přispěla k tomu, že jsem byl přijat jako student Jeana Piageta, jenž sám uměl pouze francouzsky a hledal studenta mluvícího více jazyky. Pocit, že mám určitou schopnost vzdělávat ostatní, byl povzbuzen přáním pomoci potřebným dětem a později ještě zesílil, když jsem přijel do Bukurešti, hlavního města Rumunska, v temných časech pogromů a vlivu nacistického Německa na rumunskou vládu. Když jsem dokončil učitelský seminář, začal jsem pracovat s dětmi, které byly opuštěny rodiči, jež emigrovali do Podněstří, kde mnozí zahynuli. Byli jsme pověřeni židovskou obcí, abychom založili „školu“ a shromáždili zde děti z ulic, kde zůstaly zcela zanedbané, bez ochrany domova. Mezi nimi byly i děti výchovně a emocionálně deprivované, což způsobilo, že vzdorovaly všem pokusům o výuku a některé děti nás konfrontovaly s výraznými výchovnými a výukovými problémy. To mě utvrzovalo v tom, že tohle je skutečně oblast, které se mám věnovat a ve které se mám zdokonalovat. Živě si pamatuji na dívku Stefanizu, která měla genetickou vadu. Její rodiče ji drželi v naprosté izolaci na půdě domu, bez jakékoli možnosti se vypořádat se svojí vadou a co víc, nikdo se nepokoušel rozvíjet její mentální funkce. Nemluvila ani nečetla. Jen stěží chodila. Začal jsem jí učit zpívat písničku. Nakonec se to naučila a někteří lidé to označovali za zázrak, že Stefaniza zpívá! Z tohoto i jiných případů vyrůstalo moje přesvědčení, že lidské bytosti mohou být zcela změněny a rozvinuty. Je to víra, která mě vedla, abych hledal teorie a techniky podporující uvažování o způsobech, které by umožnily dosáhnout takových cílů.

V době, kdy jsem byl v Bukurešti, jsem byl ovlivněn přednáškami mnoha židovských profesorů, kteří založili židovskou univerzitu pro židovské učitele a studenty, vyloučené z vysokých škol. Mezi nimi byli prof. Theodor Löwenstein a Dr. Hugo Nedler. S Dr. Nedlerem jsem spolupracoval již na výše zmíněné škole pro opuštěné a zanedbané děti.

Navíc jsem našel svého duchovního vůdce a rádce v rabínu Fredmanovi z Buhushe z *“l [hebrejský akronym pro požehnána bud' jeho paměť]*, jemuž jsem jako prvnímu ukázal svůj nedávno získaný učitelský diplom. On mi poté dal požehnání, abych byl zdrojem pomoci všem dětem bez rozdílu, a toto požehnání, více než mnohá setkání s filozofy, vychovateli a psychology, bylo pro mne příkazem, který formoval můj celoživotní závazek vůči vzdělávání.

LF: Je možné zpětně vysledovat některé z vašich teoretických orientací na určité psychology, vychovatele a filozofy, jejichž práce a dílo vás ovlivnilo a inspirovalo?

RF: Jak jsem již dříve pověděl, odešel jsem z Botosani do Bukurešti a začal zde studovat na pedagogické škole. Z toho období si pamatuji dva profesory, kteří byli důležití pro můj intelektuální vývoj, Theodor Löwenstein a Hugo Nedler. Společně s prof. Nedlerem jsem zakládal školu pro opuštěné a zanedbané děti. Některé z nich byly bez domova, neboť jejich rodiče byli odvedeni do koncentračních táborů. Některé z nich trpěly tím, co dnes nazýváme „zvláštními potřebami“, a jejich vlastní rodiče je nechali zamčené na půdě domu. Také si vzpomínám, jak jsem dostal jako student v Bukurešti požehnání od rabína z Buhushe za svou práci s dětmi. Je velmi důležité, že zdůraznil „se všemi dětmi“, nejenom židovskými.

Dokonce ani po studiích v Bukurešti a dalším studiu v Izraeli, po práci s dětmi s obtížemi v Bukurešti a velkých zkušenostech s výchovou a výukou dětí, které přežily holocaust a dalších studiích v Izraeli, jsem se stále nerozhodl, zda budu psychologem, vychovatelem,

učitelem, nebo se věnuji jinému zaměstnání. Zajímal jsem se o mnoho vědních oborů, včetně židovské filozofie, biologie a zvláště o botaniku a hudbu. Pak ale dostal můj život dosti nečekávaný obrat. Během práce s těmi, kteří přežili holocaust jsem se nakazil tuberkulózou a byl poslán do sanatoria ve Švýcarsku. Tam, kromě vlastní léčby, jež se v té době nezdála příliš slibná, a práci v náboženském sionistickém hnutí mládeže, jsem navštěvoval přednášky filozofa a psychiatra Karla Jasperse a i Jungův analytický seminář. Zdá se, že mé dřívější zkušenosti, kdy jsem učil děti číst, mě předurčily ke studiu orientovanému více kognitivně a nakonec jsem se chtěl setkat s Jeanem Piagetem v Ženevě. K mému překvapení strávil Piaget v rozhovoru se mnou mnoho času a sdělil mi, že by mě rád viděl jako studenta na své katedře. Měl bych připustit, že při našem prvním setkání jsem všemu, co říkal, úplně nerozuměl, neboť jeho francouzština byla velmi švýcarská, zatímco já jsem se učil klasičtější a městskou francouzštinu. Tak jako tak toto setkání způsobilo, že jsem se stal studentem psychologie na Ženevské universitě. Když o tom zpětně přemýšlím, myslím, že Piaget vlastně sháněl někoho kdo znal jazyky a dovedl překládat, protože on sám mluvil pouze francouzsky.

Z Piagetovy práce mě asi nejvíce ovlivnilo to, čemu říkal „klinická metoda“ sledování dětí. Byla to téměř sokratovská „maieutická“ (usilující najít správnou odpověď kladením otázek) metoda pomoci dětem, aby přicházely s vlastními pojmy a nápady. Přestože se velmi liší od mé později rozvinuté metody zkušenosti zprostředkovaného učení, Piagetova „klinická metoda“ měla podstatný vliv na vývoj mého myšlení, pokud jde o interakce s dětmi. Rád bych také zmínil Piagetovu představu různých úkolů, jež vedly ke stálému rozšiřování znalostí dítěte, jako způsobu utváření návyků pomocí obměňujícího se opakování. Kromě toho jeho pojetí asimilace a akomodace byly velkou pomocí při přípravě programu.

Když se ohlížím zpět na roky strávené v Ženevě, rád bych vyzvedl dvě osoby, se kterými jsem mohl diskutovat o otázkách, jež vyvstávaly v mé hlavě poté, co jsem se seznámil s Piagetovou teorií, Marca Lamberciera a André Reye. Lambercier byl vedoucím Piagetovy výzkumné laboratoře. Nebyl příliš komunikativní, ale uměl skvěle naslouchat. Takže při naslouchání mým monologům mi pomáhal formulovat některé důležité otázky a myšlenky, které bych zřejmě jinak nebyl s to vytrýbit „nezprostředkovanou“ cestou. Pokud byl Lambercier skvělý výzkumný pracovník, pak byl Rey jedinečný klinický pracovník. Rozvinul značný počet úloh pro vyšetření, velmi užitečných v praxi, a věděl jak formulovat otázky, aby bylo jasné, jak se na ně má odpovědět. Jeho úloha byla důležitá zvláště tehdy, když jsem se vrátil do Ženevy s novými daty týkajícími se kognitivních procesů pozorovaných u dětí v severní Africe, daty, která byla často v rozporu s klasickými Piagetovými východisky. Tato paradigmatata jsou založena na předpokladu, že děti se mohou učit přímo z prostředí, ze svých interakcí s objektivním světem. Má vlastní pozorování v průběhu vyšetřování stovek dětí ukazovala, že tomu tak vždy není. Učení se odehrává prostřednictvím přímého setkání s realitou a interakcí s ní. Druhý způsob učení probíhá však prostřednictvím mediátora, stojícího mezi jedincem a objektem tak, aby byl objekt registrován, vysvětlen a začleněn do systému pojmů.

LF: Myslíte, že vaše práce reprezentuje plynulou vývojovou linii, či je v ní možno odhalit přelomová období, která změnila vaši orientaci?

RF: Velká změna v mé orientaci nastala, když jsem začal pochybovat o předpokladech ortodoxního piagetovského přístupu. První náznaky takového nesouhlasu se objevily již když jsem navštěvoval semináře na Ženevské universitě, především ty, které vedla Bärbel Inhelderová. Ústředním bodem mého nesouhlasu s klasickým modelem Piageta byla otázka, zda může být rozvoj inteligence vysvětlen čistě jako výsledek procesu zrání, který vede

k interakci s realitou, s kterou se jedinec setkává. V tomto modelu se setkání dítěte s jinou lidskou bytostí neliší od setkání a interakcí s ostatními objekty. Zrání dětského mozku je vnímáno jako samo o sobě odpovědné za to, že umožní dítěti zapojit se do procesů asimilace a adaptace, které na oplátku přispívá kognitivnímu rozvoji dítěte. Dospělí podle tohoto modelu mohou poskytovat dítěti znalosti a informace, ale nijak význačně neovlivňují rozvoj jeho kognitivních procesů a inteligence.

Moje zkušenost s dětmi, kterým se z různých důvodů nedostalo zprostředkování druhým člověkem, nezapadaly příliš dobře do výše popsaného piagetovského modelu. Pozoroval jsem také mnohé případy lidí, bez jakýchkoli organických poruch, kteří měli mnoho možností učit se přímo ze svého okolí, kteří nicméně nepostoupili z konkrétní úrovně na úroveň abstraktnější pojmové dedukce, vyvozování. Začal jsem tedy zpochybňovat základní předpoklady zaměřující se na fáze dětského rozvoje a místo toho sledoval možný přínos lidského zprostředkovatele.

Další změna ve směru mého myšlení se týká toho, že můj zájem přešel od psychoanalytického modelu k modelu kognitivnímu. Ještě než jsem přišel na Ženevskou universitu, znal jsem teorie Freuda, Junga, Jasperse a dalších. Takže moje přijetí kognitivní orientace může být vnímáno jako rozchod s psychoanalytickým přístupem. Zároveň však přijetí kognitivní orientace neznamenal, že jsem opustil otázky pocitů a emocí. Naopak, při práci s dětmi ze severní Afriky pod dohledem prof. Andrého Reye, jsem používal Rorschachovu techniku pro vyšetření této populace. Je škoda, že jsem neměl čas publikovat výsledky z této oblasti knižně.

Nejvýznamnější přelomový okamžik je pro mě spojený s poznáním, že bych měl rozvinout teoretický základ pro vysvětlení role, kterou hraje člověk jako zprostředkovatel a i potřebu vymyslet praktické techniky na pomoc jedincům, kterým se nedostalo zprostředkovaného učení.

LF: Jak reagovali vaši piagetovští kolegové, když si uvědomili váš odklon od ortodoxní pozice Piageta?

RF: Poté co jsem začal zveřejňovat údaje z mých studií o severoafrických dětech, někteří lidé v Ženevě dokonce přijali mé jednotlivé myšlenky a postupy a posléze je začlenili do své vlastní práce. Byli to především dva z mých nejbližších kolegů a spolupracovníků, Marc Richelle a Maurice Jeannet. André Rey dohlížel na náš výzkum mezi severoafrickými dětmi, které vyšlo pod titulem: *Enfants Juifs Nord-Africains: Essai psycho-pédagogique a l'intention des éducateurs* v roce 1957.

Nejprve nebyl můj nový přístup dostatečně znám či neměl dostatečně vliv, aby přitahoval kritiku piagetovské školy. Zároveň, přestože si tím nemohu být jist, mám za to, že Piagetovo pojednání „Potřeba a význam multikulturních studií v genetické psychologii“ (1966) bylo částečně míněno jako odpověď na otázku týkající se role lidského prostředníka v kognitivním rozvoji. V tomto spise Piaget načrtnul čtyři hlavní vývojové faktory: 1) faktor biologický, 2) faktor duševní rovnováhy, 3) sociální faktory mezilidské koordinace a 4) faktory vzdělávacího a kulturního přenosu. Ohledně prvních tří faktorů byl Piaget přesvědčen, že jsou obecné povahy a všechny vedou ke stejnému sledu stupňů vývoje u všech dětí, bez ohledu na povahu, úroveň a zvláštnosti jejich kultury. Pokud jde o vzdělávací a kulturní faktory, byl Piaget opatrnější, připouštěl tu možnost, že určité místní kultury mohou mít dopad na rytmus vývoje a mohou jej zpomalit. Nicméně sled stupňů vývoje byl považován za obecně platný.

Co je důležité pro nás je to, že Piaget ve svém modelu nenašel místo pro faktor lidského prostředníka, který by ovlivnil a působil na rozvoj inteligence.

Zároveň je třeba vědět, že Piaget všeobecně dával přednost tomu, aby nemusel otevřeně odpovídat na námitky, vznesené proti jeho teorii. Například jedinkrát odpověděl na kritiku žáků Vygotského, bylo to v roce 1962, kdy byl požádán, aby připomínkoval zkrácené anglické vydání Vygotského díla *Myšlení a řeč*. Ale když jsem v Ženevě navštěvoval Piagetovy přednášky, nezmínil ani jednu Vygotského teorii. Proto pro mě bylo velké překvapení, když jsem se dozvěděl od Alexandra Lurii, kterého jsem potkal v roce 1964, že Piaget byl v kontaktu s Vygotským a jeho skupinou již ve 20. letech.

Můj hlavní nesouhlas s piagetovci byl především v praktických rozhodnutích, týkajících se práce s dětmi a mladistvými, kteří jeví nízkou úroveň kognitivních výkonů. Tyto praktické potřeby utvářely moje přesvědčení. Tak víra ve schopnost mentálního rozvoje člověka a potřeba zprostředkování se stala východiskem pro jejich teoretické rozpracování.

LF: Je známé, že se vaše práce velmi odlišuje. Mohl byste upozornit na to, co považujete za svůj hlavní přínos?

RF: Dnes bych za nejdůležitější prvky své práce považoval pojetí člověka, jako bytosti mající dvojí ontogenezi a pojetí zkušenosti zprostředkovaného učení (MLE). Koncept dvojí ontogeneze předpokládá, že lidská modifikovatelnost záleží na dvou hlavních faktorech: biologických a efektu zrání na jedné straně a lidském zprostředkování na straně druhé. Zprostředkování druhým člověkem je hlavním zlidšťujícím prvkem našich životů a našich zkušeností.

LF: Můžete naznačit způsob, jak by se dala vaše práce zařadit mezi ostatní směry v psychologii?

RF: Dříve bych zařadil svou práci do oblasti kognice, ale dnes si myslím, že MLE je důležitá pro širší okruh lidských schopností a aktivit. Moje práce souvisí se všemi projevy lidského života, které přesahují biologické podmínky. Do určité míry může být MLE zodpovědná za rozvoj a dokonce regeneraci nervového systému, kdykoli je to nezbytné. Naše počáteční formulace pojetí strukturální kognitivní modifikovatelnosti (SCM) se vztahovala na mentální operace. Nyní, když bereme v úvahu plasticitu mozku, kterou zastávají současné nové neurologické vědecké disciplíny, můžeme MLE považovat za účinný nástroj při rehabilitaci mozku.

LF: Co způsobilo, že jste se orientoval na dynamické vyšetření a kognitivní modifikovatelnost? Můžete poukázat na některá historická zdůvodnění, která vedla k tomu, že jste se na ně zaměřil?

RF: Již v počátcích mé kariéry učitele, kdy jsem pracoval s opuštěnými a zanedbanými dětmi v Bukurešti, jsem hledal způsoby, jak jim pomoci, aby překonaly svou nízkou úroveň dovedností. Následující příhoda se toho týká. Jeden z učitelů matematiky z bukurešťské školy, kde jsem pracoval, jednou prohlásil: „Tenhle Feuerstein není špatný chlap, ale je to hlupák. Chtěl by naučit děti myslet, zatímco ony se potřebují naučit, jak používat kladivo, jak vyrábět boty, jak pracovat se dřevem.“ Příběh se objevil v knize napsané rumunskou básnířkou Veronicou Parumlaen, která se mnou pracovala ve škole.

Tato příhoda je důležitá, protože s podobnou reakcí jsem se setkal v 50. letech, kdy jsem začal učit děti uprchlíků ze severní Afriky principy analogického myšlení. Lidé se mě ptali: „Proč tohle děláte? K čemu si myslíte, že budou tyhle abstraktní věci potřebovat?“ Připomíná mi to Jensenovu práci „Jak mnoho můžeme podpořit IQ“ a jeho doporučení učit tyto děti jen první úroveň inteligence (úkoly na reprodukci a paměť). Vycházel z předpokladu, že jejich inteligence jim nedovoluje abstraktně myslet.

Další etapou v tomto procesu bylo, když jsem začal s kognitivním obohacováním u dětí, které byly hodnoceny jako „deficitní“ a musely odcházet na podřadná učiliště. Stále mám asi deset tisíc spisů těchto dětí. Vyšetřil jsem je a své závěry jsem prezentoval na setkání Mladých přistěhovalců. Nebyla to jednoduchá bitva, protože skupina amerických psychologů vyšetřila některé z těchto dětí Benderovým testem (Vizuálně motorická figura) a prohlásila, že jejich grafické odpovědi se liší od normy. Abych vyvrátil toto tvrzení, předložil jsem asi padesáti dětem Benderův test s minimálním zprostředkováním. Pouze jsem zopakoval instrukce, řekl jim, aby se soustředily na stránku a prohlédli si obrazec dřívě, než odpoví, atd. Poté jsem vzal jejich kresby a odeslal je výboru Mladých přistěhovalců jako důkaz toho, že pár slov mediace může „vyléčit“ tyto děti z mentální retardace, organického postižení, či psychotického stavu. Dynamické vyšetření nám umožnilo odhalit, jak s nimi pracovat, a tím změnit celou dráhu jejich vzdělání.

LF: Mohl byste zmínit oblasti vašich současných aktivit a zájmů?

RF: V současnosti zaměřuji svou činnost na populace, jejichž osud je určen především úrovní jejich kognitivních funkcí. Skutečnost, že náš Způsob hodnocení učební kapacity (Learning Potential Assessment Device - LPAD), program Instrumentálního obohacení (FIE) a metoda Vytváření prostředí pro modifikaci byly úspěšné a pomohly tisícům dětí v Izraeli i v mnohých dalších zemích, mě nutí k rozšíření těchto metod i pro další děti v nouzi. Na procesu, který využívá kognitivní funkce nezávisí pouze jejich blahobyt, ale často dokonce samotné přežití. Dnes již nejsou vyšší formy inteligence luxusem, nejsou ani „bonusem“, který zaručuje lepší zaměstnání nebo postup v zaměstnání. Dnes jsou vyšší formy inteligence prostředkem k přežití. To platí zejména pro děti a mládež v Africe, ale nejen pro ně. Znalosti a logické uvažování jsou jedinými nástroji, s nimiž lidé zemí třetího světa mohou ubránit sebe sama před různými nebezpečími. Získat vědomosti závisí na obohacení kognitivních funkcí, přesném vyjadřování a vytváření představ.

Naše programy kognitivního vyšetření a obohacení byly poprvé využívány u dětí, které přežily holocaust. V té době byly nejpotřebnější populací. Dnes by měly být tyto metody zpřístupněny dětem třetího světa, neboť ony jsou ty nejpotřebnější. Tento cíl nevyžaduje pouze přizpůsobení našich programů potřebám těchto populací, ale i porozumění a akceptování toho, jak je v jejich společnosti důležité kognitivní obohacení. Odborníci a jejich pomocníci by měli být vyškoleni a měly by být rozvinuty modely realizace ve velkém měřítku jako prostředek přežití. Jeden z nejúspěšnějších systémů je zaveden v Bahii v Brazílii pod vedením Dr. Tinoca, paní Clelie Tinoco Melo a Nadace Luise Eduarda Magalhaese, ve kterém je přibližně 600 000 studentů ze sedmého ročníku a výše ročně zapojeno do MLE a FIE s výsledky, které ovlivňují jejich schopnosti tak, že mohou nastoupit do vyšších škol.

LF: Navzdory tomu, že jste uspěl jak s dynamickým vyšetřením, tak i s navrženými programy, které vyvolávají strukturální kognitivní modifikovatelnost, uvažoval jste již o budoucnosti o udržení kontinuity této práce a jejího využití pro potřebné? Nebo jste

znepokojen překážkami, které mohou vyvstat a které mohou tomuto vývoji zabránit? Co by se mělo udělat, aby se zajistila kontinuita pro ty, kteří to nejvíce potřebují.

RF: LPAD je podle mě přístup, který nabízí velké možnosti pro populaci s nižšími výkony tím, že odhaluje jejich modifikovatelnost a určuje způsob, kterým může být tato modifikovatelnost prováděna, zvýšena a nakonec přeměněna v proces sebezáchrany. Ve výsledku bude původně jedinec na nízké úrovni, mít zisk z přímého působení učebních situací a nejen ze zprostředkovaného učení druhými.

Současný rozvoj společností, s technologií na vysoké úrovni, přináší nové tlaky na lidi a jejich připravenost na náročnější profesní dráhu, která vyžaduje vyšší úroveň dedukce, větší stupeň nezávislosti, kritického myšlení a připravenosti pro celoživotní vzdělávání. V tomto pojetí se stává LPAD velmi důležitým nástrojem pro zapojení nových populací pracovníků do vyšších míst. Tuto potřebu vidíme i u tak tradičně psychometricky orientovaných těles jako je armáda a státní zpráva. Stále více odborníků a administrativních pracovníků si uvědomuje, že statický psychometrický přístup vede k chybnému zařazování širokých mas lidí do podřadných zaměstnání, která jsou často buď v moderní společnosti zastaralá, či se brzy zastaralými stanou. Statické metody výběru zabraňují lidem, aby se zaměřili na vyšší cíle a zabraňují rozvoji jejich možností.

Naneštěstí odolnost obránců psychometrického přístupu a technik neslábne. Pamatuji si, že před mnoha lety se Výbor amerických univerzit vážně zajímal o uvedení dynamického vyšetření namísto standardního testu školních dovedností, jako způsobu přijímání studentů z menšin na americké univerzity. Smlouva s Mezinárodním centrem pro zvýšení učebního potencionálu (ICELP) měla být již podepsána, ale Výbor univerzit ji v poslední chvíli zrušil. Nesmíme zapomínat, že psychometrické testování je obrovský průmysl, který vydělává miliardy dolarů svým vydavatelům a mnoho organizací s těmito testy obchoduje. Dynamické vyšetření všeobecně a zejména LPAD vyžadují již ze své podstaty velmi odlišný přístup. Metodou LPAD se nedá rychle zbohatnout, protože jejím cílem je zjistit vzorce modifikovatelnosti a ne rychle zkontrolovat aktuální úroveň výkonu, ten označit a jedince zařadit podle dosažených hodnot.

Z pozitivní stránky bych chtěl zmínit vzrůstající vědomí rozličných vládních i veřejných organizací, jak v Izraeli, tak v cizině, že je potřeba nalézt nový způsob jak zapojit tzv. „slabé populace“, jako jsou menšiny, sociálně znevýhodnění lidé, kulturně zanedbaní a geneticky či organicky postižení jedinci, do odborné přípravy pro zaměstnání na vyšší úrovni a smysluplnější profese. LPAD nabízí metodu pro vyřešení tohoto problému. Například představitelé Izraelského výboru státní zprávy nám dali k dispozici data, podle nichž zhruba čtyři tisíce absolventů univerzit odlišného kulturního původu by se rádo stalo státními zaměstnanci, ale nemohou se dostat do státní zprávy pro bariéru statických testů. Dynamické vyšetření může tento problém vyřešit pro obě strany, jak pro studenty menšinového původu, kteří si přejí dostat se do státní zprávy, tak pro státní zprávu samu, která služby těchto lidí potřebuje.

To samé se týká náročnějšího výcviku obraných sil v některých zemích. Před zavedením LPAD nebyly ve vyšších kurzech prakticky žádné kulturní rozdíly. V průběhu minulého roku jsme použili LPAD u asi 300 zájemců a většinu z nich jsme byli schopni dostat do vyšších kurzů, což by pro ně bylo zhora nemožné v případě, že by byla použita standardní psychometrická kritéria.

Tedy závěrem bych chtěl povědět, že jsem optimista pokud jde o budoucnost přístupu LPAD a do jisté míry teorie SCM, protože souhlasí s naléhavými potřebami moderní společnosti.

Abych uzavřel tento dosti stručný a neúplný výčet kořenů teorie SCM, MLE a tří z nich odvozených systémů, LDAP, FIE a Vytváření prostředí pro modifikaci, těšíme se se značnou dávkou optimismu na budoucnost teorie a její další rozvoj. Jeden z důvodů takového optimismu spočívá ve skutečnosti, že teorie, které nabízejí řešení problémů, se kterými se lidé setkávají, mají velkou šanci se rozvíjet a jsou zde lidé, kteří se angažují a nabízejí nutnou podporu. Ti, kdo mají užitek z programu, se budou snažit kultivovat, porozumět a šířit teorii, která dává odpovědi na problémy, jež ve svých různých podmínkách před ně staví sama lidská bytost. Dovoluji si říci, že kdyby se Piaget chopil iniciativy a rozvinul programy vycházející z jeho teorie, byla by mnohem více rozšířená než je, bohužel, nyní. Tento názor na Piagetovu teorii byl vyjádřen během sympozia konaného na Sorbonně o teorii SCM a jejích aplikovaných systémech. Prof. Constantin Xypas, jehož oddanost, zájem a úsilí, věnované piagetovské škole, z něj udělaly představitele Piagetovy teorie, vyjádřil údiv, když se pokoušel vysvětlit svou počáteční zdrženlivost vůči Feuersteinově teorii. Zdálo se mu nemožné, že žák Piageta může rozvíjet programy, přesahující vývojové fáze a úroveň výkonu. Poté prohlásil: „... Došel jsem k závěru, že Feuerstein udělal to, co měl udělat Piaget a co neudělal. To je důvod, proč pohlížím velmi vážně na význam teorie, která vede k aplikovatelnému systému“ (toto je parafráze, nikoli citace).

Další důvod pro optimistický pohled zaměřený na budoucnost teorie přichází z velmi neočekávané oblasti, a to především z novinek v neurofyziologii. Možnost, že by náš program hrál roli ve vyjádření neurologických substrátů, umožňujících regeneraci poškozených či dokonce chybějících částí mozku a možnosti pokračovat v procesu arborizace (rozvětveného uspořádání dendritů v nervové buňce) a zvýšit procesy neurotransmiterů a vytváření synapsí. Toto všechno ukazuje na sílu lidského konání nejen v rozvoji mozkových funkcí a mentální činnosti, ale i ve struktuře neurologických systémů, které mohou být smysluplně rozšiřovány a naše kognitivní rehabilitace s lidmi s těžkým mozkovým poraněním se může stát zdrojem důkazu toho, co je možné s mozkem udělat tím, že jej správně aktivujeme. Samozřejmě se musí udělat mnoho výzkumů, abychom přišli s přesvědčivými výsledky, ale máme jasné náznaky, které již nyní dovolují smysluplné využití. Účinky intervence mohou prostupovat více oblastí, jakmile se porozumí její roli a procesům, které vznikají takovými činnostmi. Konečně je zde tempo technologického pokroku a silný tlak na jedince, aby se stal zručnější, vzdělanější a porozuměl těmto procesům jako podmínkám pro vlastní integraci do života, aby se stal užitečným členem společnosti a nechoval se jako lidé, kteří pracují zastaralým způsobem a jen využívají rozvoj ve světě, který jde rychle kupředu. Toto vše činí kognitivní vzdělání, kognitivní nápravu a kognitivní rozvoj a využití poznání, jako nástroje pro adaptaci, stále více potřebným, a tudíž stále více používaným. Nemohu si přát nic většího a nebylo by pro mě větší útěchou, než vidět stále se zvyšující rozvoj a využití našeho programu a naší teorie.

přeložil Martin Váňa (upravila VP)



### **V textu uvedení odborníci:**

#### **Freud Sigmund, (1856-1939)**

rakouský neurolog a psychiatr, zakladatel psychoterapeutické školy – psychoanalýzy. Metodu léčení založil na technice volných asociací a výkladu snů.

česky: většina jeho prací

#### **Jaspers Karl, (1883-1969)**

německý filozof a psychiatr, představitel existencialismu. Myšlení překračuje hranice věcného (pozitivistického) vědění. Význam filozofického myšlení záletí především v apelu na svobodu být sám sebou.

česky: Otázka viny, O původu a cíli dějin

#### **Jung Carl Gustav (1875-1961)**

švýcarský psychiatr a psycholog. Jako první zavedl do klinické praxe asociační experiment a vytvořil psychologickou typologii introverze-extroverze a typologii čtyř psychických funkcí: myšlení, cítění, vnímání, intuice. Zavedl pojem kolektivní nevědomí, tzv. archetypy, které zahrnují psychickou zkušenost mnohých generací lidstva.

#### **Lurija A.R. (1902-1977)**

sovětský neurochirurg a zakladatel neuropsychologie, žák Vygotského.

#### **Piaget Jean, (1896-1980)**

švýcarský psycholog, zakladatel tzv. operacionalistické koncepce myšlení. Kladl důraz na přizpůsobování se jedince vnějším podmínkám a na asimilaci. Zkoumal proces formování myšlení a poznání světa u dětí aktivním procesem osvojování. Stanovil stadia rozvoje inteligence.

Česky: Psychologie dítěte – spolu s Bärbel Inhelderovou

#### **Vygotský, L.S. (1896-1934)**

ruský lingvista a psycholog, vytvořil kulturně historickou teorii vyšších psychických funkcí. Tato koncepce byla založena jednak na hypotéze o zprostředkovaném charakteru psychické činnosti, jednak na hypotéze vzniku vnitřních psychických procesů zvnitřňováním, interiorizací vnější interpsychické činnosti.

Česky: Myšlení a řeč, Vyšší nervová činnost