

Pokud tato zkušenost není naplánovaná a stále se s ní nepracuje, často opakovaně a upraveným způsobem, hodnota zprostředkování je velmi nejistá. Nestačí stanovit hodnoty popisující dovednosti nebo poskytující podnětné předměty nebo události. Dítě s nimi musí mít zkušenost, reálným a význačným způsobem, jinak nedojde k MLE. V takových případech je přeměna omezena na pasivní, nepřímé a omezené setkání dítěte s podnětem. Uzavření smyčky zprostředkování vyžaduje aktivní, organizovanou a strategicky naplánovanou zkušenost, která zahrne všechny tři součásti zprostředkování. **Uzavřená smyčka je možná jen tehdy, když tři partneři - podněty, žák a zprostředkovatel - projdou proměnou a když tato proměna je přenesena do působení této vzájemné zkušenosti.**

KULTURNÍ ODLIŠNOST A KULTURNÍ DEPRIVACE

Dříve než detailně pohovoříme o MLE, potřebujeme odlišit kulturní rozdíly od kulturní deprivace a také, nakolik se tento problém přímo vztahuje k využití zprostředkovaného učení. Žádná kultura sama o sobě není nedostatečná nebo omezující vzhledem k jedincům, kteří do ní patří. Není to kultura, která omezuje, ale skutečnost, že některým jedincům nejsou předány nebo zprostředkovány základní kulturní výdobytky. Vede to ke dvěma skutečnostem: 1. Jaký je vliv této deprivace na jedince a 2. jaká je etiologie těchto podmínek? Dříve než odpovíme na tyto otázky, je nutné hlouběji definovat „kulturu“, ne jako statický soupis chování, ale spíše jako proces, ve kterém jsou vědomosti, hodnoty a přesvědčení přenášeny z jedné generace na další. Odpověď na první otázku se vztahuje na *syndrom kulturní deprivace* a stav omezené kognitivní modifikovatelnosti jedince, v odpovědi na přímé vystavení zdrojům podobného prostředí odpovídají na něj a jsou jím ovlivněni velmi odlišným způsobem. Co odlišuje jedince na různé úrovni kognitivního vývoje, je rozsah, ve kterém jsou schopni se modifikovat vlastními zkušenostmi, působením přímého podnětu z jejich okolí. Na druhou otázku je možné odpovědět s ohledem na etiologii odpovědi organismu, která je způsobena nebo je výsledkem nedostatečných zkušeností zprostředkovaného učení. Zde odkazujeme na pojetí *distálních determinantů* (vzdálených rozhodujících činitelů - viz další pojednání), které jsou výsledkem omezené tendence organismu reagovat na zkušenosti zprostředkovaného učení (*proximálních determinantů* - blízkých rozhodujících činitelů) nebo z nich mít zisk. Tak tedy teorie MLE hraje rozhodující roli pro pochopení kulturní deprivace a jakéhokoli úsilí změnit nedostatky odpovědné za kognitivní defekt. Je zavádějící se domnívat, že všechny sociálně-ekonomicky nebo etnicky znevýhodněné skupiny jsou nutně kulturně deprivované, protože se ve skutečnosti směšují proximální a distální faktory. Například Frank Reissman (1962) používá termín „kulturně deprivovaný“ jako ekvivalent pro

jedince méně privilegované, znevýhodněné a s nízkým sociálně-ekonomickým statutem (SES). Tvrdí, že lidé patřící do znevýhodněných skupin mají vlastní kulturu s mnoha pozitivními vlastnostmi, které se rozvinuly, když se potýkali s náročným prostředím. Jeho definice *kulturně deprivovaných* se vztahuje k takovým stránkám kultury střední třídy, jako je výchova, knihy, formální jazyk, z nichž tyto skupiny nemají zisk. Avšak mezikulturní a antropologická data naznačují odlišná hlediska. Vztah mezi tím, co znamená být „méně privilegovaný“ a nedostatečně vzdělaný, nesečtělý a používající formální jazyk, který navrhuje Reissman, není nikdy tak přímočarý, jak by se mohlo zdát.

Přízpůsobivost jemenských Židů společnosti v Izraeli je dobrým příkladem. V Jemenu tvořili méně privilegovanou skupinu a byli zpočátku výrazně kulturně odlišní při své integraci do více západně orientované kultury. Přesto se tato skupina mění a přizpůsobila se převládající kultuře mnohem více než jiné skupiny imigrantů, jejichž původní výchovné a výukové zkušenosti byly bližší evropskému standardu a kteří se setkali více s moderní technologií. Do značné míry příčinou adaptačních problémů druhé skupiny byl nedostatečný rozvoj určitých kognitivních funkcí a obtíže při učení novým zkušenostem. Ačkoli byli původně ve „výhodnějším“ postavení, pokud jde o distální sociálně-ekonomické faktory, členové těchto skupin trpí důsledky kulturní deprivace na proximální rovině. Jinými slovy, jistý stupeň kulturní deprivace vedl v jejich případě ke snížené kognitivní modifikovatelnosti. Příklad adaptace jemenských Židů ukazuje dále, že úspěšné přizpůsobení může způsobit, že nová kultura se smísí s převládající kulturou takovým způsobem, že se zdá podstatnou součástí nové kultury. Například v diasporách (židovské komunity žijící kdekoli na světě) ti, kdo vzhlíželi k Izraeli jako zdroji obohacení, si často našli představitele jemenské skupiny. Jako dítě byl nejstarší autor okouzlen písněmi a tanci jemenské ženy, která přišla z Izraele do Rumunska. Jmenovala se Sarah Assanat Halevy. Mnoho let po její návštěvě jsme zpívali její písně a pokoušeli se napodobovat její tance. Zdálo se nám, že to je nejvýznamnější událost izraelské kultury. Jak byl autor zklamán, když přišel do Izraele a vyhledal Sarah Assanat Halevy a zjistil, že ve skutečnosti byla polskou židovskou dívkou, která se přizpůsobila a dokonale zvládla projev jemenské kultury, a stala se tak úspěšná a proto se vydávala za dívku z Jemenu. Pro ni to bezpochyby byla izraelská kultura.

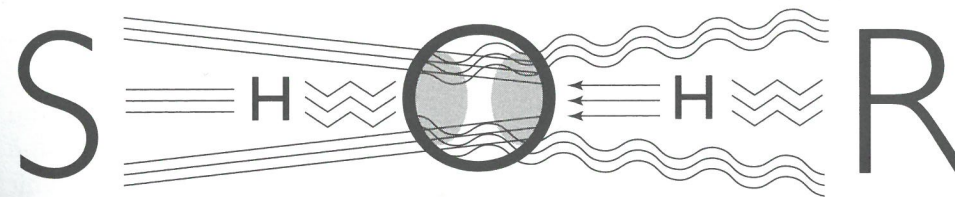
TEORIE A PRAXE ZKUŠENOSTI ZPROSTŘEDKOVANÉHO UČENÍ

Kognitivní struktura se rozvíjí v organismu jako výsledek dvou způsobů interakce mezi organismem a jeho prostředím: přímé setkání se zdroji podnětů a zkušenost zprostředkovaného učení (MLE). Přímé vystavení podnětům je univerzální způsob zkušenosti od zcela nejranějších etap vývoje, dokonce

v nitroděložním životě. Druhým způsobem, modalitou je MLE, která zdaleka není univerzální, je příznačná pro člověka, ale je také běžná ve světě zvířat, jak ukazuje výzkum osvojení si řeči a učebního procesu primátů.

Přímé učení: Při přímém učení podněty zasahující žáka mění repertoár jeho chování a vytvářejí kognitivní struktury. **Struktury způsobují možnost změny v reakcích žáka na prostředí, především tehdy, když je prostředím neměnné a stálé.** Tato představa odpovídá teorii vztahu mezi podnětem a reakcí (behaviorismus) a formulaci Piageta (1966), která je vyjádřena vztahy mezi podnětem, organismem a reakcí (stimulus - organismus - reakce). Ačkoliv Piaget považoval kognitivní rozvoj za funkci interakce mezi organismem a prostředím, prostředí je pojímáno především jako interakce se světem předmětů, který je zdrojem podnětů. **Abyste odehrálo přímé učení, musí být žák připraven a ochotný přijmout podněty přítomné v prostředí.** Musí existovat přímý kontakt s podněty, aby alespoň na počátku vznikla tendence k vytváření kognitivních struktur. **Úroveň potřeb, dovedností, schopnost reagovat a ostatní vlastnosti musí být přítomny na straně žáka, aby se úspěšně učil z přímého vystavení podnětům.**

Zkušenosti zprostředkovaného učení: Zkušenost zprostředkovaného učení se vztahuje ke způsobu, ve kterém jsou podněty, vyskytující se v prostředí, proměněny nositelem zprostředkování, obvykle rodičem, učitelem, sourozencem nebo jinou osobou v životě žáka. Tento nositel zprostředkování, veden záměrem, kulturou a emocionálním nasazením, vybírá, zvyšuje pozornost a zaměřuje ji na určitou vlastnost a další způsoby organizuje svět podnětů žáka, podle jasného účelu a cílů, **aby zvýšil a zefektivnil schopnosti žáka.** Zprostředkovatel vybírá podněty, které jsou nejvhodnější pro jeho záměry, a pak je přizpůsobuje, filtruje a naplánuje; jejich objevení se a zmizení je uspořádáno tak, aby jim žák byl vystaven podle jasné stanovených a přímo vyjádřených cílů. **Tímto procesem žák získává vzorce chování, uvědomění a strategie, které se zase stanou důležitými složkami schopnosti, jež jsou později modifikovány přímým vystavením podnětům.** Tak jsou získány učební soubory a strategie, které mají potenciál se vztahovat na nové a další podněty, přicházející ze světa. Čím více se žák setkává s MLE a čím významnější je kvalita těchto zkušeností, tím více využije přímé podněty při učení. Čím více je MLE dosažitelná, tím se dosahuje větší kognitivní vzdálenosti, pokud žák zpracovává podněty světa, které jsou proměněny v pojmy. Pokud byla žákovi umožněna MLE a strukturální výuka, může začít „myslet o“ předmětech a událostech ve světě lépe, než když je omezen pouze na to, aby se zabýval jen jejich přímou a konkrétní přítomností. Naopak, čím méně MLE je žákovi zprostředkováno, tím omezenější a bezprostřednější zkušenost se světem musí žák nabýt, aby se něco naučil. MLE je tak rozhodující složka, která ovlivňuje diferencovaný kognitivní vývoj a zajišťuje strukturální kognitivní modifikovatelnost. **Piagetova formulace je**

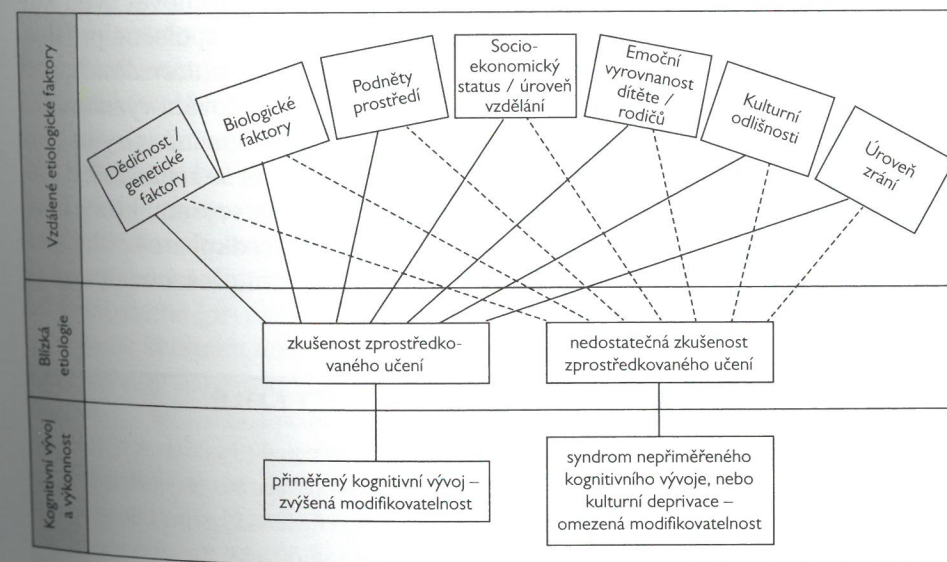


Obr. 3.2: Diagram Shohr: lidský zprostředkovatel (H – human) je vsunut mezi podnět (S – stimulus) a organismus (O) a organismus a odpověď (R – response)

tak doplněna o zprostředkovatele mezi podnětem a organismem a mezi organismem a reakcí (viz obr. 3.2).

Zprostředkovatel je ve schématu vyjádřen písmenem H, aby bylo zřejmé, že je to **zásadně lidská interakce** a ne něco snadno nahraditelného strojem nebo jiným neživým předmětem (knihou, počítačem apod.). Důsledkem využití zprostředkovatele je možnost zahrnout organismus velkou rozmanitostí podnětů a strategií, a obohatit tak repertoár jeho chování, které se stane vytříbené ve strategiích učení a umožní vznik nutných předpokladů pro vyšší systém mentálních operací.

MLE má **dvě odlišné role** v rozvoji člověka. Jednou je poskytnout žákovi **znalosti a zkušenosti**, které nejsou dostupné přímým sensorickým vnímáním. Co by mohl jedinec vědět o události, která se přihodila před 200 lety, a proč by na tom záleželo, nebýt zprostředkovatele? Zprostředkovatel poskytuje příjemci to, co má znát. To je hledisko obsahu MLE, které se vztahuje ke kulturnímu přenosu. Druhá role je **v druhu zkušenosti, kdy zprostředkovatel předává**



Obr. 3.3: Vzdálení a blízkí činitelé MLE

žákovi zásobu strategií, aspirací, stylu učení, podstatu přístupu k problému – hledisko procesu MLE.

Distální a proximální determinanty: Distální etiologické faktory jsou definovány jako determinanty, které nemusí ani přímo, ani nevyhnutelně způsobovat zhoršení funkcí, ale které mohou uvést do pohybu nebo ovlivnit proximální etiologii tím, že ji omezí, že do ní zasáhnou, či brání MLE, aby se projevila, nebo byla asimilována a integrována. Vztahují se k organickým, genetickým, emocionálním, sensoricko-motorickým faktorům a k faktorům zrání, které zasahují chování a všechny funkce. Proximální determinanty postrádají MLE nebo jí jsou omezeně vystaveny. Jakékoli distální podmínky mohou být příčinou nedostatečné MLE. Pokud jsou však poskytovány vhodné strategie MLE a distální bariéry, bránící MLE, jsou překonány, může dojít k významným změnám vlivu těchto distálních faktorů. Vztah mezi distálními a proximálními faktory ilustruje obr. 3.3.

KRITÉRIA ZKUŠENOSTI ZPROSTŘEDKOVANÉHO UČENÍ: PARAMETRY

Co je tedy MLE? MLE představuje kvalitu interakce mezi jedincem a jeho prostředím. Interakce je v zásadě kulturně ovlivněnou potřebou každé generace utvářet strukturu chování následujících generací, přenášením minulého, současného a budoucího rozměru kultury. Ačkoli se účinek kulturního přenosu projevuje různými způsoby, vždy vede k obohacení vzorců interakce napříč generacemi a odráží základní potřebu lidské společnosti, zachovat svou kulturní kontinuitu. Zprostředkovaná interakce tak má určité společně prožívané kvality a vlastnosti, o kterých můžeme uvažovat jako o 1. univerzálních, pro něž bez jejich přítomnosti by nemohlo dojít ke zprostředkování významným a zaměřeným způsobem, a 2. interakcích, které jsou do značné míry určeny zvláštními situačními událostmi a okolnostmi, vztahujícími se zejména k danému času nebo prostoru v kulturním kontextu. Ústředním rysem, který dává vzniknout zprostředkované interakci, je záměr zprostředkovatele, aby bezprostřední potřeby nebo zájmy příjemce zprostředkování přesahovaly za zde a nyní v čase a prostoru.

NÁSLEDUJÍCÍ PŘÍKLAD ILUSTRUJE TYTO KVALITY MLE

Při léčbě nočního pomočování jsou děti i adolescenti pravidelně přenášeni z postele na toaletu. Často se to dělá tehdy, když děti zpola spí. Rodičům se říká, že nemají děti probouzet, ale spíše nacvičit kontrolované chování podmíněným reflexem. Mysl je zcela vyřazena z tohoto učebního procesu a nikdo se nepokusil umožnit dítěti, aby si uvědomilo určité podněty, které se dají zaznamenat během spánku, a tak s dítětem jednat. Proti tomu přístup

zprostředkovaného učení záměrně vyvolává změnu stavu myslí dítěte tím, že ho probudí a upozorní ho na to, co se bude dít, kde se to bude dít a proč tam a ne někde jinde. Cíl rodičů, sdílený s dítětem – překonat enurézu, výrazně přispívá ke vzájemnému charakteru interakce a nějaká bezprostřední odměna (čokoláda nebo jiné jídlo, které má dítě rádo) snižuje strádání, způsobené probuzením, a umožňuje uvědomit si proces sebekontroly (Feuerstein a Feuerstein, 1991).

Záměrná a mimořádná podstata interakce je přesně vymezená vlastnost zprostředkované interakce. Definice a popisy parametrů MLE jsou uvedeny dále popisem různých interakcí, které se objevují mezi zprostředkovatelem (rodičem, učitelem, vychovatelem) a příjemcem (dítětem, žákem, rozvíjejícím se jedincem). Náš popis zde bude nutně stručný a zaměřený na strukturální kvality zprostředkování. Pro detailnější popisy a příklady odkazujeme čtenáře na bohatou literaturu, týkající se MLE (viz Feuerstein a Feuerstein, 1991).

OBECNÉ, UNIVERZÁLNÍ PARAMETRY

První tři parametry MLE – záměrnost a vzájemnost, přesah a zprostředkování významu – jsou považovány za obecné vlastnosti, bez nichž by interakce nedosáhla kvalit, požadovaných pro zprostředkování, a nebyly by vytvořeny stěžejní podmínky pro zajištění Strukturální kognitivní modifikovatelnosti. S dítětem se můžeme krásně ovlivňovat, aniž bychom respektovali záměrnost, ale nebylo by to zprostředkování. Abychom jednali podle cílů MLE, musíme explicitně a implicitně přenášet tyto kvality a jednání do vzájemného setkání.

Záměrnost a vzájemnost: Obsah a proces interakce jsou utvářeny záměrem zprostředkování a nejsou omezeny jen na určitý podnět, se kterým se žák setkává (obsah), ale jde i o explicitní předávání záměru („Rád/a bych, abyste se podívali na toto, chtěl/a bych, abyste poslouchali, co vám řeknu, povím vám to nahlas, byl/a bych rád/a, abyste se na mě dívali, když spolu mluvíme“ atd.), což je proces zprostředkování. Smyslem takového jasného a důrazného předávání záměru je navázat vzájemnost, vyvolat v jedinci potřebu a chuť reagovat jak na obsah, tak i na proces interakce. Všechny interakce do jedné, od jednoduché (při ošetřování, při nácvičení základní čistoty atd.) až po složité (při výuce školních dovedností, porozumění poezii), mohou být zarámovány zkušenostmi MLE a tyto interakce musí provázet přinejmenším opravdový a hluboký kulturní přenos. Záměr zprostředkování proměňuje všechny tři partnery interakce. Zprostředkovatel vybírá různé přímo vnímané podněty tím, že mění jejich velikost, rozsah, zvukost, charakteristiky, rychlost, četnost nebo nadbytek atd. Zprostředkovatel mění svou řeč nebo fyzické činnosti, aby zvětšil či změnil podněty. Vzájemnost ukazuje, že interakce probíhá, že dochází k reakcím a že proměna, integrální součástí MLE, bude účinnější.

Tím je dán prvotní základ pro vytvoření „interakčního stylu“, který podporuje proces myšlení. Tato přeměna je spojena s úsilím zprostředkovatele změnit mentální, emocionální a motivační postoj příjemce, aby se stal přístupnějším přímým podnětům a rozšířila se jeho vnímavost a povědomí o okolním světě a vnitřních stavech. To je možné, pokud příjemce zprostředkování bude pozorný a uvědomí si, co se stalo, jaké potřeby se naplnily, jak a proč se něco stalo nebo stane.

Zprostředkování přesahu: Tento aspekt se těsně pojí se zaměřeností zprostředkovatele na zprostředkovanou interakci, protože vede jedince za „zde a nyní“, aby nebyl závislý na přímém a bezprostředním kontaktu s předměty a událostmi, s nimiž se již setkal. Jde o směr interakce, která příjemci sděluje, že co zná ze zkušenosti, má širší dosah a další význam. Přesah je taková stránka zkušenosti, která jde za bezprostřední cíl nebo dovednost a vztahuje se ke způsobu, v němž to, co je prožíváno přímo a bezprostředně, může být promítnuto v prostoru a čase. Tato kvalita „jít za“ je jednou z nejdůležitějších hledisek Zkušenosti zprostředkovaného učení. Slouží k prohloubení a rozšíření repertoáru zkušeností a odpovědí v životě dítěte.

Přesah rozšiřuje interakci za bezprostřední primární cíle a vytváří sklon k většímu rozsahu kognitivních a afektivních možností odpovědi. Aby si dítě uvědomilo, že rajska jablíčka jsou plody, nemusí se mluvit o jídle jako činnosti pro přežití, ale jde o to, rozšířit mentální pole a rámec, ve kterém se uvažuje o předmětech odlišnými způsoby: orientace vzhledem ke znalosti a porozumění. Existuje mnoho příkladů tohoto procesu přesahu, od jednoduchých interakcí mezi rodičem a dítětem po vysoké stupně procesu učení, zahrnující složité symbolické dovednosti. Konečně zprostředkování přesahu přispívá k flexibilitě a plasticitě, a tím i k modifikovatelnosti lidského jedince a k jeho přístupnosti ke stálému stavu změny. Jeden z autorů si vzpomíná na situaci, kdy seděl v restauraci vedle stolu, u kterého byla jedna rodina, a zaslechl, jak otec hovořil o každém jídle, jež přišlo na stůl. Ptal se jídla a popisoval jim, odkud které jídlo pochází, jak se připravuje, jakým odlišným způsobem se podává, kde jedl podobné jídlo, jak mu chutnalo, kdo má rád jakou chuť, s jakým kořením se kde jídlo připravuje a proč, a to vše se stále rostoucím zájmem dětí a jejich účastí v rozhovoru. Hovořili o kvalitách a zkušenostech, které zdaleka přesahovaly bezprostřední situaci u stolu. Důležité bylo, že tato situace byla přirozená, příjemná a interakce byla běžná, ne systematická a zaměřená na „vyučovanou lekci“.

Dříve než si sedáme ke stolu, abychom se najedli, myjeme si ruce. Můžeme si ruce mýt různým způsobem a v některých kulturách lidé před jídlem vyjádří dík tak, jak to děláme my. Můžeme se před začátkem jídla pomodlit, jíst určitá jídla v určitém pořadí, záleží to na sdílené události v širší kultuře. Krátce, přesah vytváří řadu chování, která se nevztahují

k vlastní základní potřebě, ale rozšiřují systém potřeb za bezprostřední zkušenost. Každou přímou zkušenost můžeme promyslet, můžeme uvažovat o jejích pravidlech, strukturách, předpokládaných vlastnostech a vztazích s jinými stránkami zkušeností. Tento přesah „bezprostřednosti“ něčí existence je výrazem pro kulturní předávání a patří k tomu, co nás dělá lidmi. Jako takový je přesah spojen se zprostředkováním vědomí vlastní existence a vlastního místa v prostředí.

Zprostředkování smyslu, významu: Třetím kritériem MLE je zprostředkování významu. Tento parametr se vztahuje k afektivnímu, energetickému rozměru zprostředkování, který odpovídá na otázky: proč a nač. Zprostředkování tohoto parametru vychází ze dvou souvisejících směrů. První, vnější vůči žákovi, spočívá v pocitovém významu, přisuzovaném předmětům nebo událostem zprostředkovatelem, určeném jeho záměrem a smyslem přenášených možností. Je součástí podpory a zaměření, které je nabízeno a strukturováno zprostředkovatelem a je osvojeno (často nápodobou) příjemcem. Odráží se i v hodnocení možného významu žákem a aktivními intervencemi, které mají určit, vybídnout, legitimovat a podporovat vyjádření pocitů a hodnot žáka. Jako ostatní všeobecná kritéria musí být i smysl předáván implicitně (potřeby a cíle žáka musí být hodnoceny a pak uskutečněny) a explicitně, jako součást lidské, sociální interakce.

Zprostředkování smyslu se objevuje na samém začátku interakce mezi matkou a dítětem a je předáváno s porozuměním na úrovni fyzické a verbální komunikace (jazyk těla, výraz obličeje, intonace atd.). Malé dítě upustí předmět a dospělý ho zvedne – ale s jakým druhem neverbálního a verbálního sdělení, vztahujícího se k významu takové činnosti a odpovědi? Člověk může strávit pouze krátkou dobu s velmi malým dítětem, aby ho sledoval a porozuměl možnostem různých sdělení, která umožní zvnitřnit smysl chování. Jakmile bylo jednou zvnitřněno, zahrnutí smyslu vytváří potřebu další interakce, která se stává zdrojem nezávislých způsobů cíleného jednání a rozhodování. Naopak nedostatek smyslu může ovlivnit jak zprostředkovatele, tak i dítě. Projeví se to v množství, povaze a intenzitě interakce. Je možné sledovat změny v postojích učitele nebo rodiče, pokud jde o jejich nadšení, optimismus a smysl výběru, když vstupují do účinné a plodné MLE s dítětem nebo žákem. Zprostředkování smyslu je nezbytně spojeno s optimismem a aktivní energií. Bez znalosti smyslu se dostaví pocity zablokování, omezené očekávání a nedostatek energie a účelu. Zprostředkování významu hraje dvě role při určování kvality interakce a její výchovné síly. Umožní, aby ostatní stránky zprostředkování byly účinné, a obdaří dítě potřebou vyhledávat širší a rozličnější významy jeho zkušeností. Tak posílí jak záměrnost, tak i přesah. Nakonec, co je vytvořeno a zpevněno, je sklon jedince vyhledávat a budovat významy v životě, což se stává aktivním, rozhodujícím činitelem hlubší angažovanosti a otevřenosti vůči změně. To se stává jednou z nejnaléhavějších lidských nutností, pokud se má jedinec přizpůsobovat, vzkvétat, a dokonce jen přežít.

Když uvažujeme o zprostředkování smyslu, musíme se také věnovat právu zprostředkovatele předat význam dítěti. Proč na sebe bere roli toho, který předává jedinci smysl tak, jak ho sám vnímá? V tomto smyslu by se mohlo předpokládat, že MLE žáka zneužívá. Nemůžeme popřít, že je to jedno hledisko zprostředkování významu. Jako zásadní energetický činitel chování je velmi důležité nabízet jedinci orientaci při vyhledávání smyslu. Když nazíráme na jednotlivce jako na toho, kdo má životní zkušenost, z níž nelze vyčíst smysl, není to proto, že by tam smysl potenciálně nebyl, ale proto, že takový jedinec nenabyl cit pro hledání mnoha smyslů, které se vztahují k jeho existenci. Smysl, který je objeven tímto způsobem, nezahrnuje konformitu k vnějším projevům, ale spíše příjemci napovídá, aby hledal a přijal osobní i sdílený smysl. To znamená, pokud smysl hledáme, je přizpůsoben a personalizován s ohledem na osobní potřeby a na to, co bylo získáno vědomější zkušeností s existencí. V tomto ohledu je daný smysl proměněn v orientaci na hledání smyslu.

SITUAČNÍ NEBO UPEVNŮJÍCÍ PARAMETRY

Zbývajících devět parametrů MLE je určeno situacemi a událostmi, v nichž se žák nachází a které jsou příležitostmi k rozšíření a posílení zprostředkujících cílů. Podle teorie MLE jsou odpovědné za odlišnost kognitivních stylů, způsobů jak prožívat sebe a ostatní a možných odpovědí na podněty. Kromě toho zvláštním způsobem odpovídají na funkční nedostatky kulturní deprivace a nedostatky v některých dovednostech nebo ve vývojových schopnostech. Zprostředkování těchto parametrů na jedné straně využívá situací, které umožňují zprostředkování, nebo vytváří situace, kdy může být dosaženo zprostředkujících cílů. Výběr těchto devíti parametrů je ovlivněn okamžitými potřebami jedinců a mnoha dalšími možnostmi, které musí zprostředkovatel brát v úvahu. Některé situační parametry jsou typické pro určitou kulturu a mohou být neslučitelné s některými hledisky dané kultury. Důležité však je, aby zprostředkovatel tyto parametry měl na paměti, aby přispěl ke kulturní transmisi (přenosu). Jako takové není těchto devět parametrů samo o sobě podmínkou pro zprostředkující interakci.

Jsou používány tehdy, když je to nutné pro rozpoznání určitých obecných nebo zvláštních vlastností chování, považovaných za vhodné cíle zprostředkování. Tyto parametry jsou dále detailněji popsány.

ZPROSTŘEDKOVAT POCIT KOMPETENCE

Při porozumění tomuto parametru se musíme vyrovnat s několika otázkami. Být kompetentní neznamená nutně cítit se kompetentní. Pocit kompetence není vždy výsledkem být kompetentní. Kromě toho existuje mnoho situací,

kdy zkušenosti, které lidé prožívají, nabízejí omezenou příležitost pro pocit kompetence. Aby jedinec cítil svou kompetenci, musí mu být zprostředkováno: „Co jsi udělal, je odrazem tvých schopností“ apod. Historie učení, nebo obtíže v chování, nebo kulturní diskontinuita mohou vyústit v bezprostřední nedostatek kompetence vzhledem k očekávání či požadavkům prostředí. Podobná minulost může vést jedince, který ve skutečnosti je kompetentní, k tomu, že odmítá nebo znehodnocuje něco, co sám dokáže. Zprostředkování tohoto parametru je proto významné ze dvou poněkud rozdílných důvodů: 1. vytvořit žákovi situace, kdy může prožít, že je kompetentní a tato kompetence může být interpretována, může jí porozumět, přijmout ji a zpracovat; a 2. pomoci žákovi, aby se oceňoval a budoval si sebevědomí v oblastech, kde je kompetentní, ale nedostatečně si to přiznává jako součást svého sebepojetí. Jiná věc, která vyžaduje pozornost zprostředkovatele, je vztah mezi dokonalým zvládnutím známého a dobře naučeného materiálu a kompetencí a ochotou setkat se s novým a složitým materiálem a zabývat se jím. Pocity kompetence jsou ovlivněny subjektivním vnímáním žáka a zprostředkovatel musí pečlivě dávkovat složité a nové stránky materiálu, na které má žák odpovídat. V úkolu musí existovat dostatečně toho, co žák zná, aby zkušenost uklidňovala, a dostatečně toho, co je nové, aby žák pocítil úspěch. Souvisí to velmi úzce s parametrem zprostředkování náročného úkolu. Kompetence, jako všechny ostatní parametry této skupiny, souvisí s určitou fází. Existují specifické, zvláštní dovednosti, kterých musí žák dosáhnout, osvojit si je, nebo je dokonale zvládnout, aby byl kompetentní. Zprostředkování v této oblasti musí proto vyzbrojit žáka zvláštními nutnými předpoklady, zejména s těmi funkcemi, dovednostmi a vlastnostmi potřebnými pro kompetentní zkušenost. Tento jev můžeme například vidět tehdy, když si žák prohlíží stránku v *Uspořádání bodů* a poznamená, že „nemůže stránku udělat, protože je moc těžká a on to nedokáže“. Jestliže zprostředkovatel dítě ujistí, že začnou nahoře a společně se budou učit, jak problém vyřešit, že žák bude schopen se naučit to, co je potřebné k vyřešení „těžších problémů“ na stránce dole, pak žáka utěší. Zprostředkovatel však musí pomoci žákovi, aby si osvojil nutné dovednosti a strategie. Pokud toho dosáhne, změní se aktuální dovednosti žáka a ten pocítí smysl kompetence, který vychází z dokonalého zvládnutí úkolů na stránce.

ZPROSTŘEDKOVAT, JAK USMĚRNIT A KONTROLOVAT CHOVÁNÍ

Tento parametr má dvě stránky: zabránit nezvyklému, dysfunkčnímu chování, odvádějícímu pozornost, a vyvolat chování, které je zablokováno, nebo není dostatečně obsaženo v repertoáru žáka. Zprostředkované usměrnění chování vytváří plasticitu a flexibilitu, která usnadňuje modifikovatelnost žáka, urychluje určité způsoby chování a současně jiné kontroluje, a to vždy jako odpověď na situační rozhodující činitele. Zásadním cílem tohoto rozměru

zprostředkování je vyvolat vědomý sebeusměrňující proces tak, aby žák porozuměl svému chování a převzal odpovědnost za jeho přizpůsobení, uvědomil si jeho nutnost a své dovednosti dovedl až k dokonalosti. Je zapotřebí zprostředkovat dvě hlavní složky: rozvíjet kognitivní funkce při sběru dat a vyhledání odpovědi (co vím, co musím vědět, jak musím jednat, aby odpověď byla účinná a vhodná) a zprostředkovat metakognitivní prvek, kdy žák hodnotí data a své reakce a rozhoduje se, zda se bude, nebo nebude chovat určitým způsobem, či bude pokračovat v určitém druhu chování v prožívaných nebo očekávaných podobných situacích. **Velmi jednoduchý příklad tohoto jevu a souhry mezi prvky vidíme u učitele, který povzbuzuje žáky, aby na krátkou dobu počkali s odpovědí na otázku, nejprve si odpověď promysleli a pak si uvědomili, co je dovede k této odpovědi.** Usměrnění a kontrola chování jsou zprostředkovatelné jen tehdy, když zprostředkovatel pomůže příjemci porozumět smyslu zábran nebo rychlých reakcí a tento význam rozšíří na mimořádné cíle interakce. Tímto způsobem zprostředkované zkušenosti situace se spojí s kontrolními cíli MLE tím, že je posilují a zpracovávají. Zprostředkování starším, funkčně dobře rozvinutým žákům ukazuje jasně, jak je možné tyto kvality rychle integrovat do jejich výkonu a jak jsou využívány při řešení úkolu, sebeusměrňování a uvažování o procesu regulace. ADHD, která se projevuje impulzivitou, nedostatečnou kontrolou chování jedince a nedostatečnou schopností vybírat prvky důležité pro vhodnou odpověď na situaci nebo úkoly, může obecně při nedostatečné MLE ovlivnit tuto velmi důležitou dimenzi myšlení. **Mnohé děti označené diagnózou ADHD jsou pouze děti, které nebyly rodiči nebo prostředím vedeny k tomu, aby utvářely způsoby sebe-reflexe, sebekontroly a zpracovávaly dosažitelná data, aby mohly odpovídat vhodnějším a účinnějším způsobem na požadavky svého prostředí.** Jednoduché pravidlo pro vhodné odpovědi je: „nejdříve kontroluj, pak odpověď“, „nejprve si rozmysli, pak reaguj“, „nejprve vyhledej, pak jednej“ atd. Impulzivita, která může mít velmi různé příčiny, v případě nedostatku zprostředkovaného usměrňování a sebekontroly v chování je vyvolaná nedostatečným fungováním kognitivních struktur, umožňujících sebeusměrňování vnitřních sklonů (v organismu) a vnějších sklonů (v prostředí) vzhledem k impulzivnímu jednání.

ZPROSTŘEDKOVAT SDÍLENÍ

Sdílení odráží potřeby a hodnoty jedince, být v kontaktu s druhými a přijmout účast druhých. Sdílení zahrnuje poznání, že jedinci někdo naslouchá, rozumí mu a přijímá ho. Není to jen důležitá stránka kulturního přenosu, ale i důležitá součást upevnění zdravého ega (já) a sebepojetí. Žáci se zvláště potřeby nebo jedinci s omezenými schopnostmi se sdílení aktivně vyhýbají, nebo je pro ně často omezené či zablokované. Jestliže je žák povzbuzován ke sdílení s druhými (zprostředkovatelem, vrstevníky, členy rodiny), pak se budují a vytvářejí

vnitřní zkušenosti, ty se posilují a získávají svou hodnotu a navazují na záměrné cíle Zkušenosti zprostředkovaného učení s možností přesahu. **Sdílení je základní potřeba jedince a je to možná i v lidském organismu odpověď na potřebu jedince oscilovat mezi sebou a druhými.** Tato potřeba způsobuje, že dítě již ve velmi raném období, nejprve tím, že na věci ukazuje, aktivně sdílí podněty s druhými. Dítě na něco ukazuje, aby se matka nebo jiná osoba účastnila jeho zážitku, a tak se stala partnerem. Nedostatek tohoto chování je často vlastností dětí, které se nechtějí sdílet, zejména dětí s autismem. Sdílení je velmi časným projevem jedince se sensorickým, percepčním či jiným funkčním omezením a v mnoha případech je omezováno určitými zákazy zavedenými v rodinách nebo ve společnosti. Cílem MLE je otevřít existující potřebu, které bylo zabráněno, aby se projevila, podpořit ji a nabídnout jedinci ve fázi výstupu (output) dosud nerozvinuté nástroje ke sdílení.

ZPROSTŘEDKOVAT INDIVIDUÁLNÍ A PSYCHOLOGICKOU ODLIŠNOST

V jistém smyslu je individuální a psychologická odlišnost **opakem sdílení, protože představuje potřebu jedince vyjádřit vlastní specifickou** vlastnost zprostředkování zdůrazňuje oprávněnost a hodnotu odlišnosti jedinců, umístí je do souvislosti důležitosti, uznání a integrace a pochopí je jako další rozpracování lidské zkušenosti přesahu a smyslu. V životě jedince je mnoho příležitostí zažít tuto odlišnost a zprostředkovatel je má využít a vyjádřit, a upevnit tak jedinečnost, hodnotu a funkční důležitost schopností každého i způsobů jeho reakce a vnímání světa (do té míry, do jaké jsou ve skutečnosti funkční a přínosné). Tato vlastnost se projevuje výrazněji, **pokud se přijímá oprávněnost odlišností, a může být zvýšena sdílením, pocitem bezpečí, příjemnou interakcí s druhými a pocitem sounáležitosti.** Kompetence neznamená shodu a autorita nikdy nevyžaduje, aby se jí vyhovělo. Pokud se objeví konformita nebo povolnost, je tím ohrožena individualita a odlišnost. Tento parametr zprostředkování je spíše spojen s emočními a afektivními prvky zkušenosti a jako takový má mnoho kulturně důležitých důsledků ve způsobu, jak a v jakém rozsahu je individuální postoj prožíván, dovolen a vyjadřován. Kulturní a přímé zkušenosti jednání, vyvolané MLE, jsou determinanty této vlastnosti osobnosti a reagování více než celková konstituce jedince.

ZPROSTŘEDKOVAT VYHLEDÁNÍ, STANOVENÍ, DOSAŽENÍ CÍLE A SLEDOVAT CHOVÁNÍ, KTERÉ K CÍLI VEDE

Jedinci si musí vytvářet cíle, jichž se snaží dosáhnout, realisticky odhadnout své dovednosti a dosažitelnost cílů, stanovit strategie pro jejich uskutečnění a posoudit, zda se cílům vyhovělo. Jedinci, kteří jsou zřídka úspěšní, nebo se

jim nedostalo vhodné a dostatečné MLE, často nemají tyto dovednosti, nebo mají tak omezené zkušenosti, že tyto stránky vývoje lidské modifikovatelnosti nejsou integrovány. Můžeme říci, že takoví jedinci mají omezený mentální repertoár a úzké psychologické pole, často se redukuje na zde a nyní, s malou nebo žádnou představou o budoucnosti nebo vztahem k minulosti. Stanovit si cíle a uskutečnit je znamená jít za bezprostřední senzoricou a přímou zkušenost. Zprostředkovat vyhledávání a výběr cílů znamená, že se život žáka obohacuje a stává se srozumitelnějším. Kromě toho se rozvíjí princip organizace života (přesah) a mobilizují se nezbytné dovednosti, nutné k dosažení cíle. Vyhledávání cílů je výrazně propojeno s kulturou a výběr cílů je ovlivněn mnoha kognitivními procesy a jedinec musí odhadnout, jaké nutné úsilí musí vynaložit vzhledem k jeho významu, dosahu a důležitosti pro společnost - mimo jiné, proč se má namáhat a překonat napětí z nového, neznámého, nebo dokonce ohrožujícího? Tento parametr MLE je spojen velmi úzce s ostatními situačními proměnnými, včetně kompetence, individualizace, náročnosti a možnosti změny. Vybrat si mezi cíli a naplánovat, jak jich dosáhnout, obsahuje i citlivost ke kulturním hodnotám skupiny a k prostředí, ve kterém je takové chování hodnoceno a posilováno. V rámci sociálně kulturního kontextu má tento parametr vztah k plánování do budoucna a nutnému úsilí vytvořit si v budoucnosti vlastní existenci. Někteří jedinci vyhledávají materiální zisk, zatímco ostatní vyhledávají duchovní užitek. Někteří si přejí dosáhnout postavení ve společnosti, jiní směřují k sebezdokonalení a sebepotvrzení. Zprostředkovatel si musí uvědomovat tyto základní afektivní odlišnosti ve zprostředkování, vyhledávání, stanovení a dosažení cíle. Vyhledání cíle je výrazně ovlivněno hodnotami jedince a kulturní význačností zkušenosti. Tento výběr je významně závislý na podstatě zprostředkované interakce.

Dobře to zpodobňuje příběh o starém muži, který sází strom a dostává otázku: „Proč sázíš ten strom? Víš přece, že nebudeš moci jíst jeho ovoce.“ A jeho odpověď zaměřuje mysl na minulost: „Ano, ale kdyby moji rodiče nesázeli stromy jako já teď, nejedl bych ovoce po celý svůj život.“

ZPROSTŘEDKOVAT NÁROČNOST - VYHLEDÁVAT NOVÉ A SLOŽITÉ

Privést žáka do kontaktu s novými, možná obtížnými a neznámými zkušenostmi je nutným cílem výchovy obecně i jeho rozvoje a obohacení. Znamená to uvědomit si novost a složitost předmětů a událostí světa, na které jedinec musí odpovídat kreativně, nepřetržitě a vhodným způsobem. Závisí to na spojení se zprostředkováním pocitů kompetence, na usměrnění a ovládnutí chování, individualizaci a vyhledávání cílů. Zprostředkovatel zhodnotí možnosti situace s ohledem na náročnost, nebo buduje zkušenosti, kdy nové, složité či neznámé může být zpracováno vhodně, pohotově a se smyslem pro

výsledek a zaměření. Kvalita přizpůsobení změnám je výrazně ovlivněna tímto parametrem zprostředkování. Přesun od „nikdy jsem to neviděl, neslyšel, nebo nedělal“ k „ukážete mi, jak se to mohu naučit“ představuje nutný výsledek takového zprostředkování. Proti zprostředkování náročnosti stojí postoj některých rodičů, kteří projevují obavy, nebo děti omezují, a tak u nich vyvolají nechuť vůči všemu novému a neznámému. Potřeba, aby dítě vyhlíželo něco nového, musí být výsledkem určitého záměru. „Chci, aby moje dítě zkoumalo svět, učinilo s ním vlastní zkušenosti způsobem, který neohrozí jeho existenci, ale také ji nebude omezovat.“ Dítě pak bude schopné rozšířit oblast svých zkušeností v senzoricke, motorické a verbální sféře: „Vystoupit po dlouhém strmém schodišti je obtížné a musíš dávat pozor, abys nepadl, ale jaký nádherný pohled se ti ukáže, pokud dojdeš až zcela nahoru, a budeš mi moci o všem vyprávět!“ Touha setkat se s náročnou, novou a neznámou skutečností, tedy nikoli rezignace a vyhýbání se novému, je životně důležitá pro přizpůsobivost člověka. Zprostředkovatel proto musí dítěti pomoci s hodnocením rizika, které je spojeno s novým a neznámým, a uvědomit si, že pokud dítěti neumožní, aby zažilo úspěch i v náročných úkolech, bude mít velmi omezené životní zkušenosti. V Talmudu najdeme pokyn pro otce, že musí naučit své dítě plavat. Je to přikázání. Týká se toho, jak je důležité mít na dítě nároky, které obohatí jeho možné zkušenosti dále než bezprostřední jednání.

ZPROSTŘEDKOVAT VĚDOMÍ, ŽE ČLOVĚK JE MĚNÍCÍ SE ENTITA (TO, CO EXISTUJE)

Změnu bychom měli vidět jako proces růstu, vyvolaný silným vztahem jedince s jeho vlastními kořeny, a ne jako pokus o implantaci jednotlivých charakteristik. Podle teorie SCM jsou kognitivní struktury sebezachraňující. MLE je proto zaměřena na pomoc organismu růst psychologicky a mentálně zevnitř. Tak jako je zprostředkování nabízeno a prožíváno pomocí ostatních parametrů, má žák dojít k poznání změn, které se objevují, a vidět sebe jako toho, kdo se mění, kdo je schopen se měnit a je motivován a sám sebe podněcuje k tomu, aby zakoušel další změny. Změny, jež přicházejí, jsou přijímány a integrovány. Biologické a kulturní změny, stejně jako změny prostředí, které se buď objevily, nebo se mohou objevit, jsou přijaty a ovlivňují jednání. Co se stane, je změna důvěry v sebe a druhé, týkající se možnosti změny, přeměny pesimismu v optimismus, umožňující rozebrat nebo překonat překážky, zabraňující změně. Připravenost na změny nepopírá potřebu kontinuity, například potřebu být identický sám se sebou, jako jsem byl včera, a předjímat svůj zítřek. Tyto druhy změn, které ovlivňují osobnost, mohou být nebezpečné, a proto MLE musí integrovat nové prvky se strukturou osobnosti tak, aby jedinec cítil, že změny jsou synchronní a jsou určeny procesem růstu, nikoli jeho narušením. Naneštěstí mnozí, kdo obhajují takové změny u jedince, se nesnaží vhodně

teorie

integrovat tyto změny do podstaty osobnosti a vytvářejí stav nerovnováhy. Pokud však někdo přijme změnu a jedná pod tlakem „něčím být, nebo se stát“, riskuje ztrátu identity. S takovým vědomím se může cítit zablokovaný a neuspokojený, bez přístupu ke změně, nebo se může bránit a vyhýbat se příležitostem ke změně. Proto zprostředkování možností modifikovatelnosti se stává důležitým parametrem, který zprostředkovatel plánuje. Často také ve zprostředkování musí působit proti silám směřujícím ke stabilitě situace nebo podmínek. Setkat se s tím můžeme v institucionálních strukturách, jako jsou školy nebo jiná zařízení. V takovém prostředí jsou očekávání a struktury navrženy tak, aby udržely stávající rovinu fungování, a snaha po změně je pokládána za něco nevhodného a rušivého. Specializované třídy pro mnoho dětí jsou jasným příkladem této reakce. V prostředí rodiny může mít negativní očekávání rodičů zhoubný vliv: „Co od něho mohu očekávat? Víte, jaký je, nikdy se nezmění. Víte, jak se bude chovat, čeho dosáhne.“ Tváří v tvář takovým reakcím nebudou změny, kterých dítě dosáhne, nebo je zažije, přijímány, a možná jim bude okolí dokonce bránit. V takové situaci se dítěti nedostává stimulu ke změně, nedostává se mu podpory ke změně a zdá se mu, že je lepší se o změnu nepokoušet. Zprostředkování schopností modifikovatelnosti se stává pramenem změny nejen pro jednotlivce, ale i změny v okolí, a to tím, že vychovatele, rodiče a pěstouny vede k tomu, aby hledali známky změny. Tímto způsobem může hodnocení, prognóza a intervence formulovat adaptabilní reakce, které předpoví změnu.

ZPROSTŘEDKOVAT VYHLEDÁVÁNÍ OPTIMISTICKÝCH ALTERNATIV

Tento parametr se úzce vztahuje ke zprostředkování možných změn a zabývá se emočními, motivačními složkami chování. Když člověk současně stojí před negativní a pozitivní možností, je možné, aby se projevil optimistický přístup. Obě možnosti se v okamžiku výběru zdají, že jsou stejně silné, a jedinec se dostává do dilematu, pro kterou z nich by se měl rozhodnout. Výběr optimistického přístupu má být úmyslný a záměrný. Velmi často je hluboce podbarven vlastnostmi, vyvolanými přesvědčivými zprostředkovateli, které způsobí, že jedinec je připraven si vybrat dokonce i tehdy, když jsou výsledky obou stejně možné. Převažujícím důvodem pro optimistický výběr je poznání, že jedinec může a chce to, co je nutné pro uskutečnění výběru. „Nemohu přimout pasivně zdánlivě nevyhnutelné podmínky, raději každou z nich promyslím jako něco, co mohu změnit, o co mohu usilovat a věřit, že to je možné.“ Nevyhnutelná podmínka, která tento postoj umožňuje, je být připraven se pro určitou věc angažovat, věřit ve vlastní schopnosti a oprávnění a zaměřit se zřetelně na důležité a významné cíle (výsledky ostatních parametrů MLE). V tomto smyslu je výběr optimistické alternativy záměrný a volní akt, který nakloní rovnováhu směrem k pozitivnímu a možnému.

Vyhledávání optimistických alternativ vede žáka k interakci se světem pozitivním a konstruktivním způsobem, podobně i k řešení problémů, které se objevily, ale prošly by v nepřítomnosti optimistického hlediska bez povšimnutí. Zpracování je zapojeno do řady kognitivních kroků, které pomáhají vytvářet kognitivní strukturu jedince. Vyhledávání je funkcí úrovně vstupu (input). Poznání, že něco je možné, vede jedince k rozhodnutí, aby našel způsoby, jak proměnit možné ve skutečnost. Uvažovat o něčem jako o nemožném vede k tomu, že není nutné dále hledat. Zprostředkování optimistických alternativ začíná na velmi raném stupni vývoje, přijetím pozitivních výsledků a připraveností vstupovat do interakcí a aktivně se jich účastnit. Je proto propojeno se zprostředkováním kompetence, výzvy a hledání cílů.

ZPROSTŘEDKOVAT POCIT SOUNÁLEŽITOSTI

V moderní společnosti a v situacích nevhodné nebo nedostatečné MLE je zprostředkování potřeby někam patřit výrazně sníženo nebo omezeno na dobře definované či vyhrazené rozměry života nebo chování jedince. Protože v moderní společnosti existuje výrazný trend k izolaci a individuálním zážitkům jedince, zahrnujeme zde i tento parametr. Značná individualizace ovlivňuje v mnoha ohledech ochotu připojit se k širší komunitě a těm stránkám osobnosti, které jsou rozvíjeny zkušenostmi společenství. Vzrůstající vzájemná izolace jedinců ve struktuře moderních sociálních konvencí (pravidel, zvyklostí) a zkušenost odlišnosti vytvářejí pocit osobního odcizení a nepropojenosti dokonce i v nukleární rodině. Proto prvním příspěvkem MLE k této možné špatně fungující stránce moderní kultury je její intenzivní interaktivní podstata, kdy se zprostředkovatel a příjemce dostávají do důvěrného, vzájemně zavazujícího vztahu, ve kterém se angažují jak osobně, tak i nad úkoly, a tím navazují významné spojení mezi sebou samými a druhými. Naopak, pokud se někdo stává kompetentnějším, více se kontroluje, je schopný vědomě a odpovědně reagovat na nároky prostředí (kulturní a zvláštní funkční dovednosti), uvědomuje si zkušenosti lidské existence a potřebu sociální skupiny, ke které náleží, umí jak dávat, tak od ní i přijímat.

ZPROSTŘEDKOVAT UVĚDOMĚNÍ

Tento parametr odráží skutečnost, že pro jedince je důležité uvědomit si svou potřebu mít zisk ze zprostředkování. Je to metakognitivní angažovanost v procesu zprostředkování, kdy zprostředkovatel i příjemce zprostředkování pocítují jeho význam a jsou připraveni účastnit se procesu zprostředkování aktivně a se zaujetím. Jde o aktivní pochopení a přijetí gestikulace, potřeb a pocitů, a proto je tento parametr v úzkém vztahu se všemi dříve popisovanými

parametry – jak se stěžejními podmínkami, tak i se situačními aspekty. Zprostředkovatel může použít tento parametr pro posouzení, zda zprostředkování probíhá a v jakém rozsahu bylo zvnitřněno příjemcem.

PROBLÉMY ZPROSTŘEDKOVANÝCH INTERAKCÍ

ROLE OBSAHU

MLE není nutně závislá na obsahu učebního materiálu nebo prostředcích, kterými je zvláštní obsah vyjádřen. Obsah je jen výrazovým prostředkem zprostředkované interakce a je udržován pokud možno na obecné rovině, aby se mohlo uskutečnit významné přemostění do výuky jedince a jeho životních zkušeností. V programu FIE – základní je role obsahu význačnější, vzhledem k vývojovým potřebám malých dětí a jejich úloze ustavit základy pro kognitivní operace. Obsah hraje roli tehdy, pokud se má žák důvěrně seznámit s předměty, úkoly a událostmi. Rozvoj kognitivních struktur však není přímo závislý na znalosti určitého druhu obsahu. Když jedince učíme vyrábět kánoe nebo sestavovat puzzle, kognitivní rozvoj závisí na tom, zda žák umí využívat strategie, operace a postupy. Je to něco, co jsme již jinde popsali jako kognitivní vzdálenost (Feuerstein, Feuerstein a Schur, 1997). Pro dokonalé zvládnutí dané situace se musí jedinec naučit sledovat pořadí událostí umístěných v čase a prostoru, oddělit prostředky od cíle a používat myšlenkové představy. Takové kognitivní procesy vytvářejí strukturální prvky, jejichž důležitost a smysl přesahují určitý obsah a kontext, ve kterém se objevily. Tehdy se kognitivní procesy stávají nezávislé na určitých úkolech, je dosažena kognitivní vzdálenost a jsou vybudovány a zobecněny kognitivní struktury, které jsou dostupné a schopné přesáhnout. Tyto struktury mají všeobecnější platnost než výuka určitých úkolů a vedou k přizpůsobivějšímu chování. Jako takové představují jeden z cílů programu Instrumentálního obohacení. Nejelementárnější základ pro chování dítěte se buduje v prvních letech života, kdy všechny zkušenosti jsou nové. Během tohoto období je zapotřebí učit a rozšiřovat určitý obsah a ten integrovat do MLE. V tomto spojení jsou důležité cyklické reakce, popsané Piagetem (1952). Podle Piageta se v sensoricko-motorickém období rozvíjejí cyklické reakce opakovanými interakcemi s předměty a událostmi, třibené a přetvořené různými obměnami a novými prvky. Tyto reakce jsou mocnými nositeli procesu asimilace a akomodace, a tím pak přímo odpovědné za rozšíření schémat. Obsah zkušenosti hraje větší roli spíše v časném než pozdějším vývoji dítěte, kdy jsou základní vědomosti ustaveny a může být objeven a izolován proces zevšeobecnění. Instrumenty programu FIE – základní jsou explicitně vytvořeny tak, aby této myšlence odpovídaly, i když pokračují v ustavení spojení zvláštního obsahu k vytvoření stálých a adaptivních schémat. Ve FIE-S je toto spojení přenášeno více explicitně do procesu přemostění, které je součástí zprostředkování lekce.

ROLE MODALITY

Kromě obsahu není MLE přímo závislá ani na modalitě (způsobu) nebo jazyce, kterým je zprostředkování vyjádřeno. Proto gesta, nápodoba, sledování a chování všeobecně mohou být výraznými nástroji zprostředkování, podobně jako řeč. Zejména se to projevuje v předverbálním období vývoje, což ukazuje na značnou váhu MLE, prováděné v raném vývoji dítěte, jak je dobře popsána v práci našeho kolegy prof. Pnina Kleina. Během předverbální fáze raného dětství nejsou verbální instrukce tak účinné jako neverbální a paralingvistické chování a neverbální interakce jsou ještě i v MLE koneckonců zaměřeny na pochopení jazyka jako stimulujícího prostředku a doprovodu při napodobování, zaměření pozornosti a smyslovém označení, které v tomto období hraje velmi důležitou roli. Změny, které se projeví jako výsledek neverbálního zprostředkování, přesahují jak obsah, tak i prostředky, jimiž je obsah předáván. Konečným výsledkem je rozvoj kognitivních struktur, které určují modifikovatelnost a adaptabilitu jedince, pokud má vyřešit jiné úkoly různého stupně podobnosti a odlišnosti. Samozřejmě jazyk je asi nejekonomičtějším a neúčinnějším prostředkem k předávání učiva. Proto je verbální předávání preferovaným způsobem zprostředkování, kdykoli se soustředí na vyšší mentální procesy. Avšak případy, jako byla Helen Kellerová, poskytují pozoruhodnou ilustraci schopnosti MLE rozbít očividně neproniknutelné bariéry, způsobené sensorickým omezením. Skutečnost, že učení může být zprostředkováno pouze taktilním smyslem, prokázala důležitost sémiotické podstaty tohoto procesu spíše než jeho specifické verbální podoby. Používání Braillovy verze programu FIE u slepých žáků a úspěšné užití programu FIE u kulturně odlišných hluchých žáků (viz Lurie a Kozulin, 1999) ukazuje, že jak instrumentální, tak i zprostředkovaná stránka tohoto programu může být předávána odlišnými způsoby.

MLE JAKO URČUJÍCÍ ČINITEL KOGNITIVNÍ MODIFIKOVATELNOSTI

Schopnost se změnit (být modifikován) a přizpůsobit se novým situacím je společná všem jedincům, kteří se setkali s MLE. Tato schopnost odpovídat flexibilním způsobem při setkání se stále se měnícím prostředím je obvyklým výsledkem MLE. Je však nutné promyslet takové věci, jako je začátek zprostředkování, jeho rozsah, odlišnost a intenzita. Co je nejdůležitější, je stupeň přiměřenosti procesu zprostředkování vzhledem ke zvláštním potřebám příjemce. Může to vyžadovat zvláštní modalitu interakce (intenzita, frekvence atd.), aby pronikla do systému žáka. Děti, které se dnes dostávají do velmi bohatých a proměnlivých situací s odlišnými podněty, se přesto projevují všemi znaky kulturní deprivace, jako jsou různé formy poruch učení a pozornosti, které určitě nemohou být vysvětleny nedostatkem podnětů. Ve skutečnosti