# Proces výchovy zážitkem – modely zkušenostního učení

Zicha, M. (2017) *Prožitek na táborech.* Diplomová práce. Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

V souvislosti s výchovou a zážitkem je vhodné uvést, že pokud bychom se námi vedený program rozhodli naplnit hrou za hrou, začnou se zážitky navzájem překrývat
a přehlušovat. To neznamená, že by akce nebyla zábavná, ale velký účinek mít nebude. Při zařazení zážitku je nutné poskytnout čas na jeho zpracování. Zpracováním zážitku však může být narušen příjemný pocit účastníků. Pokud podlehneme tlaku nevstupovat do nepříjemných věcí, nemůžeme už mluvit o výchově zážitkem, ale o pouhém konzumu, který si neklade za cíl efektivní výchovu. Od organizátorů zážitkových akcí můžeme mnohdy slyšet, že není důležité, zda je zážitek příjemný, podstatné je, že je silný. Avšak ani intenzita zážitku nemusí mít vypovídající hodnotu. Pokud záměrně volíme nepříjemnost zážitku nebo jeho silnou intenzitu, musí to být řádně opodstatněné. I na těch nejosvícenějších programech se neobejdeme bez času na odpočinek a zábavu.[[1]](#footnote-1)

Proces výchovy zážitkem je komplexní proces, který sjednocuje zážitek, vnímavost, poznání i chování a zapojuje jak emoce, představy a fantazii, tak i tělo a intelekt. Jedná se o zapojení celého člověk se všemi stránkami jeho osobnosti. Klíčovým faktorem je zážitek, facilitace a hodnocení výsledků. Úkolem je, aby pedagog vytvořil vhodný zážitek, kdy budou aktéři postaveni před problémy, budou nastaveny vhodné hranice, při jejichž překonávání budou podporováni, a bude zajištěna fyzická i psychická bezpečnost. Je dobré využívat vhodných spontánních příležitostí. Pedagog by si měl být plně vědom svých soudů, a předsudků, které by mohly mít na studenty vliv. Zkušenost učení nám pak dává možnost učit se z vlastních chyb a úspěchů. Samotný zážitek však ještě nic neznamená. Důležitá je reflexe, rozbor zážitku, a to z mnoha různých úhlů. Při učení zážitkem velmi často dochází k nepřímému učení. Snad i více, než jsme schopni odhadnout.[[2]](#footnote-2) Bylo by zajímavé změřit efektivnost nepřímého učení. Jednalo by se nejen o úkol nelehký, ale v této diplomové práce bychom překročili rozsah, který je pro diplomovou práci vymezen.

Prostřednictvím výchovy a vzdělávání můžeme ovlivňovat chování a život lidí, které pramení z jejich znalostí, dovedností a postojů.[[3]](#footnote-3) Tato věta je východiskem pro pedagogickou činnost. Pokud bychom v ní nespatřovali pravdu, stala by se jakákoliv pedagogická aktivita pouhou zábavou a dozorem nad účastníky.

Školství klade hlavní důraz na předávání znalostí. Pokud některý pedagog chce látku dostatečně naučit a docílit u žáků uchování nabitých vědomostí, a to např. ještě netradiční formou, může sáhnout po principech zážitkové pedagogiky. Volnočasoví pedagogové nemusejí mít mnohdy metodiky ani stanovené cíle (např. instruktoři na táborech, vedoucí kroužků mimo školská zařízení pro zájmové vzdělávání apod.) a tím nemusí být zřejmé, čeho mají či chtějí docílit. Oproti formálnímu vzdělávání se pak více zaměřují na dovednosti a postoje. Lehce se může stát, že to, co je ve formálním vzdělávání prostředkem, je v pedagogice volného času cílem.

Franc uvádí, že učení zážitkem a hrou, u první generace zabývající se outdoorovými aktivitami, nechávalo hovořit hory samy za sebe.[[4]](#footnote-4) Pro nás je ale podstatné mluvit o zážitkové pedagogice jako prostředku, nikoliv cíli.

### Deweyho model zkušenostního učení

John Dewey je pokládám zejména za amerického pedagogického reformátora 20. století. Nejvyšší zájem pro něj představovalo vzdělávání. Deweyho model je velmi podobný modelu Lewina. Ukazuje, jak lze učením probudit pocity, touhy a impulzy v aktivním jednání, při předvídání následků. Dewey představuje třístupňový model s těmito fázemi:

1. *Pozorování okolí po daném impulzu.*
2. *Promýšlení znalostí a zkušeností toho, co se stalo v podobných situacích v minulosti (sbírání informací, varování, rady).*
3. *Úsudek, který kombinuje současné pozorování a znalosti z minulosti, abychom věděli, co představují.*

Dewey seznamuje s tím, že učení propojuje pojem a zážitek, pozorování a aktivitu. Impulz je podnětem úmyslů a ty dávají směr impulzům. V Deweyho době se jedná o nový přístup k učení. Jako první v USA představil model učení prostřednictvím zážitků. Zážitky dělil na výchovné a nevýchovné. Nevýchovné zážitky mají vliv na pozastavení růstu další zkušenosti. Důraz klade na kvalitu zážitku, kterou rozděluje dle cílů na:

* vliv na bezprostřední prožívání (pozitivní či negativní)
* vliv na pozdější zkušenost.

Vliv zážitku Dewey nepovažoval za viditelný. Zážitek se nevyskytuje sám o sobě, ale ovlivňuje způsob dalšího prožívání. Důležité je vybrat pozitivní zážitek, který bude mít vliv na rozvoj a bude obohacovat osobní zkušenost. Dewey podotýká, že učení je procesem, který se neděje pouze v lavicích, ale téměř všude. Pozorování ve spojitosti s vlastním zážitkem je založeno na biologické podstatě. To také určuje naše postoje a naše reakce, kterým během života budeme čelit. Každý nový zážitek má v sobě něco ze zážitku předešlého, ale také ovlivňuje ty zážitky, se kterými se teprve setkáme. Spojením zážitků dochází k růstu, a to jak k fyzickému, tak morálnímu nebo intelektuálnímu. Školitel je pak zodpovědný za směr růstu, který by měl být pozitivní. Je tedy zodpovědný i za výběr zážitků, přičemž si je vědom toho, že zážitky jsou rozdílné u každé osoby.

Pozorování jako takové nestačí, podstatná je snaha porozumět smyslu toho, co cítíme, vidíme a slyšíme, s tím, že to dáváme do kontextu těch zážitků, kterými jsme již prošli, což nám pomáhá udělat závěr o momentálním zážitku.[[5]](#footnote-5)

Pokud se seznámíme s Deweyho modelem a komentářem k zážitkovému učení, může nás napadnout otázka, zda je vůbec možné změřit vliv zážitku na naše další rozhodování. Domnívám se, že nikdy nemůžeme s určitostí říct, jaký přínos pro nás dané učení mělo, protože jsou zde ještě mnohé proměnné jako např. dřívější zkušenost, náš momentální psychický stav, složení skupiny atd.

### Lewinův model zkušenostního učení

Kurt Lewin staví podstatu zkušenostního učení na subjektivním zážitku, který pomocí reflexe vede k zevšeobecnění a abstraktnímu pojetí, kdy posléze testuje důsledky návrhů v nových situacích. Lewin klade důraz na pozorování a zpětnou vazbu. U zpětné vazby vnímá dvě hrozby. První představuje zaměření se pouze na analýzu pocitů, rozhodování a reakcí, druhá hrozba představuje zaměření se výhradně na sbírání informací či analýz. Za důležité považuje spojit tyto dva procesy, aby mohlo dojít k efektivnímu učení.

Průlom ve své činnosti zaznamenal Lewin při organizovaném kurzu, kdy se večer sešli výzkumníci a pedagogové a hodnotili získané údaje. Nejprve hodnocení probíhalo bez přítomnosti účastníků a předmětem diskuse byly zážitky účastníků a rozbor jejich chování. Následně tak činili za přítomnosti samotných účastníků, kdy byly velkým přínosem podněty pozorovaných a pozorujících. Z této zkušenosti Lewin učinil závěr, že konflikt mezi subjektivním zážitkem a analytickou objektivností zajistí nejsnazší učení. Podněty obou skupin mohou být významné a stimulující pro ostatní.[[6]](#footnote-6)

Systemická terapie používá podobných principů, kdy klient je uprostřed sezení s terapeutem zastaven a slovo získává skupina sedící opodál, která mezi sebou komentuje proběhlý rozhovor. Toto může být velmi přínosná zpětná vazba. Vedení diskuse je náročné především na disciplínu obou skupin, kdy můžeme očekávat, že skupina, která prošla určitým zážitkem, bude mít tendence zasahovat do komentářů ohledně motivů toho, kdo se jak zachoval, kdo co a proč udělal. Lewinovy hrozby jsou opodstatněné a kladou vyšší nároky na toho, kdo řízenou diskusi vede. Tento člověk se neobejde bez zkušeností a bylo by nemoudré považovat řízenou diskusi za trenažer pro zvýšení vlastních schopností. Proto např. systemická terapie, která se Lewinově modelu podobá, vydává certifikát opravňující k vykonávání činnosti až po 500 hod. teorie a praxe.

Domnívám se, že Lewinův model může být přínosný pro účastníky i tím, že jsou přítomni řízené diskusi, pomocí které se učí roli, ve které mohou být v rámci dalších kurzů. Vidím zde také potenciál pro to, aby skupina organizátorů a účastníků byla vnímána jako jeden celek, který má podobné role, byť nejsou rovnocenné.

### Piagetův model učení a kognitivního rozvoje

Piaget vnímal člověka jako někoho, kdo se neustále vyvíjí, přičemž k jeho rozvoji dochází od dětství po dospělost. Tento rozvoj má dvě základní dimenze: zaprvé je to zážitek a koncept, zadruhé pak reflexe a aktivita. Tvrdil, že dítě přemýšlí abstraktně a díky vývoji je schopno v dospělosti myslet abstraktně. Dítěti také přisuzuje egocentrický pohled, který se v dospělosti mění v reflektivní způsob uvědomování si. Výsledek rozvoje připisuje interakci mezi jedincem a prostředím. Piaget tvrdí, že množství zážitků je základnou pro rozvoj myšlení v dospělosti.

Piaget se většinu svého profesního života věnoval procesu uvažování. Snažil se najít zákonitosti v závislosti na věku a způsobu přemýšlení. Interakce mezi jedincem
a prostředím vytvářejí zkušenosti, které tvoří intelekt. Ten nepovažoval za vrozený charakter. Způsob poznávání dle Piageta prochází jednotlivými kroky, kdy je důležité, aby docházelo ke konkrétnímu jednání, což považoval za neoddělitelné od zážitků.

Piaget byl přesvědčen, že inteligentce se mění v určitých stupních a díky tomu by bylo možné navrhnout postup vyučování v jednotlivých předmětech tak, aby je jedinec považoval za důležité.[[7]](#footnote-7)

Ztotožnění se s Piagetem v základní myšlence, že zkušenost rozvíjí jedince, je pro nás jako pedagogy volného času podstatná, i přesto, že se dále této oblasti nebudeme věnovat s ohledem na jednotlivá věková období. Pokud bychom v tuto skutečnost nevěřili, navzdory tomu, že je podložena vývojovou psychologií, nemohli bychom v zážitkové pedagogice, ale ani v pedagogice samotné, spatřovat žádný potenciál.

### Kolbův zkušenostní model učení

Kolb rozděluje zkušenost učení na čtyři cykly a to:

*Konkrétní aktivita*, kdy se členové zapojují do úkolu, přičemž každý z členů má od ostatních odlišné zkušenosti a způsob zapojení. Po ukončení této aktivity následuje *reflexe* neboli ohlédnutí, kdy se připomenou důležité momenty. To se děje dvěma způsoby. Nejprve se účastníci snaží hodnotit průběh aktivity a to, co se dělo, zhodnotí sami za sebe. Následně se snaží hovořit za celou skupinu. Poté následuje *zobecnění*, kdy se účastníci snaží nalézt to, co bylo vhodné, čeho je důležité se vyvarovat a na čem by bylo možné příště stavět. Poslední cyklus představuje *aktivní zkoušení* nových situací a uplatňování vzniklých návrhů. [[8]](#footnote-8)

### Bannonův model problém-solvingu

Bannonův model je vhodný používat při získávání zkušeností v řešení každodenních problémů. Tento model může být použit buď kreativním nebo systematickým způsobem. Kreativní přístup je oproti systematickému impulzivní a spontánní. V systematickém modelu následuje krok za krokem, do té doby, dokud nenalezneme řešení. Bannov dodává, že většina lidí používá tzv. systematickou kreativitu. Bannonův model představuje devítistupňový proces, kdy jiní autoři upozorňují, že problémy jsou komplexní a nelze na ně vytvořit obecné návody. Např. vhodným řešením někdy mohou být kompromisy několika hledaných řešení. Bannův model nás učí analyzovat problém, přemýšlet nad ním a vede nás k nalezení řešení daného problému.

1. *Krok – problémová situace*

Problémová situace nastává ve chvíli, kdy se nenacházíme v žádoucím nebo preferovaném stavu, přičemž abychom se v tomto stavu nacházeli, musí dojít k nějaké změně u jedince či skupiny. Z tohoto důvodu je důležité, aby došlo k oddělení symptomu problému od problému samotného. Dále se musíme rozhodnout, na co se zaměříme, čemu budeme věnovat pozornost. Při analýze problému je důležité počítat se všemi, kterých se problém týká, a s jejich názory. Řešitelé problémů by se měli zaměřit na otázky, co může situaci zlepšit nebo alespoň pozitivně ovlivnit.

1. *Krok – definování cílů*

Stanovené cíle by měly být specifické, účelové, definovatelné. To probíhá pomocí plánování a cílování, které vyžaduje rozpoznávání problémů, stanovování cílů, které pomohou k vyhodnocení navržených řešení. Po stanovení cílů se začíná s vyhodnocováním navržených řešení. Pokud nějaká řešení nekorespondují s cíli, jsou automaticky vyloučena.

1. *Krok – změna a řešení problémů*

Pozitivní či negativní změna je prvotní příčinou problémových situací. Podstatné je najít vznik problému, důvod, proč ke změně došlo. Bariérou v řešení problému je neochota ke změně, protože ta vede často ke konfliktu. Mnoho lidí preferuje známou situaci, i kdyby nalezení přinášelo lepší situaci. Nelehkým úkolem je také shoda skupiny na řešení.

1. *Krok – usnadnění kreativního myšlení*

K usnadnění kreativity mohou pomoci různé techniky. Např. synecties, což je technika spojující části v jeden celek. Tato technika se snaží z nesouvisejících věcí udělat věci související a z věcí příbuzných udělat věci navzájem nesouvisející. Dále je možné využít např. brainstorming, noming group techniqe, individuální trénink apod.

1. *Krok – výběr alternativního řešení*

Před přijetím konečného rozhodnutí musí dojít ke zvážení následků všech přijatých rozhodnutí, i těch nepřijatých. Výběr může proběhnout ve skupině nebo individuálně. Ke zvážení se berou pozitiva i negativa každého návrhu, následky a efektivita. Kritéria mohou být různá, mohou je představovat např. časová náročnost, složitost řešení, rozpočet nebo vyváženost návrhů s cíli.

1. *Krok – učinění rozhodnutí*

Baanon rozhodování dělí na individuální a skupinové, přičemž každé má své výhody a nevýhody. Při individuálním rozhodování je odpovědnost na jednotlivci. Tento jedinec by měl být schopen se přizpůsobit, být otevřený a dívat se na potřeby lidí, kterých se rozhodnutí bude týkat. Jednotlivec by se měl snažit dívat se do budoucnosti a představit si to, co rozhodnutí přinese. Mezi nevýhody rozhodování jedincem patří neobjektivnost, nízká informovanost a osobní bloky.

Bannom skupinové rozhodování označuje za žádoucí vzhledem k tomu, že analýzu provádí více lidí, kteří vidí více následků, a pohled může být komplexnější. Nevýhodou je časová náročnost, nemožnost rozhodnutí na základě neshody ve skupině a inklinace skupiny k extrémním závěrům, které mohou být riskantní nebo naopak konzervativní.

1. *Krok – strategie pro realizaci*

Prostředí pro přijetí rozhodnutí vidí Bannon jako věc důležitou, na kterou se musí myslet už při počátečních analýzách. Musíme vycházet z potřeb, které jsou psychologické, sociologické a ekonomické. Nesmíme opomíjet ani kulturní bloky. [[9]](#footnote-9)

### Priestův model zkušenostního učení

Priest představil model o šesti krocích, který využíval na vzdělávacích programech. Tento model stavěl na tom, že důležité informace pro řešení chyběly, popř. byly nedostatečné nebo neznámé.

V prvním kroku získá účastník z*ážitek* pomocí úkolu, kterému je vystaven.

Ve druhém kroku se účastník snaží vyvodit *obecný závěr* na základě znalosti jednotlivých faktů, jde o indukci.

Třetí krok věnujeme *zobecnění*. Účastníci se snaží najít to, co je objektům společné.

Čtvrtým krokem se snažíme o *dedukci*, tedy přesunout se od obecných pojmů zpět ke specifickým návrhům získaným reflexí.

V páté fázi aplikujeme *výstup*, kterým mohou být rozhodnutí, domněnky, předpoklady, návrh apod., na situaci, ve které jsme neznali řešení.

V posledním šestém kroku *hodnotíme úspěšnost* aplikace a tím získáváme zkušenost. Takto se můžeme opakovaně učit, opětovnou reflexí a zkušeností.[[10]](#footnote-10)

# Shrnutí

Při pohledu na výčet modelů, který by samozřejmě mohl být delší, nás může napadnout otázka, který z nich je nejlepší, kterým se řídit. Stejně jako Bannon tvrdí, že problémy jsou komplexní a nelze na ně vytvořit obecné návody, to samé můžeme říci o modelech a jejich preferenci. Domnívám se, že vícestupňový model může být pevným a opěrným bodem pro někoho, komu vyhovuje pevnější osnova při práci se zážitkem. Mezi tyto osoby se budou řadit začínající lektoři, vedoucí, pedagogové aj. Je také důležité, aby ten, kdo se rozhodne s následnou práci se zážitkem, věřil v to, že zvolený model bude přínosem a stane se vhodným nástrojem pro maximální vytěžení prožitého. Stereotyp a čitelnost, ve smyslu možné předvídavosti, která by mohla vyústit až v nudu, je nepřítelem jakéhokoliv učení. Pokud se rozhodneme využívat proces výchovy zážitkem, domnívám se, že i tady je zapotřebí pestrosti a rozmanitosti. Více modelů lze vnímat jako možnost četnějšího způsobu uchopení práce se zážitkem, namísto soupeření.

Aktivity zaměřené na zážitek mají často nepředvídatelný průběh, byla by chyba nepřipravit se na následný proces po skončení aktivity. Na druhou stranu je možné, že způsob proběhlé aktivity bude klást potřebu pracovat pomocí jiného modelu, protože např. klade důraz na oblast, kterou jsme vnímali jako slabé místo skupiny. Jedna aktivita, která už sama o sobě nikdy nemá stejný průběh, může přinést jiná bohatství, pokud se na ni budeme dívat pohledem jiného modelu výchovy zážitkem.

Roli ve výběru uplatněného modelu mohou hrát např. i časové možnosti, vyspělost účastníků nebo jejich zkušenost se zpětnou vazbou či schopnost udržet disciplínu při vzájemném naslouchání. Vzhledem k těmto proměnným u každé ze skupin nelze obecně říct, jaký model by byl vhodný pro táborové akce. Vždy musíme vycházet z počtu účastníků ve skupině a brát na vědomí jejich zkušenosti s procesem nakládání s prožitkem, ale také jejich rozumové schopnosti. Pokud skupinu budou tvořit účastníci středoškolského věku, nemusejí být např. pro Lewinův model, který vzhledem k nutné disciplíně a nepřímému řízení ze strany vedoucího můžeme označit za náročnější na udržení kázně, vhodnější než žáci druhého stupně, kteří jsou na proces výchovy zvyklí.

1. Srov. PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*, s. 21. [↑](#footnote-ref-1)
2. Srov. FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou,* s. 20-21. [↑](#footnote-ref-2)
3. Srov. PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*, s. 18. [↑](#footnote-ref-3)
4. Srov. FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou,* s. 12. [↑](#footnote-ref-4)
5. Srov. DEWEY, J. *Experience and Education,* 25-33. [↑](#footnote-ref-5)
6. Srov. KOLB, D. A. *Experiential learning,* s. 21. [↑](#footnote-ref-6)
7. Srov. KOLB, D. A. *Experiential learning,* s. 14-25. [↑](#footnote-ref-7)
8. Srov. KOLB, D. A. *Experiential learning,* s. 323. [↑](#footnote-ref-8)
9. Srov. KOLB, D. A. *Experiential learning,* s. 43-51. [↑](#footnote-ref-9)
10. Srov. PRIEST, S. *Outdoor Leadership around the World: a matter of semanties,* s. 9-12. [↑](#footnote-ref-10)