

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra sociologie a andragogiky



PRINCIPY A PROSTŘEDKY ZÁŽITKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ
FUNDAMENTALS AND TOOLS OF EXPERIENTIAL EDUCATION

Magisterská diplomová práce

Bc. Linda Fidrmucová

Vedoucí bakalářské diplomové práce: Mgr. Vít Dočekal

Olomouc 2011

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně a uvedla v ní všechnu literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 30.11. 2011

Bc. Linda Fidrmucová

Poděkování

Děkuji svému vedoucímu diplomové práce, Mgr. Vítku Dočekalovi, za pečlivost a trpělivou pomoc.

Děkuji Mgr. Markétě Čučkové za to, že pro mě vždycky byla k dispozici.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá zážitkovou pedagogikou a souvislostmi s andragogikou. Považuje zážitkové vzdělávání za relevantní metodu pro andragogiku a navrhuje termín zážitková andragogika na základě porovnání předmětu, objektu a principů a prostředků v andragogice a v zážitkové pedagogice.

Cílem této práce je analyzovat pojmy týkající se zážitkové metody v dostupné zážitkově pedagogické literatuře a vytvořit nový systém, který rozliší tyto pojmy do kategorie principů zážitkové metody a jejích prostředků. Tato kategorizace zpřehlední a zjednoduší práci s těmito pojmy a vytvoří základ pro jednotný systém, který v pojmosloví zážitkové pedagogiky chybí.

Obsah

ÚVOD	8
1 ANDRAGOGIKA A ZÁŽITKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	10
1.1 Předmět andragogiky a předmět zážitkové pedagogiky.....	10
Animace dospělého člověka.....	10
1.2 Objekt andragogiky a objekt zážitkové pedagogiky	11
1.2.1 Objekt andragogiky a pedagogiky	11
Vzdělávání podle M. Knowlese	11
Vzdělávání podle P. Narcise a S. Brookfielda	11
1.2.2 Dospělý člověk – v andragogice i zážitkové pedagogice.....	12
1.3 Specifika vzdělávání dospělých	14
2 ZÁŽITKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ JAKO METODA	17
Učení versus vzdělávání	17
2.1 Co lze rozvíjet zážitkovým vzděláváním?	17
2.2 Poznámka k terminologii	22
2.3 Kategorizace pojmů v dostupné literatuře.....	23
Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy – V. Svatoš, P. Lebeda	24
Zážitkově pedagogické učení – R. Hanuš, L. Chytilová.....	24
Příručka instruktora zážitkových akcí – R. Pelánek.....	26
Začínám (sa) učit' zážitkem – M. Bubelíniová a kol.	26
Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora – D. Franc, D. Zounková, A. Martin.....	27
Prázdniny se šlehačkou: malá instruktorská čítanka – P. Hora a kol.	27
2.4 Pojmy používané zážitkovou pedagogikou.....	29
Principy zážitkové pedagogiky	29
Prostředky zážitkové pedagogiky	29
2.4.1 Dramaturgie	30
2.4.2 Modely zkušenostního učení.....	34
2.4.3 Principy zpětné vazby	39
2.4.4 Motivace	42
2.4.5 Koncept „nereálně reálných“ situací.....	45
2.4.6 Objektivní a subjektivní nebezpečí.....	46
2.4.7 Skupinová dynamika, skupina	47
2.4.8 Optimální plynutí: Flow	49

2.4.9 Zóna komfortu.....	50
2.4.10 Mnohočetná inteligence	51
2.4.11 Představivost.....	53
2.4.12 Kalokaghatia	54
2.4.13 Zážitek, zkušenost.....	55
2.4.14 Hra.....	56
2.4.15 Outdoorové sporty, lanové aktivity.....	58
2.4.16 Modelové situace	59
2.4.17 Příběh, atmosféra, tajemno, rituály	60
2.4.18 Osobnost instruktora	61
2.4.19 Tvořivost	62
2.4.20 Prostředí, příroda.....	65
2.4.21 Turistika, putování	66
2.4.22 Práce.....	67
2.5 Principy a prostředky zážitkové pedagogiky	68
2.6 Závěry a souvislosti	70
ZÁVĚR.....	72
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A INTERNETOVÝCH ZDROJŮ.....	73
Literatura	73
Internetové zdroje.....	75
Ostatní	75

Seznam obrázků a tabulek

Tabulka 1. Kolik si vybavíme z nových poznatků po určitém čase	20
Tabulka 2. Pojmy používané zážitkovou pedagogikou.....	29
Tabulka 3. Principy zážitkové pedagogiky	69
Tabulka 4. Prostředky zážitkové pedagogiky.....	69
Obrázek 1. Typy lidských zdrojů	18
Obrázek 2. Model dobrodružné vlny.....	31
Obrázek 3. Dramaturgická vlna.....	32
Obrázek 4. Příklad dramaturgického oblouku.....	33
Obrázek 5. Dewyho model zkušenostního učení	35
Obrázek 6. Kolbův cyklus učení	35
Obrázek 7. Cápkův cyklus I.	36
Obrázek 8. Cápkův cyklus II.	37
Obrázek 9. Cápkův cyklus III.	38
Obrázek 10. Šířka a hloubka zpětné vazby	40
Obrázek 11. Johani okno.....	41
Obrázek 12. Doplněná hierarchie potřeb A. Maslowa	42
Obrázek 13. Poscessburger.....	45
Obrázek 14. Graf zóny optimálního plynutí.....	49
Obrázek 15. Komfortní zóna	50
Obrázek 16. Rozšíření osobní zóny bezpečnosti a zkušenosti vlivem působení zážitkově pedagogických prostředků v různých složkách osobnosti.....	51
Obrázek 17. Individuální zóny komfortu, stresu a možného růstu v oblasti základních inteligencí.....	53

ÚVOD

„Plánuješ-li na rok dopředu, zasad' zrnko rýže, plánuješ-li na deset let, zasad' strom. Pokud je tvůj plán na celý život, vzdělávej lidi.“

- staré čínské přísloví -

Václav Břicháček hovoří o tom, že na rozdíl od dlouhé tradice není dnes už výchova a vzdělávání chápána jako záležitost dětského věku. Dotýká se celého člověka ve všech etapách jeho vývoje, z čehož pak vyvozujeme pojmy pedagogika, andragogika a nakonec i gerontagogika. O výchově uvažuje jako o úsilí postihnout celého člověka. Znamená to vzdělávat člověka v jednotlivých rozměrech, v řadě dovedností, vědomostí a postojů, ale zároveň postihnout ho v souvislostech s prostředím přírodním i sociálním a zároveň v souvislostech s jeho osobní a rodovou historií. Dále zdůrazňuje, že výchova (a vzdělávání) nikdy není jednostranný proces, působení je s vychovatelem či vzdělavatelem oboustranné¹.

Není v moci jedné diplomové práce postihnout celý proces výchovy a vzdělávání. O myšlenky Václava Břicháčka se však opřu ještě několikrát, protože i on měl blízko k oblasti, kterou se má diplomová práce zabývat. Zážitková pedagogika již není ničím novým. Ve své bakalářské práci² jsem se zabývala jejím vývojem a historickými kořeny, ze kterých (především české) pojetí zážitkové pedagogiky vycházelo a vychází. Stále však není její pojmosloví, její principy a prostředky, jednoznačně vytrženo, což omezuje její použití jako metody v širším poli výchovy a vzdělávání. Metoda zážitkové pedagogiky dokáže efektivněji rozvíjet některé složky osobnosti, které se jinými metodami rozvíjet nedají. Zážitková pedagogika samozřejmě nedokáže všechno, a někdy jsou jiné metody vhodnější. Záleží jen na vzdělavateli, jaké metody zvolí a jestli se odváží zážitkovou metodu využít.

Doufám, že má práce přispěje k rozšíření povědomí o tom, co zážitková pedagogika umí a co neumí tím, že přinese komplexní třídění a shrnutí principů a prostředků, které k plnění vzdělávacích (nebo výchovných) cílů využívá. Rozšíření portfolia metod (třeba o tu zážitkovou) jde k dobru každému vychovateli, vzdělavateli, instruktorovi, školiteli. Nemusíme jí za každou cenu použít, ale je dobré o ní vědět.

Cílem mé práce je analyzovat pojmy týkající se zážitkové metody v dostupné literatuře a vytvořit nový systém, který rozliší tyto pojmy do kategorie principů zážitkové metody a jejích prostředků. Tato kategorizace zpřehlední a zjednoduší práci s těmito pojmy a vytvoří základ pro jednotný systém, který v pojmosloví zážitkové pedagogiky chybí.

¹Srov.: Břicháček, V. *Instruktorův slabikář*, s. 1–12.

²Fidrmucová, L. *Vývoj zážitkové pedagogiky*.

Z odborné literatury a také praxe vyberu pojmy používané zážitkovou pedagogikou. Definuji si princip a prostředek a pokusím se nalezené pojmy dle stanovených kritérií rozředit do těchto kategorií.

Zároveň poukážu na podobnosti zážitkové pedagogiky s andragogikou a tím podpořím metodu zážitkové pedagogiky v rámci andragogiky.

1 ANDRAGOGIKA A ZÁŽITKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ

1.1 Předmět andragogiky a předmět zážitkové pedagogiky

Předmět zážitkové pedagogiky se překrývá s předmětem andragogiky, minimálně v některém vymezení. Úhlů pohledu, ze kterých se můžeme dívat na andragogiku a na její předmět, existuje více. Jak podotýká Bartoňková³, pojetí předmětu andragogiky se odvíjí od toho, zda chápeme andragogiku v širším nebo užším slova smyslu. Andragogiku v užším slova smyslu chápeme jako celoživotní vzdělávání a učení se dospělých⁴. Vymezení předmětu andragogiky v širším slova smyslu zahrnuje andragogiku jako vědu o mobilizaci lidského kapitálu, psychologizující pojetí andragogiky vymezuje svůj předmět jako orientaci člověka v kritických uzlech jeho životní dráhy, sociologizující pojetí andragogiky vymezuje předmět jako individuální a sociální souvislosti změn syntetického statusu, vyrovnávání se dospělého člověka se sociálními institucemi, a konečně animaci dospělého člověka.⁵ Právě v tomto pojetí spatřuji společné rysy s předmětem zážitkové pedagogiky. Ačkoli se o předmětu zážitkové pedagogiky jako takovém literatura explicitně nezmiňuje, často se hovoří o výchově, vzdělávání a všeobecném rozvoji člověka.⁶

Animace dospělého člověka

Toto pojetí andragogiky je značně rozsáhlé. Animace znamená oduševňování. Nikdy nekončící humanizace člověka je vztažena jak na enkulturaci, socializaci a v pozdějším věku resocializaci, tak i na edukaci. Podle Bartoňkové Boud a Miller uvádějí, že „animace je to, co stimuluje mentální, fyzický a emocionální život lidí tak, aby bylo podporováno rozšiřování jejich zkušeností, vysoký stupeň seberealizace a sebevyjadřování“⁷. Animační působení může být jak intencionální, tak funkcionální.⁸

Právě toto široké pojetí považuji za stěžejní pro zážitkové vzdělávání. Zážitkové vzdělávání považuji za metodu nejen vzdělávací ve smyslu dosahování konkrétních vzdělávacích cílů, ale za metodu celkového rozvoje osobnosti člověka, poznávání sama sebe, rozšiřování obzorů a potažmo zkvalitňování života – oduševňování, neboli animace. Vzdělávacími obsahy, pro které může být zážitková metoda vhodná, se podrobněji zabývám v kapitole 2.1.

³Bartoňková, H., *Foucaultovo andragogické kyvadlo*, s. 174.

⁴Srov.: Beneš, M., *Andragogika*, s. 36.

⁵Srov.: Bartoňková, H., *Foucaultovo andragogické kyvadlo*, s. 176–180.

⁶Srov.: Hora, Petr, et al. *Prázdniny se šlehačkou: Malá instruktorská čítanka*.

⁷Bartoňková, H., *Foucaultovo andragogické kyvadlo*, s. 179.

⁸Srov.: Bartoňková, H., *Foucaultovo andragogické kyvadlo*, s. 179.

1.2 Objekt andragogiky a objekt zážitkové pedagogiky

1.2.1 Objekt andragogiky a pedagogiky

Diskuze o tom, zda se odlišuje objekt pedagogiky a andragogiky, či zda mezi nimi existuje kontinuum, prošla u různých autorů různými stádii. V jejich pojetí „je možné vysledovat dvě základní tendence: buď jde o striktní odlišení objektu pedagogiky a andragogiky anebo o kontinuum objektu pedagogiky a andragogiky. Kromě toho jsou autoři (např. Jarvis, či Knowles), kteří v průběhu své profesní dráhy prošli vývojem a ačkoli se v prvním období své tvorby drželi striktně první tendence, v závěru své tvorby inklinují spíše k tendenci druhé.“⁹ Níže uvedeným nahlédnutím do teorií obou autorů bych ráda upozornila na to, že ačkoli objekt andragogiky je „dospělý člověk v celém průběhu své životní dráhy“¹⁰, kterým se zabývám v kapitole 1.2.2, některé metody (například zážitkovou) lze aplikovat i na objekt pedagogiky, tedy na člověka nedospělého. Terminologicky se v rámci andragogiky neustále potýkám s použitím termínu *zážitková pedagogika*, a ačkoli později navrhuji termín *zážitková andragogika*, skrze své objekty od sebe nejsou *zážitková pedagogika* a *andragogika* tak daleko.

Vzdělávání dospělých podle M. Knowlese

M. Knowles nejprve vymezoval striktně andragogiku proti pedagogice. Po čase ale zjistil, že aplikace andragogických principů tak, jak je používal při interakci s dospělými, velmi efektivně funguje i na středních školách. Proto přestal pedagogiku a andragogiku vymezovat proti sobě a začal hovořit o konceptu, který nazýval od pedagogiky k andragogice. Některé andragogické principy jsou tedy použitelné i v pedagogice. Učitel je podle Knowlese v roli facilitátora a dospělí jsou odpovědní za řízení svých životů.¹¹

Vzdělávání dospělých podle P. Jarvise a S. Brookfielda

Na Knowlese reaguje P. Jarvis, který přináší koncept vzdělávání shora proti vzdělávání sobě rovných, které v podstatě odpovídá Knowlesově pedagogice a andragogice. U vzdělání sobě rovných je kladen důraz na schopnosti jedince dosáhnout vlastního potenciálu.¹²

⁹Bartoňková, H., *Foucaultovo andragogické kyvadlo*, s. 181.

¹⁰Bartoňková, H., *Foucaultovo andragogické kyvadlo*, s. 180.

¹¹Srov.: Bartoňková, H., *Foucaultovo andragogické kyvadlo*, s. 182–183.

Srov.: Beneš, M., *Andragogika: teoretické základy*, s. 68–69.

¹²Bartoňková, H., *Foucaultovo andragogické kyvadlo*, s. 188–190.

Ke zkušenostnímu učení se vyjadřuje S. Brookfield, když tvrdí, že vzdělávání je kontinuální proces vyhodnocování zkušenosti. V této souvislosti Brookfield upozorňuje na úskalí, která se mohou objevit, pokud bychom výlučně spoléhali na zkušenost (opět dle mého názoru odkaz na to, že ne všem vzdělávacím cílům je vhodná zkušenostní metoda). Podle Brookfielda by zkušenost neměla být chápána jako neutrální jev, ale jako jev tvarovaný kulturou. Dále Brookfield tvrdí, že kvantita či délka zkušenosti nemá nutně vliv na její kvalitu nebo intenzitu (což napovídá, že zkušenosti můžeme k učení využít i u dětí).¹³

1.2.2 Dospělý člověk – v andragogice i zážitkové pedagogice

Objektem andragogiky je „dospělý člověk v celém průběhu své životní dráhy“¹⁴. Podle Hartla je nesnadné určit rozsah pojmu dospělost.¹⁵ Většina autorů se shoduje v tom, že je třeba odlišit biologickou dospělost a dospělost duševní. Fyzicky dospělý je člověk, kterého tělesný vývoj v podstatě skončil. Plní funkce zralého organismu a je schopný plodit a vychovávat potomstvo.

Duševně dospělý je člověk, který dokazuje, že je schopen samostatně myslet a jednat, má celkovou myšlenkovou a pracovní stabilitu, umí svůj život reálně plánovat, je vytrvalý a vědomý si zodpovědnosti za vlastní činy. Dospělost má v lidském životě zcela specifický význam – vyznačuje se nejen délkou svého trvání, ale také svým významem sociálně psychologickým.¹⁶ S pojmem dospělost bývá někdy zaměňován pojem zralost. Tu je možné dělit na zralost citovou, intelektuální a sociální. Toto dělení podle mého uvažuje podobně jako teorie mnohočetné inteligence (kapitola 2.4.10). Za hlavní znaky zralosti se považuje mimo jiné vymanění se z domácí kontroly, volby zaměstnání, schopnost využívat volný čas, ztotožnění se s vlastním já a ujasnění názoru na svět. Tyto úkoly se dle mého názoru plní, proměňují a vyvíjejí po celý život a andragogika dokáže dospělému s jednotlivými úkoly pomoci (například vymanění se z domácí kontroly a volba zaměstnání jsou jasné kritické body životní dráhy, kde může být andragogika jednoznačně prospěšná, případně do vzdělávání a animace může pomoci v schopnosti plánovat a využívat (volný) čas, psychologizující pojetí andragogiky zase pomáhá ztotožnit se a být smířen s vlastním já, které se také v průběhu života proměňuje). Jak píše Hartl: „Dospělý člověk tedy není vždy dokonalý, a je i zranitelný. (...) Dospělost není vždy plně zralou formou života, i dospělý se vyvíjí, i na dospělého je třeba působit a pomáhat mu ke stále vyšší zralosti. Psychická

¹³Bartoňková, H., *Foucaultovo andragogické kyvadlo*, s. 190–192.

¹⁴Bartoňková, H., *Foucaultovo andragogické kyvadlo*, s. 180.

¹⁵Hartl, P. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*, s. 51.

¹⁶Srov.: Hartl, P. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*, s. 51.

dospělost a zralost nenastupuje automaticky, v plném rozsahu, a není prostým následkem dospělosti fyzické.¹⁷

Objekt andragogiky, tedy dospělý člověk, je neustále ve složité interakci se svým prostředím, proto se vyvíjí a mění ve svých vlastnostech po celý život, i když v jednotlivých věkových úsecích nabývá tento proces poněkud odlišného charakteru. Vývoj dospělého člověka je výsledkem aktivního rozhodování, zásahů a postojů jedince. Dospělý člověk není vývojem utvářen pasivně, ale naopak aktivně, vědomě se vývoje spoluúčastní. Život je jeho vědomým a tvůrčím procesem.¹⁸

Je tedy třeba zdůraznit a při interakci s dospělým člověkem uvažovat to, že se pod vlivem aktuální životní situace zčásti zpevňuje a zčásti rozvíjí či mění to, co si člověk přinesl z předcházejících období svého života. To, že si člověk přináší v sobě zkušenosti z již proběhlých let svého života považují za nejdůležitější aspekt, který musí andragog a konec konců i každý člověk zohlednit při jednání s jiným člověkem. To, v jaké situaci se nachází a to, co již prožil nebo dokonce právě prožívá, totiž přesně ví jedinec pouze sám, a v lepším případě se může pokusit s tím andragoga nebo kohokoliv blíže seznámit. Zralost a sociální situace jsou tedy dvě základní kritéria, která musí andragog uvažovat.¹⁹

To, že se objekt andragogiky překrývá s pojetím objektu zážitkové pedagogiky, a to již historicky, dokládám první kapitolou publikace *Prázdnin se šlehačkou*²⁰. Tato kapitola obsahuje minimum z psychologie a pedagogiky a zabývá se výchovou a vzděláváním. Cíl výchovy zde formulovaný hovoří o zralém dospělém, připomíná dnešní andragogickou diskuzi: „Cílem výchovy, a tedy i pedagogického snažení, je člověk po všech stránkách dozrálý, dospělý, tvořivý, schopný spolupráce s jinými zralými lidmi, člověk socializovaný (zakotvený harmonicky uprostřed lidského kolektivu), člověk zformovaný v kulturní bytost.“²¹ Pokud se přeneseme z neziskového prostředí zážitkových kurzů do firemního prostředí, ocitáme se ve firemním vzdělávání. „Účastníky outdoorových kurzů pro firemní účastníky jsou dospělí lidé širokého věkového rozpětí, často manažeři středních a vyšších úrovní, generální ředitele nevyjímaje.“²² Například o zážitkovém vzdělávání zaměřeném na seniory toho sice v publikacích příliš nenajdeme, v praxi ale existují i zážitkové akce zaměřené na tuto věkovou skupinu.²³

¹⁷Srov.: Hartl, P. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*, s. 54.

¹⁸Srov.: Hartl, P. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*, s. 54–55.

¹⁹Srov.: Bartoňková, H., *Foucaultovo andragogické kyvadlo*, s. 181.

²⁰Hora, P., et.al., *Prázdniny se šlehačkou*.

²¹Hora, P., et.al., *Prázdniny se šlehačkou*, s. 15.

²²Srov.: Svatoš, V., Lebeda, P., *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, s. 20.

²³*Prázdninová škola Lipnice: kurzy pro veřejnost* [online]. 2010 [cit. 2011-11-17]. Jaké je to asi v Čudu. Dostupné z WWW: <http://www.psl.cz/index.php?menu=2&submenu=27&kurz_prohlizeni=12>.

1.3 Specifika vzdělávání dospělých

Dospělý člověk je objekt zájmu andragogiky i zážitkové pedagogiky. Vzdělávání dospělých má svá specifika, která by měla být respektována jak andragogikou, tak zážitkovou pedagogikou.

Vzdělávání dospělých lze pojmut jako vzdělávací proces, nebo vzdělávací systém. Vzdělávání dospělých jako proces zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity realizované jako řádné školské vzdělávání dospělých nebo jako další vzdělávání a vzdělávání seniorů. Proces cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí a dovedností, návyků, hodnotových postojů i společenských forem jednání a chování osob, jež ukončily školní vzdělání a přípravu na povolání a vstoupily na trh práce.²⁴²⁵

Jako systém lze vzdělávání dospělých pojmut jako systém institucionálně organizovaných i individuálních sebezvzdělávacích nebo vzdělávacích aktivit, které nahrazují, doplňují, rozšiřují, inovují, mění nebo jinak obohacují počáteční vzdělávání dospělých osob, které záměrně a intencionálně rozvíjejí své znalosti a dovednosti, hodnotové postoje, zájmy, a jiné osobní a sociální kvality potřebné pro plnohodnotnou práci a plnění životních a společenských rolí.²⁶

Zjednodušeně bývá pojem vzdělávání dospělých ztotožňován s pojmem další vzdělávání, což je ale užší pojem (tedy vzdělávání dospělých zahrnuje další vzdělávání, které navazuje na ucelené školské vzdělávání nebo na pracovní praxi, ale i veškeré další školní i mimoškolní vzdělávací aktivity, veškeré vytváření vědomostí a dovedností i dotváření osobnosti dospělého člověka.²⁷

Knowles formuloval několik základních předpokladů andragogiky: Dospělého člověka Knowles považuje za nezávislou, self-directed osobnost. Dospělý člověk má hlubokou potřebu být takto chápán i druhými. V procesu dozrávání člověka vzrůstá jeho zásoba zkušeností a ty se stávají neustále rostoucím zdrojem učení. Dále se u Knowlese objevuje víra, že dospělí se učí efektivněji pomocí technik založených na zkušenosti, ale ani Knowles nezapomíná dodat, že toto zkušenostní učení není příliš vhodné u některých učebních cílů, především tehdy, pokud je po jedinci požadována značná suma informací. Jiným aspektem je, zda zkušenosti dětí a mladých lidí jsou méně skutečné a méně bohaté než zkušenosti dospělých.²⁸ Další předpoklad andragogiky se týká ochoty (připravenosti a pohotovosti) učit se, kde se tato ochota u dospělých více a více orientuje na úkoly týkající se sociálních rolí (užitek v životě). Dospělá také mají větší přání učit

²⁴Srov.: Palán, Z., *Výkladový slovník: Lidské zdroje*, s. 237.

²⁵Srov.: Bočková, V., *Vzdělání – průvodní jev života*, s. 18.

²⁶Srov.: Palán, Z., *Výkladový slovník: Lidské zdroje*, s. 237.

²⁷Srov.: Palán, Z., *Výkladový slovník: Lidské zdroje*, s. 146.

²⁸Srov.: Bartoňková, H., *Foucaultovo andragogické kyvadlo*, s. 186–187.

se pro okamžitou aplikaci. Motivace učení je u dospělých částečně získaná (nebo nezískaná) v předešlém procesu učení.²⁹

K tomuto tématu se, nikoli na poli andragogiky, ale spíše na poli zážitkového učení, vyjadřují shodně Svatoš a Lebeda: Dospělý člověk, tedy objekt andragogiky, má určitá specifika. Má více zkušeností, protože má za sebou jistou část produktivního života. Vystudoval školu, vstoupil do profesionální praxe, odvedl větší či menší podíl práce, dosáhl výsledků a postavení. Tím tedy zpravidla získal jistou míru sebeúcty a sebevědomí, disponuje širokým spektrem odborných i neobdobných dovedností a zkušeností, své postupy má ověřené z praxe, některé přístupy pro něj mohou být i automatická rutina a zažité stereotypy.³⁰

Nejdůležitější je motivace účastníků, získání jejich zájmu a pozornosti. Svatoš a Lebeda takto zdůrazňují motivaci a její důležitost ilustrují matematickým vyjádřením³¹:

$$e = Q \times m$$

e...efekt vzdělávání

Q.... kvalita vzdělávání

m.... motivace účastníků

Čím větší motivace, tím větší efekt. A naopak, byla-li by motivace účastníků vzdělávání nulová, může tým expertů spolu s odpovědnými pracovníky vytvořit vynikající vzdělávací program, ale vzdělávání nepřinese výsledky.

Co je tedy pro získání účastníka a jeho motivování důležité? U dospělého člověka, u něhož předpokládáme, že svůj čas dělí mezi práci, rodinu, koníčky a dejme tomu vzdělávání, je velmi důležité vědomí potřebnosti a užitečnosti konkrétního vzdělávacího programu. Osobní čas a jeho účelné využití je pro dospělého člověka prioritou. Dospělý účastník musí být přesvědčen, že vzdělávání konkrétní cestou je pro něj osobně užitečné, že směřuje k naplnění jeho vlastních potřeb.³²

Vzdělavatel dospělých, a tedy i zážitkový pedagog (andragog?), by dále měl mít na zřeteli, že dospělý člověk již má něco za sebou a že je potřeba dosáhnout souladu nového obsahu a zkušeností s dosavadními zkušenostmi účastníků. Většina situací není pro člověka úplně nová, a tak porovnává svůj pohled na věc s nabízenými koncepty. Jsou-li principiálně v souladu, získává účastník vzdělávání pocit důvěry v kompetentnost vzdělavatelů a v kvalitu výuky. Pokud by vzdělavatelem navrhované postupy byly v zásadní neshodě s účastníkovou osobní zkušeností,

²⁹Srov.: Bartoňková, H., *Foucaultovo andragogické kyvadlo*, s. 186–187.

³⁰Srov.: Svatoš, V., Lebeda, P., *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, s.20.

³¹Svatoš, V., Lebeda, P., *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, s. 21.

³²Svatoš, V., Lebeda, P., *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, s. 21.

nabude dojmu, že jsou mu předkládány nereálné teorie. Ztráta důvěry v lektora i obsah vzdělávání vede k demotivaci účastníka. Respekt ke zkušenostem vzdělávaných je tedy nutným specifikem vzdělávání dospělých, stejně jako respekt osobnosti účastníka a respektování základních potřeb³³. Respekt je výrazem úcty a uznání člověka a potřeba sebeúcty je jednou ze základních potřeb člověka.³⁴ Všichni chceme, abychom si mohli sami sebe vážit a respekt a úcta ostatních nám v tom zásadní měrou pomáhají. Naopak útoky na naši důstojnost nás zraňují a ponižují. Jejich původce považujeme za nepřítel a máme tendenci buď s nimi bojovat, nebo před nimi utéct. Rozhodně s ním netoužíme spolupracovat, nebo dokonce od něj přijímat rady. Respekt osobnosti vzdělávaného je tedy velmi důležitý. Dospělý člověk ocení partnerský přístup a pozitivní zpětnou vazbu. Účastníky motivuje úspěch, splnění úkolu. Kromě prosté okamžité radosti podporuje sebevědomí a úctu. Je proto vhodné volit náročnost vzdělávacího obsahu tak, aby byl cíl dosažitelný, ale ne příliš snadno. Více v kapitole 2.4.8 o teorii optimálního plynutí.

Podle Svatoše a Lebedy bychom se při vzdělávání dospělých měli držet také následující zásady: rozvíjet, nikoli konfrontovat. Nikdo nechce zcela popřít své dosavadní přístupy, a tak snáze přijímáme doporučení, která doplňují a lehce přetváří naše původní přesvědčení, než tak, která je popírají a nahrazují, tedy dodávám, že opět záleží na zvolené metodě, prostředcích a osobním přístupu vzdělavatele.³⁵

³³ Srov.: Svatoš, V., Lebeda, P., *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, s. 27.

³⁴ Srov.: Svatoš, V., Lebeda, P., *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, s. 27.

³⁵ Srov.: Svatoš, V., Lebeda, P., *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, s. 22–25.

2 ZÁŽITKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ JAKO METODA

Učení versus vzdělávání

Na začátek bych ráda uvedla tuto poznámku k termínům vzdělávání a učení. Učením rozumím jakékoliv osvojování nového, vzděláváním míním organizované učení – tedy záměrné osvojování nového, obvykle spojené s nějakými tematickými cíli a formálními pravidly. Učením se rozšiřuje zděděné spektrum našeho chování. Vzdělávání bývá primárně zaměřeno na přímou kultivaci znalostí a dovedností. Pokud se mění i postoje vzdělávaného člověka (což je často od vzdělávání skutečně požadováno), činí se tak spíše nepřímou, tedy spolu s nabízením určitých znalostí a dovedností.³⁶ Vzhledem k tomu, že zážitkovou metodou pracujeme se znalostmi, dovednostmi a postoji (více v kapitole 2.1), a může být použita jak záměrně, tak se zkušeností učíme i nezáměrně, domnívám se, že lze používat termínu zážitkové učení stejně jako zážitkové vzdělávání, v mírně posunutém významu vzhledem ke kontextu.

Zážitkové vzdělávání jako způsob přesunu vzdělávacího obsahu na objekt, tedy *metoda* výchovy, vzdělávání a celkového rozvoje člověka má velký potenciál uplatnit se v akčním poli andragogiky. Výchova, vzdělávání a celkový rozvoj jsou popisovány v rámci předmětu andragogiky jako animace člověka. Existuje mnoho knih a pojednání o metodách andragogiky, a nepochybně existuje mnoho materiálů i o zážitkovém vzdělávání. Pochopitelně nejsem první, kdo uvažuje o zážitkové metodě v rámci andragogiky. „Šíře a variabilita andragogických situací a pestrost andragogických povolání vede i k pestřejší paletě didaktických a metodických přístupů. Jako příklad může sloužit důraz na sebeřízené učení nebo na learning by doing. Nutno dodat, že andragogika převzala mnoho metod z reformní pedagogiky (například projektové učení, zážitková pedagogika) a jiných forem pedagogických inovací.“³⁷

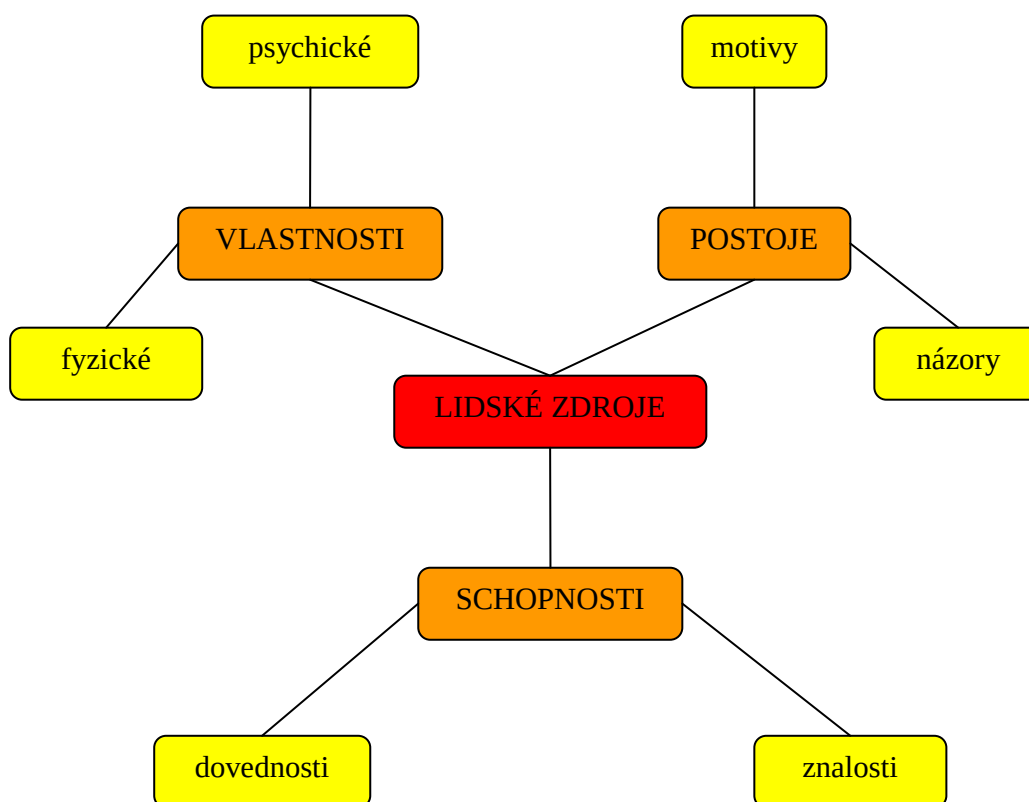
2.1 Co lze rozvíjet zážitkovým vzděláváním?

Zážitkovou metodu, stejně jako všechny jiné metody vzdělávání, lze použít v rámci (andragogického) působení na jedince nebo skupinu pouze přiměřeně ke vzdělávacím (rozvojovým) cílům. V následujícím textu se snažím poukázat na složky osobnosti, které jsme schopni pomocí zážitkové pedagogiky (jejích principů a prostředků) rozvíjet, protože zážitkové

³⁶Srov.: Plamínek, J., *Vzdělávání dospělých*, s. 18, 32.

³⁷Beneš, M., *Andragogika: teoretické základy*, s. 67.

vzdělávání není všespasitelné a nedokáže efektivně rozvíjet cokoliv. Plamínek uvádí, že „učení i vzděláváním se rozšiřuje potenciál člověka – vznikají nebo se rozvíjejí lidské zdroje.“³⁸ Lidské zdroje nejsou lidé. Je to potenciál, kterého jsou nositeli, a který můžou za určitých podmínek nabízet a poskytovat svému okolí (například firmám). Z pohledu učení a vzdělávání je zásadní si uvědomit, že některé složky lidského potenciálu jsou zvnějšku neovlivnitelné, některé zase ovlivnitelné a vždy je potřeba zvolit vzhledem k rozvíjené složce správnou metodu vzdělávání. Typy lidských zdrojů znázorňuje Obrázek 1:



Obrázek 1. Typy lidských zdrojů³⁹

Označení vlastností souvisí s tím, že jsou nám přirozeně vlastní. Dědíme je a buď se nemění po celý život, nebo se mění spontánně tak, že na to nemáme přímý, jednoduše uplatnitelný vliv. Představují hluboce zakořeněné složky naší osobnosti. Můžeme rozlišit dvě podskupiny vlastností – fyzické a psychické. Především fyzické vlastnosti jsou poměrně dobře měřitelné, což je odlišuje od jiných zdrojů, například postojů. Jsou velmi stále, rozhodně stálejší než ostatní skupiny lidských zdrojů, a jsou také velmi špatně ovlivnitelné. Nedobytné mohou být při vzdělávání z teoretických i zcela praktických důvodů. V prvním případě nemusí být jejich ovlivnění ani teoreticky možné. Může jít o neměnný nebo pomalu se měnící rys osobnosti či tělesnou

³⁸Plamínek, J., *Vzdělávání dospělých*, s. 18.

³⁹Plamínek, J., *Vzdělávání dospělých*, s. 19.

charakteristiku, jež se proměňuje z vnitřních, organických příčin (např. introverze nebo „velikost boty“). Mezi vlastnosti řadíme i některé zdroje, které sice jsou teoreticky ovlivnitelné, ale prakticky by to bylo náročné a nejisté. Některé charakteristiky lidí jsou na hranici ovlivnitelnosti a neovlivnitelnosti, například základní hodnotová orientace, která je hluboce fixovaná v osobnosti konkrétního člověka. Minimálně část těchto hodnot je možné systematickým působením ovlivnit.⁴⁰

Postoje nejsou přímo zděděné. Osvojujeme si je v průběhu života, většinou nevědomě. Podstatou postojů je vztažnost. Představují množinu našich vztahů ke světu, včetně vztahu k sobě samému. Pro jejich relativní vztažnou povahu je obtížné je absolutně hodnotit – a to jak kvantitativně, tak kvalitativně. Je nemožné univerzálně rozlišovat postoje „správné“ a „nesprávné“, můžeme je posuzovat pouze relativně, tedy vůči zvolenému referenčnímu rámci. Postoje jsou obousměrně měnitelné a jejich změny jsou v normálních podmínkách vratné. Krátkodobé změny postojů jsou poměrně běžné, a to zejména v méně důležitých kontextech – rozhodují změny nálad nebo zvenčí poskytované informace. Postoje v důležitých kontextech bývají stabilnější a odrážejí individuální systém hodnot každého člověka.⁴¹

Postoje zahrnují názory a motivy. Názory jsou subjektivním odrazem toho, co si lidé myslí a čemu věří. Mohou být založeny na pouhé víře bez důkazu, a mohou se tedy dostávat do rozporu s objektivními fakty. Motivы jsou subjektivním odrazem toho, co lidé chtějí. I když většina našich názorů a motivů vznikla nevědomým učením, některé z nich si plně uvědomujeme. Část postojů je ovšem skryta v našem nevědomí buď úplně, nebo z části a můžeme si je uvědomovat v různých pozmeněných formách. Toto deformované vnímání je zpravidla přijatelnější – buď pro nás, nebo pro společnost, jež nás obklopuje. Vyplatí se proto poslouchat lidi kolem nás i vlastní hlas, protože nevědomí bývá na míle daleko před tím co si uvědomujeme. I když jsou primárním předmětem vzdělávání znalosti, dovednosti, případně návyky, subtilní, ale vlivná stavba postojů je při vzdělávání mnohdy tím nejdůležitějším, co rozhodne o výsledku.⁴² Uvědomování si a formulování nových poznatků o vlastním já patří k všeobecnému rozvoji osobnosti. Mnoho prostředků zážitkového vzdělávání tuto možnost nabízí. Z praxe a požadavků zadavatelů a posléze cílů například firemních vzdělávacích kurzů je jasné, že zážitková pedagogika se s postoji, tedy názory a především motivací, snaží některými prostředky cíleně pracovat.

Schopnosti jsou též osvojené a bývají osvojovány vědomě z praktických důvodů. Vlohy k určitým schopnostem ale také dědíme. Těmito vlohami jsou dány každému člověku limity,

⁴⁰Srov.: Plamínek, J., *Vzdělávání dospělých*, s. 19–22.

⁴¹Srov.: Plamínek, J., *Vzdělávání dospělých*, s. 19–22.

⁴²Srov.: Plamínek, J., *Vzdělávání dospělých*, s. 19–22.

v nichž se může v konkrétní situaci pohybovat.⁴³ Tyto limity jsou ale mnohdy širší, než jsme ochotní si připustit, dokud nenarazíme na správnou metodu rozvoje.

Pojem schopnosti zastřešuje schopnosti teoretické, tedy znalosti, a schopnosti praktické, tedy dovednosti. Dovednosti jsou v jistém smyslu pokračováním znalostí – jsou průmětem znalostí (a zároveň postojů a vlastností) do praxe. Zvláštním případem dovedností jsou návyky, které jsou spontánně praktikované. Podstatou schopností je vlastnictví, můžeme je nabývat, ale i pozbývat. Je možné, u znalostí snadné, je kvantitativně hodnotit. Schopnosti jsou přímým obsahem záměrného učení, tedy vzdělávání. Stejně jako postoje jsou za běžných podmínek měnitelné, ovšem v mezích běžného lektorského a manažerského působení jde podle Plamínka o jednosměrné změny – znalosti a dovednosti rostou, dokud jejich růst nezastaví úraz, nemoc, nebo stárnutí jedince.⁴⁴ Zde bych si dovolila nesouhlasit – pokud nedochází k tréninku, opakování, případně rozvíjení, z praxe víme, že dovednosti i znalosti lze velmi dobře ztrácet, zapomínat. Znovunabytí původní kvality bude pravděpodobně snazší a rychlejší, ale nabyté dovednosti a znalosti nemohu považovat za jednosměrně nabyté a trvalé.

Pro mé potřeby z předchozího textu vyplývá, že prostřednictvím prostředků zážitkové pedagogiky můžeme ovlivňovat znalosti dovednosti, což běžně (a někdy efektivněji) dokáží i další metody, ale zážitkové vzdělávání pracuje i s rozvojem názorů motivů, tedy postojů jedince. Právě díky specifickému prostředku, jakým je zážitek, může tuto složku ovlivňovat.

Trvalost a hloubku vrytí naučeného lze velmi dobře ovlivňovat zvolenou metodou. Ilustračně uvádím v kruzích vzdělávacích velmi hojně používané staré čínské přísloví: „Řekni mi a já zapomenu, ukaž mi a já si zapamatuji, nech mne to udělat a já porozumím.“

	Poznatek získaný sdělením	Poznatek získaný sdělením ukázkou	Poznatek získaný sdělením Ukázkou zážitkem
Po 3 týdnech si vybaví	70%	72%	85%
Po 3 měsících si vybaví	10%	32%	65%

Tabulka 1. Kolik si vybavíme z nových poznatků po určitém čase⁴⁵⁴⁶

Tabulka 1 znázorňuje, že u vhodných vzdělávacích nebo rozvojových cílů může být zážitková metoda efektivnější než jiné metody, které mají k dispozici sdělení a ukázkou. Sdělení a ukázkou může zážitková pedagogika také využívat, ale ve svém repertoáru má i zážitek, který považuje za svůj stěžejní prostředek.

⁴³Srov.: Plamínek, J., *Vzdělávání dospělých*, s. 22.

⁴⁴Srov.: Plamínek, J., *Vzdělávání dospělých*, s. 22.

⁴⁵Svatoš, V., Lebeda, P., *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, s.17.

⁴⁶Srov.: Foot, M., Hook, C., *Personalistika*, s. 196.

„Zážitkově pedagogické formy vytvářejí situace i prověřené procesy či postupy, které člověku umožňují bezprostředním, vlastním „pro-žitím“ odhalit nové oblasti, dosáhnout vědomosti, získat zkušenosti.“⁴⁷ Zážitková pedagogika také často využívá kombinaci prostředků tak, aby výsledný zážitek byl fyzicky nebo psychicky (nebo obojí) náročný nad rámec standardních situací, do kterých se člověk dostává. Tím lze rozšiřovat osobní komfortní zóna (viz kapitola 2.4.9). Prostřednictvím zážitku dostává svého účastníka do stavu, kdy se z vědomě nabitých znalostí a dovedností stává nevědomé učení: „pokud se totiž něco naučíme pouze a jenom na vědomé úrovni (například vyjednávat, prezentovat nebo vést porady), můžeme to bez omezení používat jen při minimální zátěži – tedy ve standardních situacích a naprosté pohodě. Jakmile se zátěž zvýší, máme tendenci sáhnout po hlouběji zakořeněných návycích, typicky po nevědomě naučených vzorcích chování.“⁴⁸ Zážitkové vzdělávání by při správné volbě principů a prostředků mělo být schopno hluboké návyky ovlivňovat a nově naučené vzorce chování vštěpovat hluboko do osobnosti. Na straně účastníka může vzdělávání probíhat na úrovni vědomí i nevědomí. Nejlepší vzdělávací programy skrývají pod vrstvou vědomého učení – například pod hledáním řešení určitého problému nebo sporu – i nevědomou vrstvou vytváření a rozvíjení určitých tendencí, jež mohou později vést ke vzniku návyků. Tak mohou například nastartovat návyk k přemýšlení v souvislostech (u zmíněného řešení problémů) nebo vidět kauzu také očima protistrany (to například u také již zmíněného řešení sporů).⁴⁹

Pro ilustraci uvedu jiný pohled na dělení vzdělávacích cílů podle toho, kterými metodami jich lze optimálně dosahovat. Podle Hartla⁵⁰ v roce 1988 rozdělil P. Burnard teorii poznání na akademické vědění, praktické vědění a zkušenostní vědění. Každá z oblastí je považována za samostatnou, i když jsou ve vzájemných vztazích. Akademické vědění je obsaženo v teoriích a modelech. Jde o vědění tzv. učebnicové. Praktické vědění je vědění vytvářené prostřednictvím osvojování dovedností, často psychomotorického typu. Zkušenostní vědění je poznání prostřednictvím vztahu, tj. vědění osvojené přímým osobním kontaktem s osobou nebo věcí. U tohoto druhu poznání je důležitá osobní a citová podstata takového kontaktu. Do této oblasti spadá většina z toho, co je pro člověka důležité. Většina setkání s druhými lidmi obsahuje zárodky zkušenostního vědění. Co má člověk rád nebo co miluje na jiné osobě nelze omezit na akademické výroky, na takovém vztahu jsou nejdůležitější právě pocity.⁵¹ Je jasné, že metoda zážitkové pedagogiky je vhodnější pro zkušenostní a praktické vědění zatímco pro vědění akademické by příliš efektivní nebyla.

⁴⁷Vázanský, M., *Volný čas a pedagogika zážitku*, s. 26.

⁴⁸Plamínek, J., *Vzdělávání dospělých*, s. 35.

⁴⁹Srov.: Plamínek, J., *Vzdělávání dospělých*, s. 35

⁵⁰Srov.: Hartl, P., *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*, s. 101–102.

⁵¹Srov.: Hartl, P., *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*, s. 101–102.

2.2 Poznámka k terminologii

Podrobně jsem se terminologickou džunglí v oblasti zážitkového vzdělávání zabývala ve své bakalářské práci⁵², pokusím se zde tedy pouze shrnout nejednotnost, která v zážitkovém učení panuje a vyzdvihnout pojmy, které jsou pro mou vlastní kategorizaci stěžejní. Využiji k tomu poměrně přehledné vyjádření Hanuše a Chytilové⁵³, které rozšířilo mé obzory o nejnovější pohled na problém nejednotné terminologie.

„V naší ani zahraniční literatuře prozatím neexistuje v této oblasti pojmová shoda a jednotnost. Každý z autorů akcentuje z celé této oblasti a z celého výchovného procesu vždy něco jiného. Hovoří se tu o „zážitkové pedagogice, pedagogice prožitku, výchově prožitkem, dobrodružné výchově, zkušenostní výchově, výchově výzvou, o programování“⁵⁴ atd. Vyjdeme-li z výsledků vzájemného srovnání (komparace) jednotlivých metod, prostředků, cílů a pojmů, tak pod nejrůznějšími pojmy a termíny objevíme téměř shodné, anebo velmi podobné koncepty, které se skutečně liší pouze výrazným akcentováním jednoho prvku, metody, prostředku celé soustavy.

U všech autorů jde především o výchovu a o proces učení, kterému jde jednoznačně o rozvoj, růst osobnosti (s důraznou orientací na budoucnost a výchovu pro život). V celém procesu je zdůrazňována emoční působivost (hluboký vnitřní otisk, prožitek) procesu, která je vyvolávána prostředím (nejčastěji přírodním), zvolenými prostředky (sporty, hry, umělecké aktivity) a metodou (týmová spolupráce, jedinec versus problém, akční učení, příběhová dramata), osobnostmi (pedagoga/pedagogů a žáků, studentů, účastníků), které ve vzájemném působení a vlivech vytvářejí v čase jedinečné a originální pedagogické situace (rolové, tvorby, výzvovery) vedoucí k jednání a přes proces uvědomování (významná je v tomto směru metoda zpětné vazby) jsou zvnitřněny jako jedinečná a neopakovatelná zkušenost (nová, trvalá a hluboká), která pozitivně ovlivňuje postoje, hodnoty, orientaci a chování jedince a skupiny žáků (studentů a účastníků, ale i instruktorů, vedoucích, učitelů). Hanuš a Chytilová dodávají, že celý kontext zastřešuje pojem zážitek.⁵⁵

Stejně jako u Hanuše a Chytilové⁵⁶ se i u jiných autorů budu potýkat s pojmy pedagogika, pedagogický apod., protože zážitkové vzdělávání (jako ostatně jakékoliv vzdělávání) začínalo u dětí. Jak se snažím svou prací mimo jiné dokázat, principy a prostředky zážitkového vzdělávání korespondují s požadavky vzdělávání dospělých. Stejně jako existuje pojem zážitková pedagogika, navrhuji zavedení pojmu zážitková andragogika. Jde o tutéž metodu využitelnou na objekt pedagogiky, tedy nedospělého, i objekt andragogiky, tedy dospělého. Tuto myšlenku jsem

⁵²Fidrmucová, L. *Vývoj zážitkové pedagogiky*.

⁵³Hanuš, R., Chytilová, L. *Zážitkově pedagogické učení*.

⁵⁴Srov.: Hanuš, R., Chytilová, L. *Zážitkově pedagogické učení*.

⁵⁵Hanuš, R., Chytilová, L. *Zážitkově pedagogické učení*.

⁵⁶Hanuš, R., Chytilová, L. *Zážitkově pedagogické učení*.

se snažila podpořit i exkurzem do vztahu pedagogiky a andragogiky u vybraných autorů. V kapitole 1.1 srovnávám předmět andragogiky a předmět zážitkové pedagogiky, v kapitole 1.2 srovnávám objekt andragogiky a objekt zážitkové pedagogiky a docházím k závěru, že se též překrývají. Zajímavá je paralela s nejednotností andragogické terminologie, k čemuž se Beneš vyjadřuje takto: „Základní pedagogické a andragogické pojmy jsou předmětem mnoha diskuzí. Právě v českém prostředí existuje určitá nejednoznačnost, která má jazykové (ne ve všech jazycích se např. rozlišuje výchova a vzdělávání, což vyžaduje definovat jejich vztah), ale i jiné důvody.“⁵⁷ K nim patří zejména skutečnost, že pedagogika a andragogika používají pojmy, které původně vznikly v rámci každodenního jazyka a zůstaly jeho součástí (např. výchova). To přispívá k jejich difuzi. Věda naopak si své pojmy vytváří, a tím je i jednoznačně definuje. Pedagogika a andragogika převzaly mnoho pojmů z jiných věd (např. socializace), používají je ale specificky.⁵⁸

Na závěr poznámka k pojmosloví akcí zážitkového vzdělávání: Pro typické vícedenní akce v přírodě je v praxi zažité pojmenování kurz. Budu ho tedy využívat, ačkoli jsem si vědoma, že nezahrnuje všechny možné akce, které mohou využívat a také využívají zážitkové vzdělávání jako metodu (kromě kurzů například semináře, tábory, výcviky, vzdělávací programy).

2.3 Kategorizace pojmů v dostupné literatuře

V dostupné literatuře, která se zabývá zážitkovou pedagogikou, jsem analyticky vyhledala pojmy, které se týkají metody zážitkové pedagogiky. Postupovala jsem postupně po jednotlivých textech, přičemž jsem vždy shrnula použité a zdůrazněné pojmy, ať už byly nazývány pilíři outdoorového tréninku a teoretická východiska⁵⁹, pedagogické a psychologické aspekty a přímo prostředky⁶⁰, teoretické pilíře⁶¹, východiska⁶², programové oblasti⁶³ a podobně. Za vyčerpání zdrojů jsem považovala stav, kdy se pojmy už stále dokola opakovaly.

V dostupné literatuře lze najít několikero výčtů a rozdělení jednotlivých pojmů týkajících se zážitkového vzdělávání do různých kategorií. Některé publikace se dle svého zaměření a úhlu pohledu na problematiku zabývají pouze některými pojmy bez pokusu nějak je třídit nebo kategorizovat. Nejednotnost v tomto kategorizování dosahuje takové míry, že jsem prostudováním

⁵⁷Beneš, M., *Andragogika*, s. 15.

⁵⁸Srov.: Beneš, M., *Andragogika*, s. 15.

⁵⁹Svatoš, V., Lebeda, P., *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*.

⁶⁰Srov.: Hanuš, R., Chytilová, L. *Zážitkově pedagogické učení*.

⁶¹Franc, D., Zouňková, D., Martin, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*.

⁶²Srov.: Pelánek, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*.

⁶³Holec, O. In *Instruktorská slabikář*.

dostupné literatury dospěla k závěru, že co autor, to vlastní vymezení, přičemž jednotliví autoři na pokusy jiného autora navzájem příliš nereagují.

Pojmy se pokusím popsat a v rámci metody zážitkového vzdělávání se, s odvoláním na autory, kteří se touto problematikou zabývali přede mnou, pokusím vymezit principy a prostředky, které zážitkové vzdělávání využívá. Tyto principy a prostředky korespondují se specifiky vzdělávání dospělých tak, jak je vymezuje i andragogika, viz kapitola 1.3.

V následujících kapitolách shrnuji to, jak se na problematiku dívají některé publikace a jaké pojmy používají a utřídí jednotliví autoři. Z přehledu by mělo být patrné, kde jsem získala pojmy, s kterými budu dále pracovat v členění podle vlastních kritérií na principy a prostředky.

Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy – V. Svatoš, P. Lebeda

Svatoš a Lebeda⁶⁴ zmiňují zážitek a zkušenost mezi teoretickými východisky outdoorového tréninku. O osobní důvěryhodnosti lektora, což koresponduje s mnou uváděnou osobností instruktora, hovoří přímo v souvislosti se specifiky vzdělávání dospělých.

Dle mého názoru hlavním přínosem je vymezení pěti pilířů outdoorového tréninku, kam autoři zahrnují zážitek „nereálně reálných“ situací, vykročení z komfortní zóny, sociální skupinu bez formální struktury, přírodu a skupinové rozборы⁶⁵. Dalšími termíny, které se v literatuře zabývající se zážitkovou pedagogikou vyskytují častěji, jsou u Svatoše a Lebedy fenomén hry, dramaturgie, málo strukturované hry a výtvarné dílny. Tyto čtyři pojmy spojuje dle autorů to, že se jedná o specificky české fenomény. Mezi nejčastěji používané typy programů řadí icebreakers, dynamics, terénní týmové strategické hry, lanové překážky, outdoorové sporty, konstrukční skupinové úkoly, komunikační programy, programy zaměřené na podporu důvěry, kreativní programy a společenské programy.

Zážitkově pedagogické učení – R. Hanuš, L. Chytilová

Hanuš a Chytilová⁶⁶ využívají velmi podrobné dělení, ale kategorie se překrývají a jsou poněkud nepřesné. Zabývají se modely zkušenostního učení, mezi nimi uvádějí například Kolbův cyklus. Shrnují mnoho pojmů, které se pokouším v dostupné literatuře identifikovat a vyjmout je pro vlastní dělení pod pedagogické a psychologické aspekty zážitkové pedagogiky. Zahrnují sem osobnost jako motivaci a cíl výchovy, kde mimo jiné identifikují pět oblastí, kde je především stimulován rozvoj osobnosti. Tyto oblasti jsou práce (škola), cestování, umění, láska a možné

⁶⁴Srov.: Svatoš, V., Lebeda, P., *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*.

⁶⁵Srov.: Svatoš, V., Lebeda, P., *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, s. 28–41.

⁶⁶Srov.: Hanuš, R., Chytilová, L. *Zážitkově pedagogické učení*.

světy⁶⁷. Dále je zde zmínka o stavu plynutí – flow z teorie Csikszentmihalyiho a teorii mnohočetné inteligence Gardnera.

Dále hovoří o motivaci a jejích prostředcích, (o prostředcích konkrétní motivace před konkrétní aktivitou například na kurzu postaveném na metodě zážitkové pedagogiky): film, videozáznam, rozhlasová hra, kniha, povídka, báseň, fotografie, dia snímky, obrazy, legenda, myšlenka, hudba (píseň), přednáška, lektor, scénka (divadlo), světlo a tma, hra, vlastní zapojení, prostředí.

Dále pod zastřešující kapitolou Pedagogické a psychologické aspekty zážitkové pedagogiky uvádějí podkapitolu pedagogicko-psychologické aspekty, která obsahuje koncept komfortní zóny. Odtud pochází mé zmatení – pod zastřešující kapitolou Pedagogické a psychologické aspekty jsem hledala výčet pedagogických a výčet psychologických aspektů (ačkoli vlastně nevím co je to aspekt). V podkapitolách pak vedle sebe stojí osobnost jako cíl výchovy, motivace, prostředky motivace, a také kapitola pedagogicko-psychologické aspekty (jaký význam má tedy zastřešení?). Následně se zmiňují o evaluaci a zpětné vazbě.

V části nazvané Programové oblasti najdeme výčet pohybových aktivit: sporty v přírodě, turistika, rekreace v přírodě, cvičení v přírodě, hra v přírodě, tábornická a zálesácká praxe; uměleckých aktivit: literatura, výtvarné umění, hudba a zpěv, tanec, film, divadelní umění, fotografování; sociálně psychologických aktivit: komunikativních aktivit (argumentace, improvizace, diskuze), sebepoznávací (hry v rolích, málo strukturované hry), tvořivostní (představivost, fantazie, imaginace), intelektuální (hry strategické, taktické), sociální (iniciativní hry – dynamics, icebreakers, problem solving aktivity); společenských aktivit (moderní společenské hry, slavnosti a rituály; kognitivních aktivit (pozorování a monitoring, experiment); technických aktivit (konstrukce, zručnost) a IT a mediálních aktivit (programování a tvorba, mediální tvorba)⁶⁸.

Další část publikace se věnuje hře, dále uvádění her (kde dle mých kritérií záleží na osobnosti instruktora a motivaci) a režii programů a her (dramaturgie).

Z pojmů, které hledám, se zde vyčleňuje lektor včetně vlastního zapojení lektora do programu, hra, a prostředí. Prostředí je zde myšleno jako zvláštní, inspirující, v přírodě. Tedy zde svou kategorii příroda rozšířím celkově na inspirující prostředí. Všechny ostatní pojmy, které Hanuš a Chytilová řadí do prostředků motivace, pracují s vjemy, představami a příběhy.

⁶⁷Hanuš, R., Chytilová, L. *Zážitkově pedagogické učení*, s. 57–58.

⁶⁸Srov.: Hanuš, R., Chytilová, L. *Zážitkově pedagogické učení*, s. 11–113.

Příručka instruktora zážitkových akcí – R. Pelánek

Pelánek⁶⁹ se ve své prakticky laděné příručce zabývá nejprve teoretickými principy využívanými v učení se prostřednictvím zážitku – Kolbovým cyklem, komfortní zónou, motivací (a potřebami), dále člověkem ve skupině. Samostatnou kapitolu věnuje dramaturgii a režii akce, velkou část věnuje uvádění her včetně konkrétních prostředků motivace před hrou (podobně jako Hanuš a Chytilová⁷⁰). Rozdělení her se neřídí příliš teoretickými principy, ale praktičností, a typy her se opakují podobně jako u Hanuše a Chytilové (dramatické hry, pohybové hry, hry zaměřené na psychiku – například malostrukturované hry, diskuze).

Zajímavá část u Pelánka je nazvaná Tajemno⁷¹, kam zahrnuje například již u Hanuše zmiňované rituály a obřady. Dále u Pelánka najdeme tvořivé aktivity, kam je zahrnuta i konstrukční tvorba, turistiku a putování, které je spojeno s přírodou.

Pelánkova příručka používá oba pojmy, které jsem se rozhodla ústředně použít já – principy i prostředky. Oba pojmy však používá v konkrétní rovině, jak odpovídá zaměření knihy jako praktické příručky. Principy uvádí u některých her a programů a spíše než ucelený koncept princip znamená „o čem program je“, ilustruji na příkladu: „Základní principy, na nichž jsou terénní hry postaveny, jsou hledání, obchodování, plížení. Hledat můžeme například následující věci: papírky...“⁷² V mém pojetí je princip pojat obecněji, není to konkrétní fungování hry, tedy konkrétního prostředku, ale je to teorie, která zastřešuje prostředky, které ji mohou využívat. V tomto konkrétním příkladu, který jsem uvedla, by hledání a obchodování byl spíše průběh hry.

I význam prostředku je zde posunut do praktičtější roviny, než ho použiji já. Pelánek zde prostředkem nazývá to, co využívají konkrétní hry, například prostředky, které jsou využity v psychohrách, jsou podle Pelánka atmosféra situace, fyzické vyčerpání, omezení možnosti pohybu a vnímání apod.⁷³ Bezesporu souhlasím, ale pojem prostředek využiji v obecnější rovině.

Začínám (sa) učit' zážitkom – M. Bubelíniová a kol.

Slovenská příručka *Začínám (sa) učit' zážitkom*⁷⁴ je u nás nejvýraznějším slovenským počinem s problematice zážitkové pedagogiky. Příručka je dost prakticky laděná a obsahuje hlavně konkrétní příklady aktivit včetně podrobného popisu. Ale i zde se hovoří o iniciačních hrách (tzv. icebreakery, důvěrovky) a o následném rozboru či reflexi (zpětná vazba), určitá část je

⁶⁹Srov.: Pelánek, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*.

⁷⁰Hanuš, R., Chytilová, L. *Zážitkově pedagogické učení*.

⁷¹Pelánek, R., *Příručka instruktora zážitkových akcí*, s. 158.

⁷²Pelánek, R., *Příručka instruktora zážitkových akcí*, s. 136.

⁷³Pelánek, R., *Příručka instruktora zážitkových akcí*, s. 155.

⁷⁴Bubelíniová a kol. *Začínám (sa) učit' zážitkom*.

věnována tvořivosti a kreativitě a ekologické výchově. Zcela originálně se zde mluví o výchovné dramatice.

Výchovná dramatika je jakési shrnující označení pro široké umělecké aktivity (od výtvarných přes muzikální po divadelní), o kterých mluví jiné publikace. Ačkoli slovenská příručka neposkytuje žádný přehled teorie (a ani se o to nesnaží), koncept výchovné dramatiky považuji za přehledný a jasně kategorizující. Všimněme si že i zde se objevují pojmy jako osobnostní rozvoj, zpětnovazebné působení, skupina, hodnoty, zážitek. Mezi obecnými cíli výchovné dramatiky autoři uvádějí, že výchovná dramatika je učení prožitkem s fixací prožitého ve zkušenosti.

Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora – D. Franc, D. Zounková, A. Martin

Franc, Zounková a Martin⁷⁵ rozdělili svou publikaci do tří částí; teoretické a dvou praktičtějších, přičemž první se týká více kurzů, druhou tvoří přímo popisy her. První část teoretické kapitoly popisuje některé aspekty vývoje zážitkové pedagogiky u nás, se všemi specifiky tak, jak to dovolovalo (nebo spíš nedovolovalo) politické prostředí u nás před rokem 1989. Blíže jsem se věnovala historickým kořenům zážitkového vzdělávání ve své bakalářské práci.⁷⁶ Vyzdvihla bych pouze často zmiňovaný princip kalokaghatia, který provází (hlavně) český model zážitkového vzdělávání a dle mého názoru se v určitých kruzích udržel do současnosti. Z těchto kořenů, především z Prázdninové školy Lipnice, výrazně vyvstává dramaturgie, o které se obvykle hovoří jako o metodě (stejně i v této publikaci). Věnuji se jí podrobněji v kapitole 2.4.1. Dále se samostatná kapitola věnuje týmu instruktorů, a to z pohledu specifického způsobu práce, který vyžaduje týmový přístup v plánování a realizaci kurzů. Další části se týkají her – jejich použití, logistiky a konečně popisy konkrétních her. Hry se zde kategorizují do těchto skupin: sociální hry, fyzické hry, kreativní hry, psychologické hry. Co se týče konkrétních her, většinou jsou do této příručky převzaty ze Zlatého fondu her (I, II, III). Celá příručka klade průběžně důraz na dramaturgii.

Prázdniny se šlehačkou: malá instruktorská čítanka – P. Hora a kolektiv⁷⁷

Tato příručka je nejstarším a nejpůvodnějším ryze zážitkově pedagogickým dílem u nás. Druhá kapitola hovoří o instruktorovi, tvoří ji mix dovedností a činností, které instruktora čekají, od prvního záblesku nápadu na autorský kurz až po realizaci a evaluaci. Zde narážíme na

⁷⁵Franc, D., Zounková, D., Martin, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*.

⁷⁶Fidrmucová, L. *Vývoj zážitkové pedagogiky*.

⁷⁷Hora, Petr, et al. *Prázdniny se šlehačkou*.

rozsáhlou část o umění dramaturgie, dále zde nacházíme, stejně jako například u France a Zounkové⁷⁸, část věnující se stylu práce instruktora. V kapitole „V tělocvičně zvané léto“ se autoři snaží reagovat na konstatování: „Stala se strašná věc. Člověk zlenivěl. Ještě chvíli, a možná, že zplesniví...“⁷⁹ Pohyb a sport jsou ústřední pojmy této části. Bez překvapení – následující kapitola se věnuje hrám, které kategorizuje, ovšem pro praktické potřeby třídění do kategorií: Za prvé pohybové hry, za druhé moderní společenské, za třetí hry na vždycky a na kdykoli. Čtvrtou skupinou jsou takzvané solitéry, herní radovánky pro jediného hráče. Tuto kategorii jsem nenašla zmíněnou v žádné jiné publikaci. Pátá skupina shrnuje to, co se nevešlo do předchozích čtyř: Hry i nehry. Po kategorizaci následuje část: Jak inscenovat hry“, týkající se přípravy a uvádění (realizace) her. Stejně jako například v publikaci Hanuše a Chytilové⁸⁰ je zde uvedeno několik prostředků motivace přímo před samotnou hrou. Poslední část o hrách je opět velmi praktická a ocenitelná. Je nazvaná „Štafeta zkušeností“, následuje předchozí dělení her a snaží se upozornit na možné „nezdary a průšvihy“ a poradit, jak se před nimi chránit. V kapitole „Schůzky s múzami“ se pojednává – jak jinak – o „říši umění, kultury a tvořivosti“. A to je míněno *aktivní* tvořivosti. Dělení na tři typy programů na pořady, fórum a dílny považuji za velmi zajímavé a povedené. Více v kapitole 2.4.19 Tvořivost.

Ve výčtu a popisu publikací zabývajících se zážitkovou pedagogikou, případně dílčími principy, bych mola pokračovat ještě dlouho. Vzhledem k tomu, že tento výčet není cílem mé práce a slouží pouze k podložení pojmů, se kterými budu dále pracovat, domnívám se, že mohu považovat uvedené publikace za dostatečnou reprezentaci. Pojmy se v dalších publikacích⁸¹ již překrývaly a opakovaly, jak jsem předestírala na začátku této kapitoly. K ověření toho, že jsem žádný zásadní a používaný pojem nevynechala mi slouží jednak moje praxe, a především webové stránky outdoorových komerčních i nekomerčních firem využívajících metodu zážitkové pedagogiky.⁸² Tyto stránky vybírám jednak z praxe, jednak ze stránek Profesního sdružení pro zážitkové vzdělávání.⁸³

⁷⁸Srov.: Franc, D., Zounková, D., Martin, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*, s. 62.

⁷⁹Hora, P., et.al. *Prázdniny se šlehačkou*, s. 107.

⁸⁰Hanuš, R., Chytilová, L. *Zážitkově pedagogické učení*, s. 192.

⁸¹Holec, O. a kol. *Instruktorský slabikář*.

Zahrádková, E. *Teambuilding: efektivní cesta ke spolupráci*.

Mohauptová, E. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*.

⁸²Viz seznam internetových zdrojů.

⁸³Profesní sdružení pro zážitkové vzdělávání.

2.4 Pojmy používané zážitkovou pedagogikou

Z výše uvedeného nahlédnutí do terminologie a kategorizace jednotlivých pojmů, principů, prostředků, pilířů a podobně a také z praxe mi vyplynuly pojmy, které jsou uvedené v tabulce 2 a budu se jimi dále podrobně zabývat.

Dramaturgie, Modely zkušenostního učení, Principy zpětné vazby, Motivace, Koncept nereálně reálných situací, Teorie objektivního a subjektivního nebezpečí, Skupinová dynamika, Skupina, Zóna komfortu, Mnohočetná inteligence, Představivost, Kalokaghatia, Zážitek, Zkušenost, Hra, Sporty (outdoorové, lanové aktivity), Modelové situace, Příběh, Atmosféra, Tajemno, Rituály, Osobnost instruktora, Tvořivost, Prostředí, Příroda, Turistika, Putování, Práce

Tabulka 2. Pojmy používané zážitkovou pedagogikou.

Mým cílem je shrnout poznatky o těchto pojmech, které jsem vybrala z teorie i praxe zážitkové pedagogiky a upozornit na jejich provázanost a využití v praxi. Pomocí tohoto popisu je mým cílem utvořit z těchto pojmů kategorie principů a prostředků dle kritérií, které si stanovuji následovně.

Principy zážitkového vzdělávání

Podle Výkladového slovníku lidských zdrojů je princip zásada, zákonitost, východisko, slouží k odvození nějaké teorie.⁸⁴ Princip je pro mě teoretický koncept. Něco, co zaštiťuje teorií konkrétní prostředek. Něco, co instruktorovi vysvětlí, jak něco konkrétního, co se zrovna chystá použít v programu, funguje. Něco, co nám řekne, co konkrétní praxe umí nebo může umět.

Prostředky zážitkového vzdělávání

Pojem prostředek je ukotven v andragogické teorii a vzhledem ke společnému předmětu a objektu si dovoluji toto ukotvení z andragogiky použít i zde, v pasáži týkající se pojmů zážitkové pedagogiky. Prostředek je ten z činitelů andragogické interakce, který stojí mezi subjektem a objektem působení. Prostředek je nástroj, přenáší vzdělávací obsah mezi subjektem

⁸⁴Srov.: Palán, Z., *Výkladový slovník: Lidské zdroje*, s. 170.

a objektem.⁸⁵ Prostředek je pro mě konkrétní praktická věc, která využitím nějakého principu, nějaké teorie, která stojí za tím, umí přenést vzdělávací obsah (obsah učení, obsah rozvoje) ze subjektu na objekt. Něco, co se reálně prakticky děje a řídí se to a využívá to nějakého principu.

2.4.1 Dramaturgie

Dramaturgie je způsob, jak uspořádat různé aktivity a hry do smysluplného celku.⁸⁶ „Dramaturgie je charakteristikou určitého kurzu, vypovídá o jeho časovém režimu a programové koncepci, proporci a zastoupení (preferencí) jednotlivých programových oblastí a v neposlední řadě o výběru konkrétních programů.“⁸⁷ Výstupem dramaturgické tvorby je scénář kurzu. Ten zahrnuje ideální variantu budoucích dějů. Dramaturgie musí respektovat cíle kurzu, případně vzdělávací akce atd. Vícedenní kurz může mít také své filozofické, myšlenkové východisko.⁸⁸

S dramaturgií musí instruktoři pracovat již od začátku příprav kurzu: „Dramaturgie je vnímána jako nedílná součást instruktorské práce a chápání procesu zážitkového vzdělávání. Na kurzu, ale i na jakkoliv jinak pojmenovaném vzdělávání využívající metodu zážitkového vzdělávání (za předpokladu, že disponujeme alespoň jednodenním časovým kreditem) má dramaturgie vytvořit místo pro dynamické zážitky, zpětnou vazbu, zážitek výhry i prohry, experimentování, poznávání sociální různorodosti, rozšíření osobních komfortních zón, přezkoumání hranic vlastních možností.“⁸⁹ Dramaturgie zahrnuje otázky (a odpovědi) týkající se účastnické skupiny (věk, fyzické a mentální schopnosti), času a prostoru. Klíčovou otázkou pro všechny dramaturgické situace je určení a uskutečnění pedagogických, vzdělávacích, rekreačních a dalších cílů, kterých chce kurz dosáhnout. Na kratších kurzech, například pro firemní klientelu, které trvají běžně pouze 1–4 dny, je ztížena plnohodnotná práce s dramaturgií. Ovšem základní principy dramaturgie lze uplatnit i ve čtyřhodinovém workshopu. Instruktoři proto využívají jak klasický cyklus „aktivita – review – aktivita“, tak dramaturgické metody.⁹⁰

Model „dobrodružné vlny“ ukazuje, že zážitky jsou v efektivně vedeném zážitkovém programu vedené tak, že se jejich průběh podobá vlnám. Dobrodružná vlna se skládá ze série vrcholů a údolí, ve kterých se střídá aktivita, vzrušení, s periodami klidu; tento model popisuje přístup, který v posledních dvaceti letech v zážitkových programech jednoznačně převládal.⁹¹

⁸⁵Srov.: Šimek, D., *Základy andragogiky*, s. 32.

⁸⁶Franc, D., Zouňková, D., Martin, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*, s. 27.

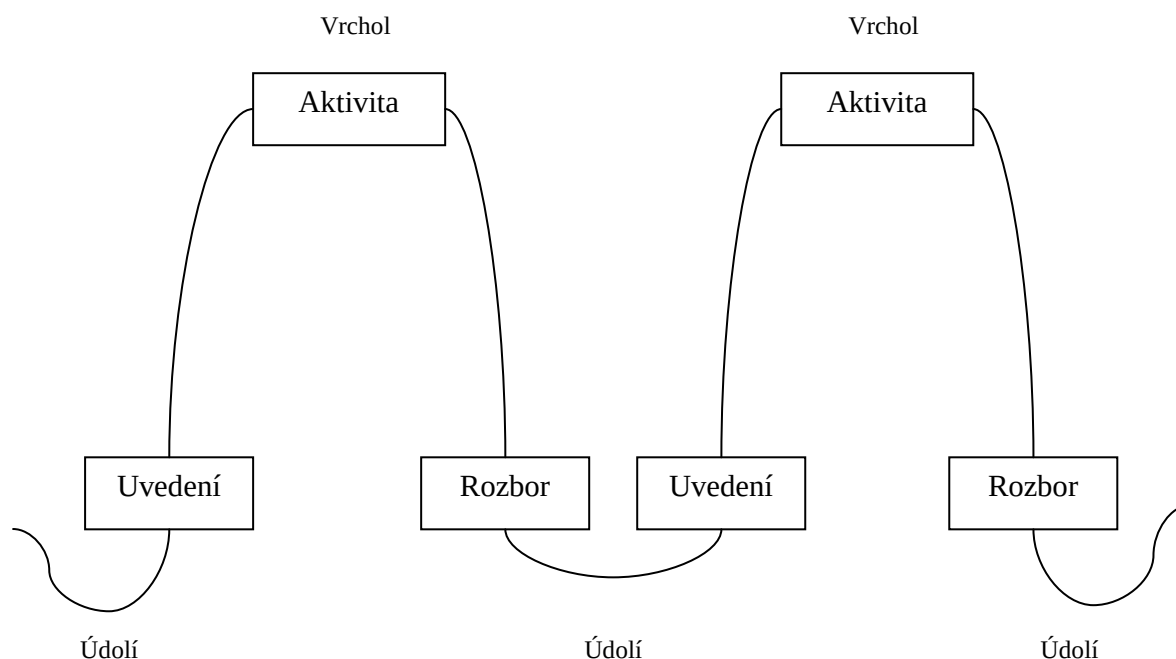
⁸⁷Holec, O. *Instruktorový slabikář*, s. 37.

⁸⁸Srov.: Holec, O. *Instruktorový slabikář*, s. 40.

⁸⁹Srov.: Franc, D., Zouňková, D., Martin, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*, s. 27.

⁹⁰Srov.: Franc, D., Zouňková, D., Martin, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*, s. 62.

⁹¹Srov.: Franc, D., Zouňková, D., Martin, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*, s. 26.

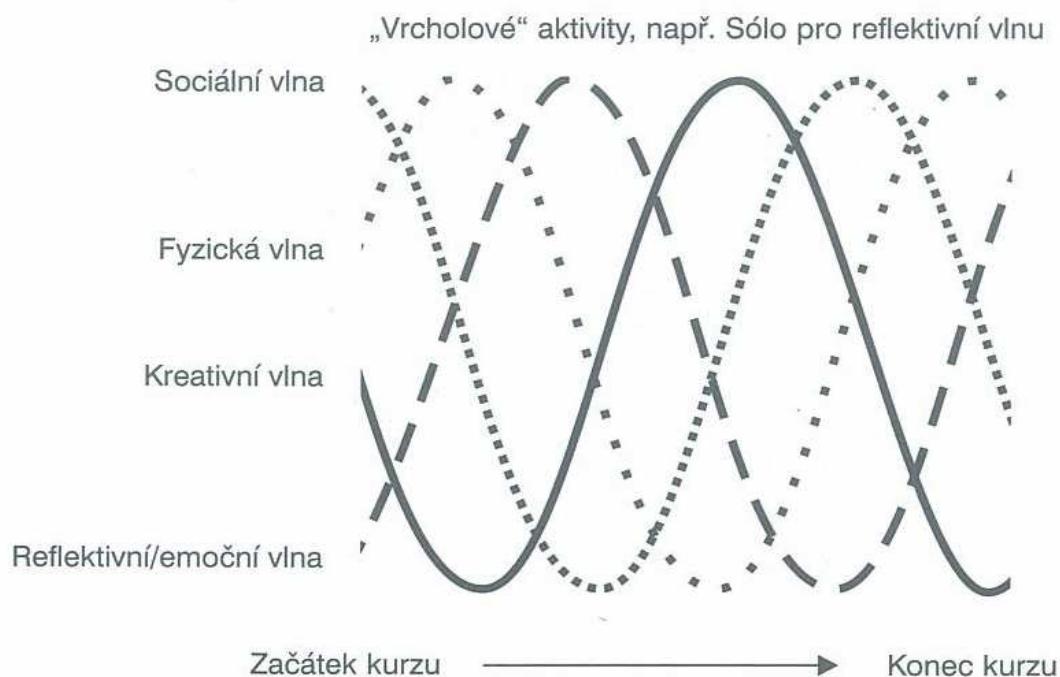


Obrázek 2. Model dobrodružné vlny⁹²

Výsledkem dramaturgie je scénář. Ten propojuje hry a aktivity s tématy, vytváří rytmus kurzu. Často používaná metafora „dobrodružné vlny“ (obr. 2) kladla za sebe sérii převážně fyzických aktivit, která byla zadána, a po skončení reflektována. Dramaturgická vlna nepracuje pouze s metaforou dobrodružné vlny, ale s několika různými vlnami (sociální, fyzickou, kreativní a psychologickou), jež se proplétají a vytvářejí vrcholy a propady. Vzájemné proplétání vln zaručuje rovnováhu intenzity a rytmu kurzu, například fyzických výzev s momenty ticha a reflexe. V ideálně navrženém kurzu by byly vlny rozloženy rovnoměrně a poskytovaly by vyvážený výsledek⁹³ (Obrázek 3).

⁹²Srov.: Franc, D., Zounková, D., Martin, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*, s. 26.

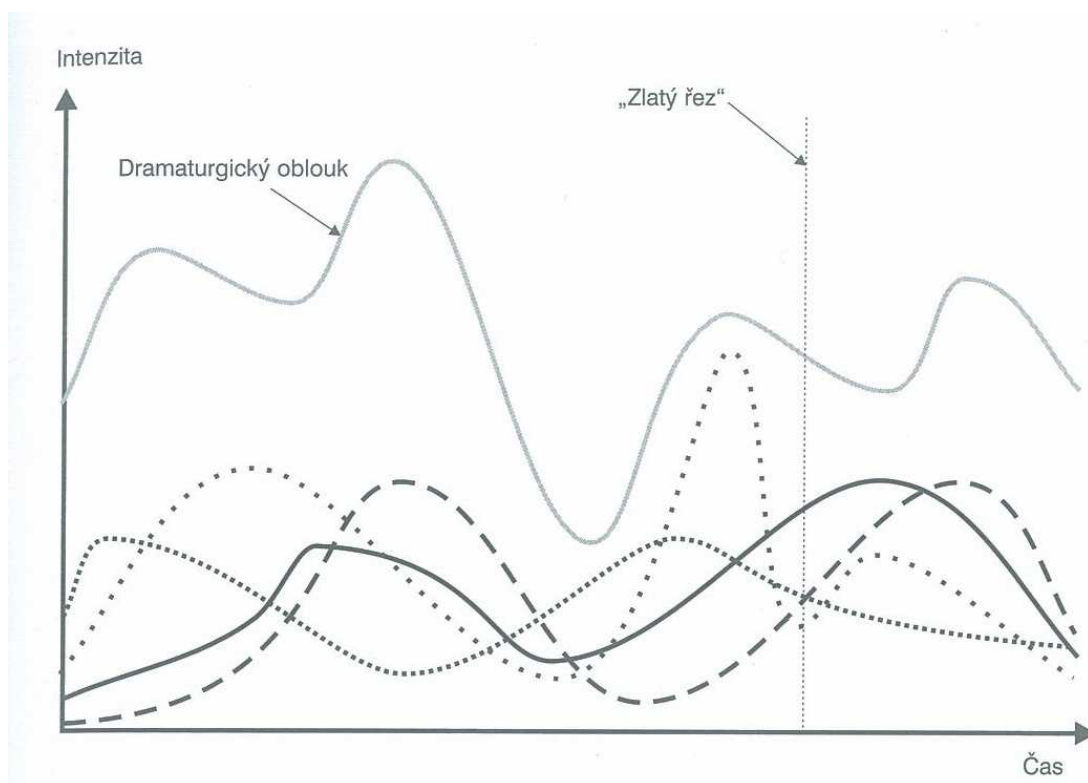
⁹³Srov.: Franc, D., Zounková, D., Martin, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*, s. 35.



Obrázek 3. Dramaturgická vlna⁹⁴

Symetrie, ukázaná na předchozím schématu, je pouze ideál. V reálném scénáři mají křivky nepravidelnější a chaotičtější průběh, počet vrcholů a propadů se liší v závislosti na cílech kurzu, některé vlny mohou mít menší intenzitu než jiné. Důležitá není ani tak symetrie, jako pružnost. Zážitek, který jednotlivé aktivity vyvolají, závisí také na místě ve scénáři.

⁹⁴Franc, D., Zouňková, D., Martin, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*, s. 36.



Obrázek 4. Příklad dramaturgického oblouku⁹⁵

Na závěr bych ráda uvedla postup pěti stupňů dramaturgie. Je to logický postup, jehož jednotlivé fáze nemusí být vždy explicitně pojmenovány, ale plánování kurzu by je mělo zahrnovat.

Prvním stupněm je práce na hlavním tématu kurzu. Hlavní témě říká „o čem kurz vlastně je“ a reprezentuje nejabstraktnější rovinu dramaturgie. Dobře definované téma kurzu slouží jako kotva, od které se odvíjí veškeré dění. Bez dobře prodiskutovaného zvnitřněného tématu vzrůstá nebezpečí, že kurz nebude mít to správné „pojivo“, dramaturgie nebude mít jasné zacílení a jednotlivé aktivity nebudou mít žádnou vnitřní souvislost. Stupněm dva je práce na scénáři. Scénář musí být především flexibilní. V této fázi je třeba brát na zřetel to, aby kurz měl svoje vrcholy dle jednotlivých dramaturgických vln. Stupeň tři je praktická dramaturgie, tedy tvorba a výběr konkrétních her a aktivit. Stupněm čtyři je dokončení scénáře. V této fázi je třeba dopracovat veškerou logistiku, tedy garance jednotlivých programů, požadavky na materiál i pravidla jednotlivých her. Je třeba také zkontrolovat rytmus a plynutí kurzu. Posledním, pátým stupněm, je dramaturgie na kurzu, tedy „praktická“ část dramaturgie. Jde hlavně o změny a přizpůsobení probíhající na kurzu.

Dramaturgie dle kritérií, která jsem si stanovila, patří k poměrně zásadním principům zážitkové pedagogiky. Přesto jí přisuzuji oproti dalším principům poněkud výlučné postavení.

⁹⁵Franc, D., Zouneková, D., Martin, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*, s. 37.

Speciální postavení má v mé kategorizaci proto, že ačkoli splňuje kritéria, která jsem si stanovila pro principy, v pětistupňovém modelu dramaturgie (viz výše) má místo i „dramaturgie na kurzu“, čímž se tedy blíží prostředkům v mém pojetí. Přesto ji vnímám spíše jako teoretický princip, který ale ve svých různých fázích užití pracuje a svým způsobem zahrnuje práci s ostatními principy. Její speciální postavení řeším tím, že ji považuji za *zastřešující* princip.

„Dramaturgie je metodou, jak vybírat a poté seřazovat jednotlivé programy a další děje do času, který má kurz k dispozici, s cílem dosáhnout co nejvyššího účinku.“⁹⁶ To, že dramaturgie je zde považována za metodu, je dle mého názoru výsledkem zastřešení, které dramaturgie poskytuje ostatním principům a prostředkům zážitkového vzdělávání. Svým postupem je to v podstatě metoda: svými principy nám říká, jak něco dělat, konkrétně jak sestavit efektivní a funkční kurz. Svými teoretickými poučkami je principem, v uvádění v praxi může být prostředkem. Nicméně principy dramaturgie vnímám jako podřízené metodě zážitkového vzdělávání. Proto v mé kategorizaci není dramaturgie metodou, ale zůstává zaštiťující kombinací principů, které dávají možnost uplatňovat správnou kombinaci prostředků.

2.4.2 Modely zkušenostní učení

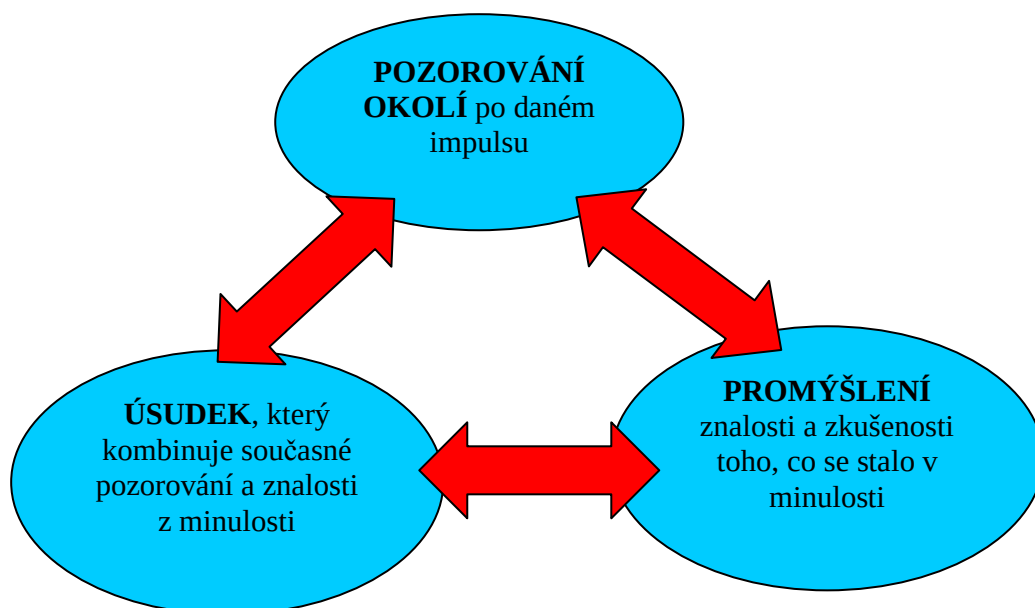
„Zkušenostní cykly učení jsou modely přibližující základní principy fungování procesů učení. Běžně jsou používány, aby pomohly strukturovat základní zkušenostní trénink a vzdělávací programy.“⁹⁷

Hlavní myšlenkou rozepisování učení do jednotlivých kroků je lepší porozumění částem cyklu a tím jejich lepší využití. Samotný zážitek v mnoha případech nestačí pro dosažení specifických cílů. V takovém případě se se zážitkem dále pracuje v různě rozpracované zpětné vazbě. Jak se lidé učí prostřednictvím zážitku předkládá ve své filozofii John Dewey, který přišel jako první s teorií zkušenostního cyklu učení. Jeho model zdůrazňuje povahu zážitku jako základního činitele vzdělávání. Zdůrazňuje vliv každého zážitku na naše budoucí zkušenosti. Deweyho model dále zdůrazňuje, že učení spojuje zážitek a pojem, pozorování a aktivitu. Impuls je hnacím motorem úmyslů a úmysly dávají směr impulsům.⁹⁸

⁹⁶Holec, O. Instruktorův slabikář, s. 37.

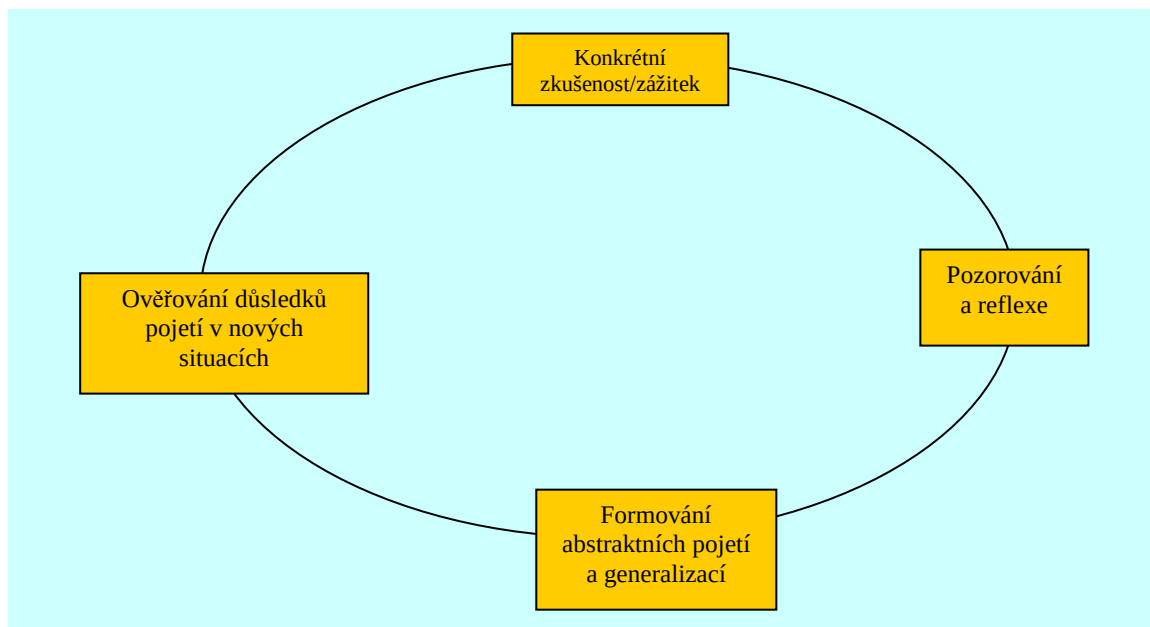
⁹⁷Hanuš, R., Chytilová, L. *Zážitkově pedagogické učení*, s. 34.

⁹⁸Srov.: Hanuš, R., Chytilová, L. *Zážitkově pedagogické učení*, s. 34–37.



Obrázek 5. Deweyho model zkušenostního učení (Dewey, 1938)⁹⁹

Princip zážitkového vzdělávání, zkušenostní učení jakožto práce se zážitkem, lze popsat mnoha způsoby. Jedním z nich je cyklus zkušenostního učení, nejčastěji citovaný je tzv. Kolbův cyklus (1984)¹⁰⁰. Ačkoli tento nejznámější cyklus je připisován Kolbovi, jak uvádějí Hanuš a Chytilová, Kolb vycházel z velmi podobného cyklu, který vytvořil dříve Kurt Lewin.¹⁰¹



Obrázek 6. Kolbův cyklus učení¹⁰²

⁹⁹Hanuš, R., Chytilová, L. *Zážitkově pedagogické učení*, s. 36.

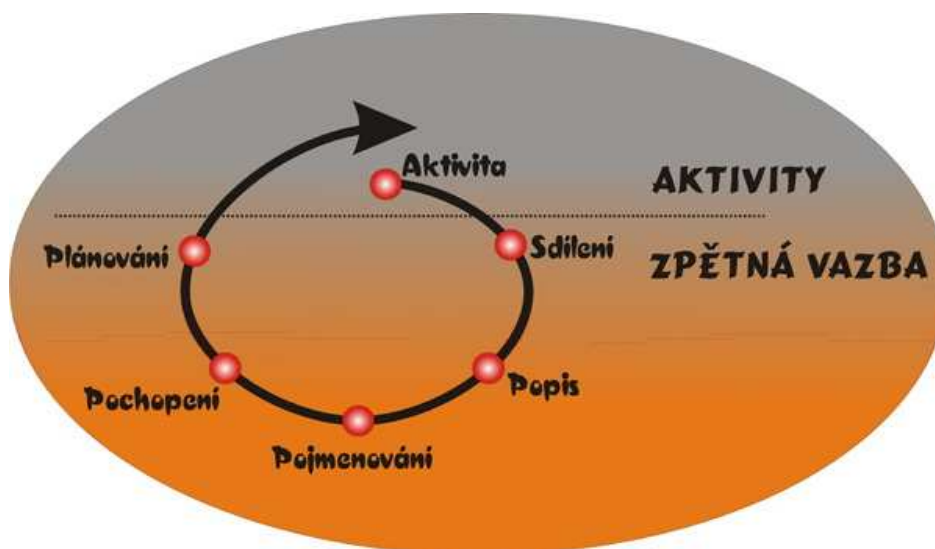
¹⁰⁰Srov.: *Adventura Teambuilding* [online]. 2008 [cit. 2011-11-14]. Metoda. Dostupné z WWW: <<http://www.teambuilding.cz/cz/o-nas/jak-pracujeme/metoda/>>.

¹⁰¹Srov.: Hanuš, R., Chytilová, L. *Zážitkově pedagogické učení*, s. 38–39.

¹⁰²Armstrong, M., *Řízení lidských zdrojů*, s. 482–483.

- Konkrétní zkušenost (zážitek) – může být plánovaná nebo náhodná.
- Reflexivní pozorování – týká se aktivního přemýšlení o zkušenosti (zážitku) a jejím významu. Co se dělo? Jak jsme to řešili?
- Abstraktní vytváření pojetí (vytváření teorií) – generalizování na základě zkušenosti (zážitku) za účelem vytvoření různých pojetí a myšlenek, které lze aplikovat v případě, že se člověk ocitne v podobných situacích, tedy vytvoření přenositelné zkušenosti. Co jsme udělali špatně a proč? Co se nám povedlo?
- Aktivní experimentování – testování pojetí nebo myšlenek v nových situacích. To poskytuje východisko pro novou konkrétní zkušenost a celý cyklus začíná znovu.¹⁰³

Kromě v literatuře uváděných cyklů a popisů toho, jak funguje metoda zážitkového učení, si někdy jednotlivé subjekty, které s touto metodou pracují v praxi, upravují znázornění tohoto principu (tedy cyklus učení) k vlastnímu obrazu. Vycházejí při tom z praxe. Jako zajímavou modifikaci cyklu učení považuji modifikaci, jejíž autorem je Petr Zappe a vznikla z praxe a pro praxi Adventury Teambuilding. Dle cílů kurzu se zde rozlišují tři typy vzdělávacích kurzů, využívajících metody založené na zážitku: „teambuilding“, „teamspirit“ a „fun“: „Cápkovy kruhy“ jsou rozpracováním známých verzí cyklu zkušenostního učení (např. Kolb, 1984). Jejich smyslem je popsat procesy, které probíhají v rámci zpětné vazby, jejímž smyslem je přenést nabyté poznatky do dalších aktivit, resp. do praxe. Vznikly na základě zkušenosti Adventury Teambuilding s kurzy zohledňující různé cíle zadavatelů. Odrážejí žádoucí míru zpětné vazby v různých typech programů.“¹⁰⁴



Obrázek 7. Cápkův cyklus I.¹⁰⁵

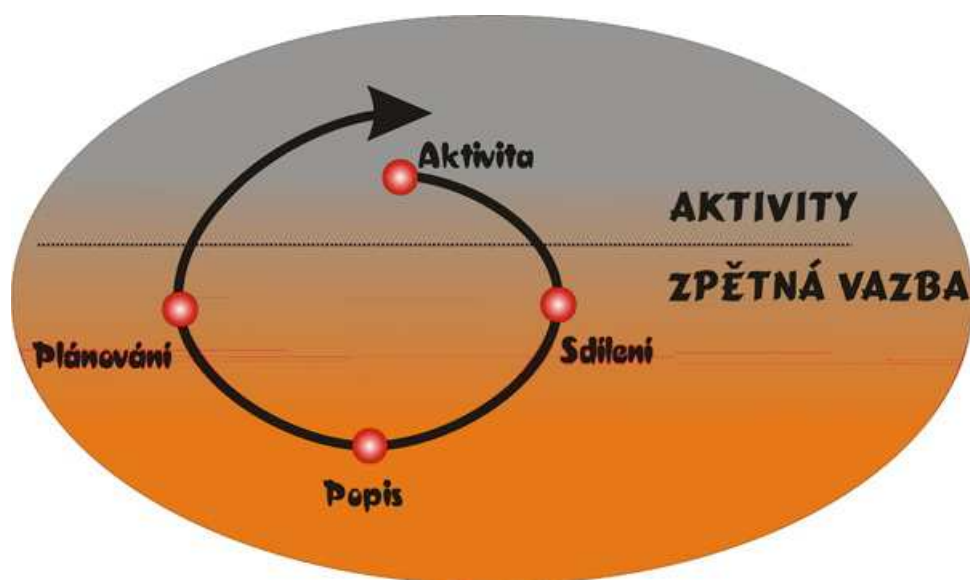
¹⁰³Srov.: Pelánek, R., *Příručka instruktora zážitkových akcí*, s. 22.

¹⁰⁴Adventura Teambuilding [online]. 2008 [cit. 2011-11-14]. Cápkovy kruhy. Dostupné z WWW: <<http://www.teambuilding.cz/cz/o-nas/jak-pracujeme/capkovy-kruhy/>>.

¹⁰⁵Adventura Teambuilding [online]. 2008 [cit. 2011-11-14]. Cápkovy kruhy. Dostupné z WWW: <<http://www.teambuilding.cz/cz/o-nas/jak-pracujeme/capkovy-kruhy/>>.

Takový postup se používá typu programu „teambuilding“. Míra práce se zážitkem je stěžejním prvkem rozvoje. Konkrétní poznatky by účastníci měli být schopni uplatnit v praxi.

- Aktivita zaměřená na dané téma
- Sdílení: prostor pro emocionální ohlédnutí za danou aktivitou.
- Popis: rekapitulace průběhu aktivity na základě faktů.
- Pojmenování: uvědomění si fungování skupiny v průběhu aktivity a nalezení nejdůležitějších bodů pro další rozbor.
- Pochopení: zhodnocení dané aktivity a pojmenování bodů v souvislostech a v kontextu s obecnými principy a teoretickými poznatky.
- Plánování: definování plánu změn, který vzniká ve spolupráci účastníků a lektora.
- Přenos: vyzkoušení plánu v dalších aktivitách. Posouzení jeho efektivity v dalším kruhu zpětné vazby a možnost dalšího uplatnění v praxi.¹⁰⁶



Obrázek 8. Cápkův cyklus II.¹⁰⁷

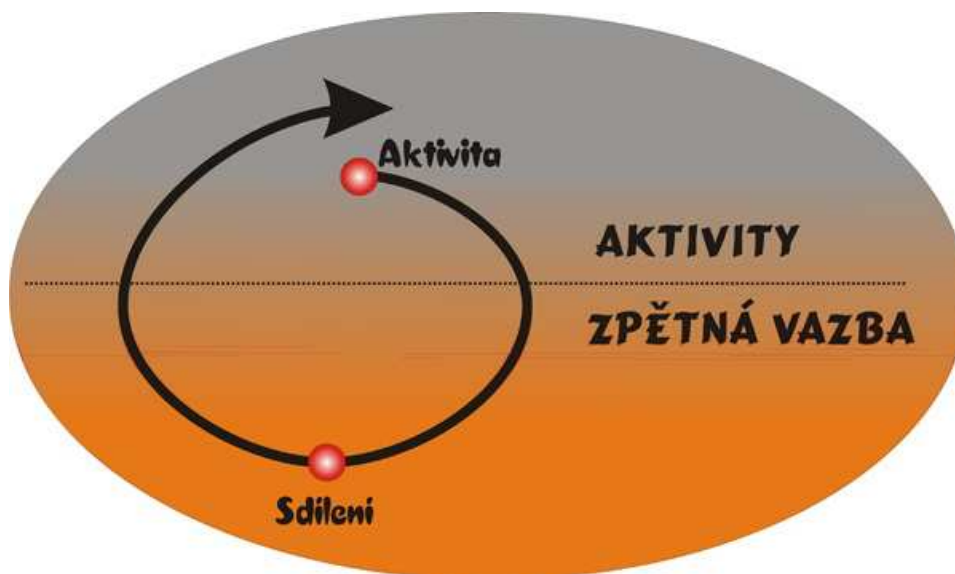
Postup popsaný Druhým Cápkovým kruhem se využívá v programu typu „teamspirit“. Protože je míra práce se zážitkem střední nebo spíše malá (záleží na přesném definování cílů zadavatelem), je i rozdílný přístup k tomuto procesu. Úroveň zobecnění se nepohybuje v abstraktní přenášené rovině, ale cíleně pracuje s konkrétní situací.

- Aktivita zaměřená na dané téma
- Sdílení: prostor pro emocionální ohlédnutí za danou aktivitou.
- Popis: rekapitulace průběhu aktivity na základě faktů.

¹⁰⁶ *Adventura Teambuilding* [online]. 2008 [cit. 2011-11-14]. Cápkovy kruhy. Dostupné z WWW: <<http://www.teambuilding.cz/cz/o-nas/jak-pracujeme/capkovy-kruhy/>>.

¹⁰⁷ *Adventura Teambuilding* [online]. 2008 [cit. 2011-11-14]. Cápkovy kruhy. Dostupné z WWW: <<http://www.teambuilding.cz/cz/o-nas/jak-pracujeme/capkovy-kruhy/>>.

- Plánování: definování plánu změn, který vzniká ve spolupráci účastníků a lektora.
- Přenos: vyzkoušení plánu v dalších aktivitách.¹⁰⁸



Obrázek 9. Cápkův cyklus III.¹⁰⁹

Postup popsaný nejjednodušším Cápkovým cyklem II využíváme v teamspiritu a funu. Zachovat prostor pro sdílení se doporučuje v každém programu, usnadňuje vstup do žádoucí komunikace s ostatními účastníky, podporuje vytváření neformálních vazeb zároveň zhodnocuje společný zážitek a prohlubuje jeho dopad. Prostor pro sdílení není uměle vytvářen po každé aktivitě, ale je vhodný po větších programových blocích.

- Aktivita, společný zážitek.
- Sdílení: prostor pro emocionální ohlédnutí za proběhlým zážitkem.¹¹⁰

„Zkušenostní cykly učení patří mezi nejdůležitější části teorie, užívané v mnoha vzdělávacích programech, především anglosaského světa.“¹¹¹ Teorie dle mých kritérií spadá do kategorie principů.

¹⁰⁸ *Adventura Teambuilding* [online]. 2008 [cit. 2011-11-14]. Cápkovy kruhy. Dostupné z WWW: <<http://www.teambuilding.cz/cz/o-nas/jak-pracujeme/capkovy-kruhy/>>.

¹⁰⁹ *Adventura Teambuilding* [online]. 2008 [cit. 2011-11-14]. Cápkovy kruhy. Dostupné z WWW: <<http://www.teambuilding.cz/cz/o-nas/jak-pracujeme/capkovy-kruhy/>>.

¹¹⁰ *Adventura Teambuilding* [online]. 2008 [cit. 2011-11-14]. Cápkovy kruhy. Dostupné z WWW: <<http://www.teambuilding.cz/cz/o-nas/jak-pracujeme/capkovy-kruhy/>>.

¹¹¹ Hanuš, R., Chytilová, L. *Zážitkově pedagogické učení*, s. 34.

2.4.3 Principy zpětné vazby

Významů sousloví zpětná vazba je mnoho, a termínů, které se se zpětnou vazbou v jejích různých významech zaměňují snad ještě víc. Zpětná vazba obecně je informace od okolí upozorňující na to, zda chování nebo jednání nějakého systému je nebo není na žádoucí cestě.¹¹² Význam, v jakém je pojem zpětná vazba používán v rámci zážitkového učení, je konkrétnější, a podobně jako u motivace můžeme diskutovat nad konkrétními zpětnovazebními prostředky a podobami zpětné vazby týkající se aktivit na kurzech. Zpětná vazba v této podobě je součástí zkušenostního učení, jak demonstrují grafy v kapitole 2.4.2 Modely zkušenostního učení.

Pro účely zpětné vazby budeme uvažovat jednotlivce nebo malou skupinu lidí a jejich okolí, jejich sociální prostředí, s kterým vstupují do komplexní interakce a které poskytuje zpětnovazebné informace. Zpětná vazba může být (v té obecnější rovině) poskytována verbálně i nonverbálně (mimikou a gesty), rovněž některé konkrétní způsoby zpětné vazby po aktivitě využívají více gest než slov.¹¹³

Zpětná vazba v běžné existenci tedy není nic až tak objektivního a složitého. Přejdeme k užšímu pojetí zpětné vazby a pojmenujme ji cílenou zpětnou vazbou, tedy zpětnou vazbou chtěnou, zaměřenou (zacílenou) na nějakou charakteristiku, situaci, osobu. „Podobného druhu zpětné vazby se využívá převážně ve skupinách, které se zabývají sebezkušenostním učením či zážitkovou pedagogikou, při supervizích apod. (...) Těchto oblastech se můžeme setkat s tím, že cílená zpětná vazba se vyskytuje už jako nedílná součást uměle navozených situací – her, různých aktivit, pracovních procesů.“¹¹⁴ Tyto situace jsou navozovány za účelem konkrétní zkušenosti, případně přesah těchto zkušeností do budoucna – plán dalšího rozvoje. V některých případech slouží podobné situace k naprostému uvolnění a vzájemnému sdílení pocitů spojených s předchozí aktivitou. Z praxe považuji toto „sdílení“ (sharing) za jaksi nejjemnější zpětnou vazbu, která má v této podobě spíše psychohygienickou než výchovnou nebo vzdělávací funkci. Sdílení je dobré navodit v podstatě po každé, i zdánlivě drobné hříčce nebo aktivitě. Pokud není potřeba, nic se neděje. Pokud však účastníkům nedáme prostor dojmy a pocity vyjádřit tak, jak skupina sama potřebuje, může se nám to vymstít v následující aktivitě, protože co se potřebuje vyjádřit a prodiskutovat, je vyjádřeno a prodiskutováno s naší invencí i bez ní. Cílená zpětná vazba má mnoho mezistupňů, proces se může zastavit v libovolné fázi. Může i nemusí dojít k závěrům. Může poskytnout „pouze“ výše zmíněný prostor pro sdílení zážitků, může dát jejím účastníkům informace nebo jim přímo pomoci se žádoucí změnou chování.¹¹⁵ Tyto mezistupně zpětné vazby

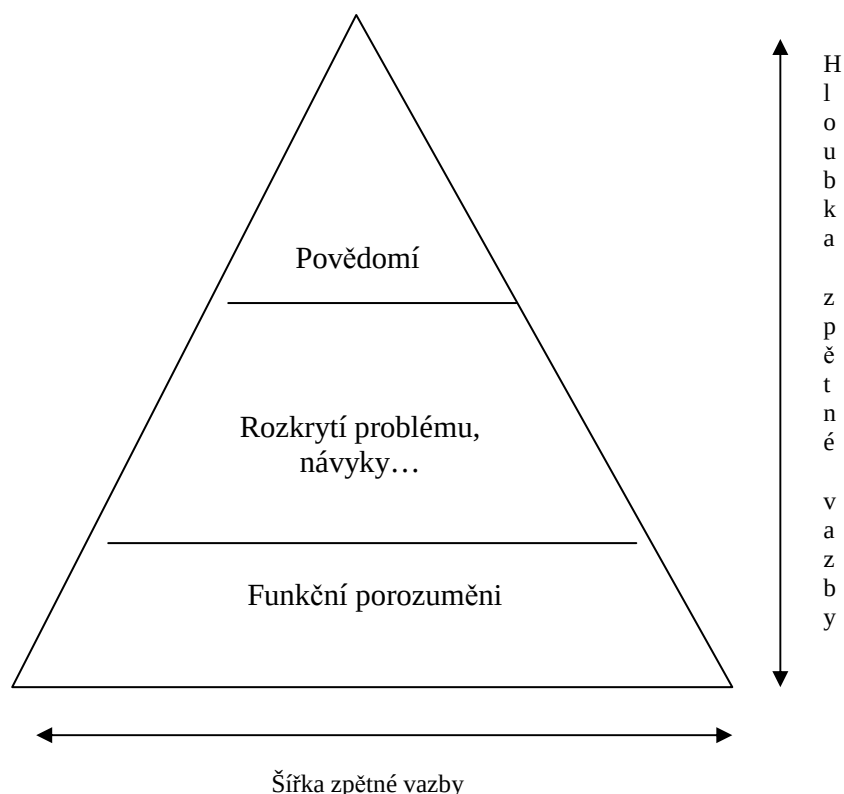
¹¹²Srov.: Reitmayerová, E., Broumová, V., *Cílená zpětná vazba*, s. 9.

¹¹³Srov.: Reitmayerová, E., Broumová, V., *Cílená zpětná vazba*, s. 10.

¹¹⁴Reitmayerová, E., Broumová, V., *Cílená zpětná vazba*, s. 11.

¹¹⁵Srov.: Reitmayerová, E., Broumová, V., *Cílená zpětná vazba*, s. 15.

popisuje jednoduše koncept šířky a hloubky zpětné vazby. Tento koncept je znázorněn jednoduchým grafem.



Obrázek 10. Šířka a hloubka zpětné vazby.¹¹⁶

Ve vrcholu trojúhelníku by se nacházelo zmíněné sdílení, uprostřed se jedná již o zpětnou vazbu, která se s tématem snaží pracovat, ale nejde až ke kořenům. Základnu trojúhelníku tvoří opravdu hluboká a široká zpětná vazba, která často může trvat déle než aktivita samotná a slouží k řízenému rozvoji a plnění vzdělávacích nebo rozvojových cílů. Jednotlivé části trojúhelníku dle mého názoru také korespondují s úpravou Kolbova cyklu učení na tři Cápkovy kruhy (kapitola 2.4.2, obrázky 7, 8, a 9).

U využití zpětnovazebních technik často platí, že na začátku stojí cíl. Pokud již před uvedením aktivity víme, co bude cílem zpětné vazby, má to nesporné výhody: v průběhu aktivity máme jedinečnou možnost soustředit pozornost na okamžiky a situace, které jsou pro cíl relevantní. Zde poukazuji na souvislost s dramaturgií kurzu – při tvorbě scénáře kombinujeme vhodně aktivity se zřetelem na cíl. Také je důležité předem rezervovat na zpětnou vazbu dostatek času. Někdy může zpětná vazba po aktivitě zabrat více času než samotná aktivita.¹¹⁷ „Jeden

¹¹⁶Hanuš, R., Chytilová, L. *Zážitkově pedagogické učení*, s. 97.

¹¹⁷Srov.: Reitmayrová, E., Broumová, V., *Cílená zpětná vazba*, s. 30.

z hlavních rozdílů mezi rekreačním a výchovným užitím her a aktivit je ve využívání zpětné vazby.¹¹⁸

V rámci pojednání o zpětné vazbě zde uvedu i princip Johari okna. Tento teoretický princip sice přímo nezmiňuje žádná z probraných publikací, nicméně v rámci zpětné vazby ho považuji za velmi užitečný a často jsem se s ním setkala v praxi zážitkového vzdělávání. Mým cílem je zdůraznit důležitost zpětné vazby v rámci zážitkového učení. K čemu nám tedy zpětná vazba je? Shrnutí možných výsledků zpětné vazby ve vztahu k rozvoji osobnosti poskytuje tzv. JOHARI okénko¹¹⁹:

„Ten, kdo ví, a neví, že ví, spí. Probudte ho!
 Ten, kdo neví, a ví, že neví, je prostý. Poučte ho!
 Ten, kdo neví, a neví, že neví, je hlupák. Vyhybejte se mu!
 Ten, kdo ví, a ví, že ví, je moudrý. Následujte ho!“
 Arabské přísloví¹²⁰

Johari okno je jedním z uznávaných osobnostních modelů. Je jednoduchým principem ilustrujícím sebeuvědomění a vzájemné porozumění mezi jedinci ve skupině (zřejmá souvislost se skupinovou dynamikou, kapitola 2.4.7).

JOHARI OKÉNKO	MNĚ ZNÁMÉ	MNĚ NEZNÁMÉ
OSTATNÍM ZNÁMÉ	veřejné	slepé
OSTATNÍM NEZNÁMÉ	utajované	nevědomé

Obrázek 11. Johari okno¹²¹

Okno je rozděleno na čtyři buňky, které vystihují oblasti osobnosti podílející se na kontaktu s ostatními lidmi. Velikost těchto buněk se u jednotlivců liší. Oblast veřejného je oblast reálných znalostí, které člověk ví o sobě samém a zároveň je mohou vědět ostatní. Oblast slepého představuje oblast informací, které o člověku ví okolí, on sám si je však neuvědomuje. Oblast utajovaného skrývá všechno, co člověk o sobě ví, ale nechce, aby o tom vědělo okolí. Oblast nevědomého je část, která není známa ani jedinci, ani okolí. Čím větší je oblast veřejného, tím větší prostor poskytuje její majitel pro otevřenou komunikaci a spolupráci. Naopak zmenšováním

¹¹⁸Hanuš, R., Chytilová, L. *Zážitkově pedagogické učení*, s. 96.

¹¹⁹Srov.: Reitmayerová, E., Broumová, V., *Cílená zpětná vazba*, s. 103.

¹²⁰Hora, P., et.al., *Prázdniny se šlehačkou*, s. 97.

¹²¹Reitmayerová, E., Broumová, V., *Cílená zpětná vazba*, s. 103.

oblasti slepého člověk nabývá většího povědomí o sobě samém a o svých interakcích s okolím. K zvětšování veřejné oblasti a zmenšování slepé oblasti napomáhá právě zpětná vazba.¹²²

Zpětnou vazbu z pohledu principů jejího fungování (například včetně nápomocného Johari okna) řadím do kategorie principů. Zpětná vazba v praxi je realizována skrze konkrétnější prostředky, jak je uvádějí například Hanuš a Chytilová¹²³.

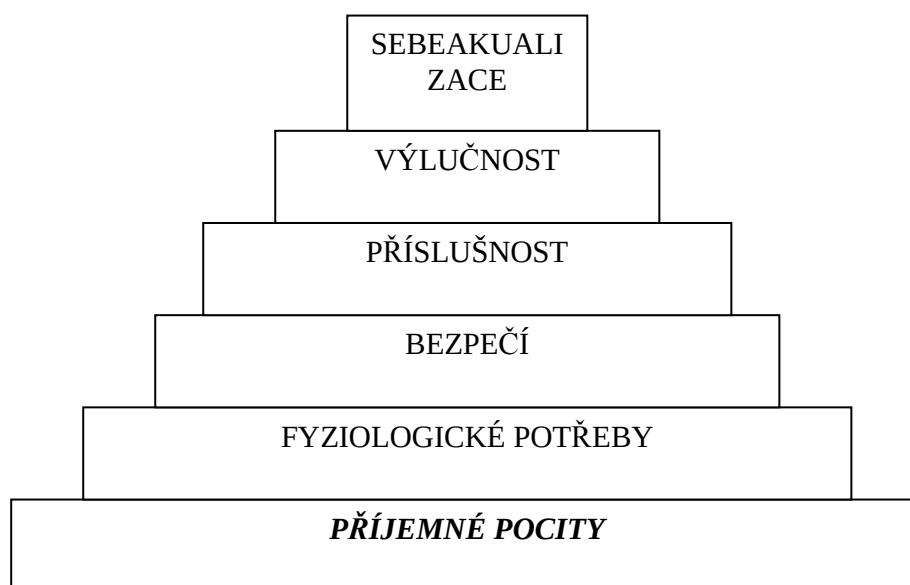
2.4.4 Motivace

„Chceš-li postavit loď, nesvolávej lidi dohromady, aby obstarali dřevo, nepřiděluj jim práci a úkoly, ale raději v nich vzbud' touhu po nekonečných dálkách moře.“

A. S. Exupéry¹²⁴

Teorií motivace je mnoho a také je mnoho úhlů pohledu, ze kterých se na motivaci lze dívat. Motivace jako téma by mohlo vystačit na samostatnou práci. Mě zde budou zajímat dva aspekty motivace. Jednak se budu zabývat základními teoriemi lidské motivace a jejími přesahy do praxe na kurzu. Druhý pohled se vnoří ještě více do praxe – budu se též zabývat motivací účastníků k hrám, konkrétními prostředky motivace na kurzu.

K základně obecných teorií lidské motivace patří bezesporu pyramida potřeb Abrahama Maslowa¹²⁵:



Obrázek 12. Doplněná hierarchie potřeb A. Maslowa¹²⁶

¹²²Srov.: Reitmayerová, E., Broumová, V., *Cílená zpětná vazba*, s. 103.

¹²³Srov.: Hanuš, R., Chytilová, L. *Zážitkově pedagogické učení*, s. 100–102.

¹²⁴Pelánek, R., *Příručka instruktora zážitkových akcí*, s. 96.

¹²⁵Plamínek, J., *Vzdělávání dospělých*, s. 26.

Základní myšlenka hierarchické pyramidy lidských potřeb je, že abychom se mohli plně soustředit na uspokojování potřeby na vyšším místě, musí být stabilně dostatečně plněny potřeby nižší. Původní pyramida Abrahama Maslowa má jen pět stupňů. Plamínek ji doplnil o nejspodnější patro, což vysvětluje takto: „Podstatu učení však musíme hledat níže, v podloží Maslowovy pyramidy, v jejím suterénu, jenž je skryt přímému pozorování, a proto jej nemohl objevit ani Abraham Maslow. To se mohlo podařit teprve tehdy, když badatelé získali přímý fyzický vstup do těch částí mozku pokusných zvířat, kde se rozhoduje o tom, zda budou podnět, který na ně působí, vnímat jako příjemný, nebo jako nepříjemný. (...) Prožívání příjemného pocitu je zjevně silnější potřebou, než jsou potřeby fyziologické.¹²⁷ Jak to, že člověk tedy dokáže vydržet dočasně hlad nebo zimu, pokud to krátkodobě pomůže naplňování vyšších potřeb?

Na oba typy prožívaných pocitů, tedy příjemné i nepříjemné, existují příslušné psychické odezvy. Od nepříjemných pocitů jsme odpuzováni, cítíme k nim averzi. K příjemným pocitům jsme naopak přitahováni, mluvíme o apetenci. Naše potřeba příjemných pocitů nás vede k hledání a opakování postupů, jež k nim vedou. Rozdíl je v tom, že první dvě patra původní Maslowovské hierarchie nás motivují spíše v případě neuspokojení, kdyžto další tři patra motivují zejména pozitivně, naplnění potřeb na jejich úrovni nás vede spíše k pocitu spokojenosti. Ve spodních patrech hierarchie potřeb tedy působí jako běžný motivátor spíše averze, ve vrchních patrech spíše apetence.¹²⁸ Tedy člověk je schopen ovládnout dočasně averzi a vzdát se jídla nebo tepla, aby mohl uspokojovat vyšší potřeby, které jsou, mimo jiné, k uspokojení složitější (najíst se je – alespoň v podmínkách většinové západní společnosti - prakticky jednodušší než realizovat se nebo získat náchylnost blízkého člověka). To, že musíme dočasně překonat zimu nebo hlad samozřejmě přináší i nepříjemné pocity, což také způsobuje to, že se někdy k uspokojování vyšších potřeb za tuto cenu musíme přemáhat.

Žádný vzdělavatel nemůže základní Maslowovu teorii vynechat, neboť má jednoduchý a zcela jasný přesah přímo do praxe. Když je člověk motivovaný, je schopen dočasně překonat zimu a hlad. Pokud jsou ale nepříjemné pocity spojeny s nižšími patry pyramidy silnější než potenciální uspokojení vyšších potřeb, pak motivace nefunguje: Milena Holcová uvádí příklad nezdařené hry s hlubokým filozofickým podtextem, kdy se hráči představují duše zemřelých, které se mohou vrátit zpět na Zemi, pokud najdou pádný důvod a dokážou ho jasně a přesvědčivě zformulovat. Celá atmosféra kolem postavy Chárona, který je převáží přes Styx, je zničena právě nedodržením jednoduché teorie pyramidy potřeb: „Navíc to v podsvětí pěkně profukuje, mrtvé duše čvachtají ve vodě a tulí se k sobě zimou. Po půlhodině už i ti nejotrlejší přestávají přemýšlet

¹²⁶Plamínek, J., *Vzdělávání dospělých*, s. 26.

¹²⁷Srov.: Plamínek, J., *Vzdělávání dospělých*, s. 25–26.

¹²⁸Srov.: Plamínek, J., *Vzdělávání dospělých*, s. 25–26.

o tom, proč vlastně chtějí žít a všechno duševno by vyměnili za teplé ponožky. (...) Mějme na paměti, že filozofování vyžaduje alespoň elementární pohodlí.“¹²⁹

Prostředky motivace na kurzu jsou rozmanité. Jak jsem pravila ve stručném přehledu pojmů vyskytující se v současné literatuře zabývající se zážitkovou pedagogikou, jejich poměrně široký přehled nabízí Hanuš a Chytilová¹³⁰: film, videozáznam, rozhlasová hra, kniha, povídka, báseň, fotografie, dia snímky, obrazy, legenda, myšlenka, hudba (píseň), přednáška, lektor, scénka (divadlo), světlo a tma, hra, vlastní zapojení, prostředí. Motivující může být už i sám název hry – měl by být zajímavý, úderný, trochu tajemný¹³¹ (tajemno – viz kapitola 2.4.17).

Při uvádění nejen hry, ale jakékoliv aktivity můžeme některý z těchto prostředků použít. Účelem je vtažení, přesun hráčů do světa hry. Některé zákonitosti, tedy v mém pojetí principy, již známe, a můžeme se podle nich řídit a zvolit patřičný prostředek: Dobrá motivace může i z jednoduché hry udělat hit. A naopak, dobrá hra může vyznít naprázdno, pokud do ní hráči nejsou dostatečně vtaženi. Čím větší námahu hra ze strany účastníků vyžaduje (fyzickou nebo psychickou), tím důležitější je motivace.

Pro motivaci dále funguje například navození atmosféry (atmosféra – viz kapitola 2.4.17), uvedením příběhu, libreta, což lze dosáhnout přečtením příběhu, zahráním scénky, promítnutí fotografií, části filmu. Při závodech a podobných soutěživých hrách je motivátorem samotná prestiž plynoucí z vítězství. Každý člověk má v sobě jistou dávku soutěživosti. U některých aktivit je motivačním momentem jejich atraktivita, případně přínos pro běžný život. Někdy lze využít princip zapojení účastníků do přípravy aktivity (typicky u divadla) – pokud se účastníci aktivně podílejí na přípravě, stanou se osobně zainteresovanými na průběhu hry, víc jim na ní záleží, je víc „jejich“ a tím pádem jsou motivovanější.¹³²

Motivace je do velké míry uměním. Uměním daným z velké části zkušenostmi, uměním vystihnout situaci, náladu, reflektovat složení skupiny.¹³³

Z praxe vím, že poměrně silným motivátorem na kurzu může být tým instruktorů, nebo jednotlivé osobnosti. „Řada odborníků přisuzuje úspěšnost kolektivní výchovy nejen kolektivu, ale ve stejné míře i osobnosti vedoucího. Ten se, kromě výkonu funkcí podmiňujících výchovné působení kolektivu stává leckdy osobním příkladem a přímým stimulatorem vnitřního úsilí jedince o sebevýchovu.“¹³⁴

¹²⁹Holcová, M. *Instruktorský slabikář*, s. 58.

¹³⁰Srov.: Hanuš, R., Chytilová, L. *Zážitkově pedagogické učení*, s. 73–79.

¹³¹Srov.: Pelánek, R., *Příručka instruktora zážitkových akcí*, s. 96.

¹³²Srov.: Pelánek, R., *Příručka instruktora zážitkových akcí*, s. 97.

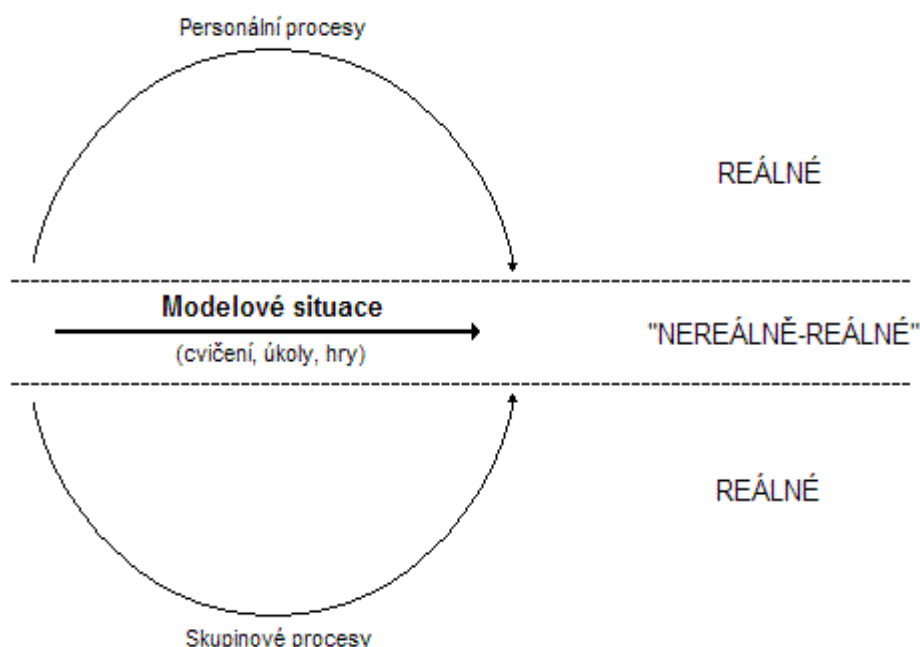
¹³³Srov.: Pelánek, R., *Příručka instruktora zážitkových akcí*, s. 97.

¹³⁴Směkal, V. *Instruktorský slabikář*, s. 34.

Teorie motivace, podobně jako principy zpětné vazby, řadím do kategorie principů, neboť teorie je kritérium pro tuto kategorii. I tento princip je uváděn do praxe skrze konkrétní motivační prostředky.

2.4.5 Koncept „nereálně reálných“ situací

Koncept nereálně reálných situací je využíván skrze více prostředků, především hry a modelové situace ve svých nejrozličnějších podobách. Modelem nebo hrou lze simulovat hypotetickou situaci, která může nastat a kterou lze vyzkoušet, což znázorňuje následující obrázek 12.



Obrázek 13. „Processburger“ (upraveno podle Krouwela a Goodwila, 1994)¹³⁵

Outdoorové (a nejen outdoorové) programy, vyskytující se na kurzech využívajících zážitkovou pedagogiku, nemají ambici být věrnou simulací úkolů, problémů a činností, které řešíme v každodenní praxi. Zároveň však nejsou fikcí, konstruovanou v komfortním prostředí učebny bez rizika reálných konsekvencí. Mají zcela reálnou podobu s reálnými důsledky. Každý úkol se stává modelovým příkladem spolupráce skupiny a fungování každého jednotlivce v ní. Na pozadí řešeného úkolu probíhají dva typy procesů. Personální procesy odhalují charakteristické chování jednotlivců. Skupinové procesy znamenají společnou komunikaci v týmu, dělbu odpovědnosti, týmové role, řízení a rozhodování, řešení konfliktů. Oba typy procesů jsou naprosto

¹³⁵ Svatoš, V., Lebeda, P., *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, s. 29.

reálné. Stále však probíhají u modelových situací. Proto se tyto úkoly označují jako „nereálně reálné“.¹³⁶ Tento koncept úzce souvisí s principem subjektivního a objektivního nebezpečí, o kterém více pojednávám v kapitole 2.4.6.

Vzhledem k tomu, že jde o teoretický koncept, který je uváděn v praxi skrze konkrétní prostředky zážitkové pedagogiky, řadím teorii nereálně reálných situací do principů.

2.4.6 Objektivní a subjektivní nebezpečí

Tato teorie (tedy princip) je velmi jednoduchá a elegantní. Spočívá ve způsobu, jakým náš výkon ovlivňuje a jak člověka může rozvíjet jeho vlastní strach. Strach přichází, je-li člověk v nebezpečí. Jenže uvrhnout účastníka do nebezpečí, ať už fyzického, nebo psychického, si vzdělavatelé či instruktoři nemohou příliš dovolit. Historicky se důraz na absolutní bezpečí účastníka zvyšuje až do nelogických výšin, což nic nemění na tom, že to vzdělavatel či instruktor musí respektovat. Rozlišujeme proto objektivní a subjektivní nebezpečí, kdy míra objektivního nebezpečí, tedy hrozba toho, že se účastníkovi doopravdy – objektivně – cokoli stane, se musí limitně a co nejvíce blížit nule. I tak si ale můžeme dovolit, aby se účastník bál – tedy aby subjektivně pociťoval určitou míru nebezpečí, která v něm vyvolává strach.

Prostřednictvím tohoto principu tedy dáváme účastníkovi možnost zakusit riziko. „překonání vnímaného rizika je nedílnou součástí dobrodružných programů; všeobecně se přijímá, že vnímané riziko podporuje učení, a to hlavně v oblastech zlepšení sebepojetí, osobnostního růstu, vůdcovských schopností a příležitostí pro seberealizaci. Je však třeba mít na mysli, že vnímání rizika je u každého jednotlivce jiné a týká se nejen fyzických, ale také sociálních, psychických či spirituálních výzev.“¹³⁷

Prostředkem, jak využít tento princip, jsou typicky vysoké lanové překážky, kde je princip subjektivního a objektivního nebezpečí přirozeně hojně využíván. Účastník je jistěn, tedy objektivně mu žádné nebezpečí nehrozí, ale subjektivně se účastník ve výšce přirozeně bojí. Tím, že má možnost pokusit se překonat svůj strach, má možnost rozšířit si svou zónu komfortu (kapitola 2.4.9), a to nejen o pohyb ve výškách, ale například i o schopnost důvěřovat druhému člověku (svému jističi), schopnost komunikace apod.

¹³⁶Srov.: Svatoš, V., Lebeda, P., *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, s. 30.

¹³⁷Franc, D., Zouňková, D., Martin, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*, s. 25.

2.4.7 Skupinová dynamika, skupina

„Skupinovou dynamikou označujeme souhrn komplexních a vzájemných sil i protisíl, působících ve společném sociálním prostředí, ve skupině. Skupinová dynamika je dána veškerým skupinovým děním, cíli a normami skupiny, její strukturací, pozicemi a rolemi ve skupině, skupinovými interakcemi a vývojem skupinových vztahů i celé skupiny. Vzniká a utváří se spolu se vznikem a zahájením práce skupiny a je v jistém smyslu charakteristikou jakékoliv skupiny.“¹³⁸

„Skupina má pro své členy určitou přitažlivost. Drží je pohromadě tím, že motivuje stimuluje jejich aktivitu. Bere při tom část odpovědnosti za jednání členů na sebe, za jejich věrnost je čímsi odměňuje.“¹³⁹ Ve skupině fungují některé zákonitosti, na jejichž základě je možné popsat a částečně chápat vývoj vztahů ve skupině. Máme tak možnost předvídat pokusit se ovlivňovat dění. Jedou z takových zákonitostí je sociální facilitace. Sama přítomnost druhých zvyšuje úroveň psychické excitace a tím i motivaci jedince. To, co děláme dobře, děláme za přítomnosti druhých lépe. Skupinové rozhodování také funguje specificky. Psychologové hovoří o posouvání rizika k extrémnějšímu pólu tam, kde rozhodování bere do rukou skupina. Funguje zde kolektivní zodpovědnost. Chod informací ve skupině je ovlivněn tím, že kromě oficiálních informačních cest, které jsou od zdroje určeny buď hvězdovitě, nebo po kruhu, zde vždy pracují i neformální kanály, formou rozhovorů mezi členy skupiny.¹⁴⁰

„Fáze vývoje skupiny jsou časové úseky kterými podle Bruce Tuckmana musí projít každá skupina (pracovní tým, kolektiv), během nichž se skupina vyvíjí a není možné bez nich pracovat efektivně. Nehledě na délku trvání, která bývá různá, je podle Tuckmana je pořadí jednotlivých fází neměnné. Nutnou podmínkou pro postup do vyššího stadia je absolvování stadia předchozího. Výjimečně může vývoj sklouznout "zpět", avšak opět výhradně v uvedeném pořadí. Původní varianta modelu obsahovala čtyři stadia, která doplnil Tuckman s Jensenem o páté (ukončení činnosti). Dnes bývá ještě doplňováno jako samostatné stadium samotný vznik (ustanovení) skupiny. Tento model převzaly organizace zabývající se zážitkovou pedagogikou jako Outward Bound nebo u nás Prázdninová škola Lipnice.“¹⁴¹

Fáze vývoje skupiny podle Turkmana jsou následující:¹⁴²

- Vznik skupiny (starting).
- Formování (forming) – testování skupiny charakterizované určitou závislostí a silným zaměřením na cíle.

¹³⁸Kožnar, J., *Skupinová dynamika*, s. 5.

¹³⁹Hora, P., et.al., *Prázdniny se šlehačkou*, s. 59.

¹⁴⁰Srov.: Hora, P., et.al., *Prázdniny se šlehačkou*, s. 59–61.

¹⁴¹Pelánek, R., *Příručka instruktora zážitkových akcí*, s. 33–34.

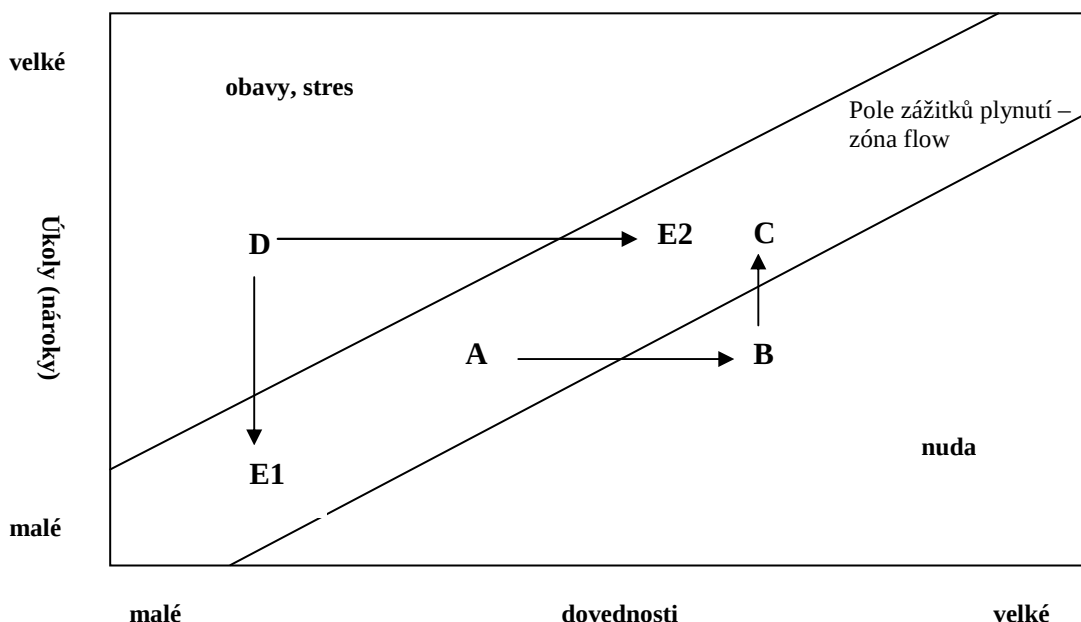
¹⁴²Srov.: Pelánek, R., *Příručka instruktora zážitkových akcí*, s. 33–34.

- Bouření (storming) – charakterizované silným vnitroskupinovým konfliktem a silnými emocionálními reakcemi jako odpověď na požadavky pro dosažení cílů
- Normování (norming) – vyvíjí se skupinová koheze (soudružnost), otevírá se optimální výměna relevantních informací a fungování vztahů, formují se skupinové normy.
- Optimální výkon (performing) – funkční role jsou ustanoveny a vynořuje se schopnost řešit problémy.
- Ukončení činnosti (adjourning) – pomalý rozklad a rozvolnění vztah v souvislosti se ztrátou významu skupiny. Tato fáze bývá občas pojímána jako varianta uzavření/oživení (closing/refreshing) – uzavření je totožné s ukončením činnosti, oživení skupiny je pojmenování pro opětovné posílení skupinové koheze v důsledku objevení nových cílů a problémů, které skupina může řešit.

Teorie fungování skupiny tedy považují za principy. Principy skupinové dynamiky pak můžeme (a musíme umět) využít v práci se skupinou (čímž je uvádíme do praxe), která se prolíná celou vzdělávací akcí, nehledě na to jak je dlouhá. Principy skupinové dynamiky tedy uvádíme v život práci se skupinou účastníků, kterou považují za objekt dle činitelů andragogické interakce.

2.4.8 Optimální plynutí: Flow

Známy koncept optimálního prožívání, které se nazývá „flow“, vypovídá o optimální náročnosti úkolů. Teorie je vyjádřena v obrázku 13 Graf zóny optimálního plynutí. Jelikož jde opět o teoretický koncept, řadím teorii optimálního plynutí do prostředků.



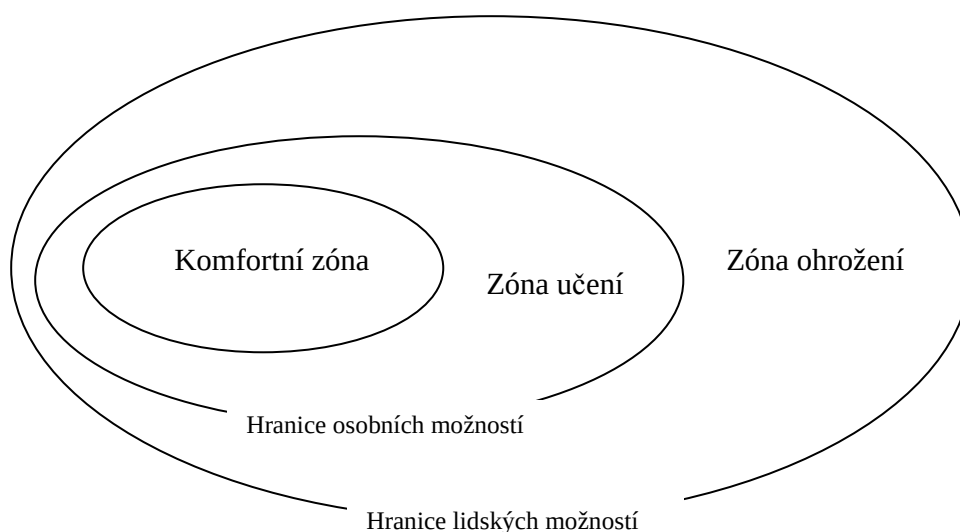
Obrázek 14. Graf zóny optimálního plynutí:¹⁴³

Teorie optimálního prožívání „flow“ tvrdí, že optimální prožitky získáváme při činnostech, které jsou pro nás umístěny v zóně flow, jak je znázorněno na obrázku 13. Pokud jsou úkoly, které jedinec plní, nastaveny tak, aby ho jejich náročnost stimulovala (nenudila) a zároveň nefrustrovala (nevyvolávala nadměrné obavy až stres), jedinec se nachází v zóně optimálního prožívání. Zóna flow má u každé osoby jiný rozsah, úkoly a činnosti, které se v ní nacházejí, jsou pro každého individuální a úzce souvisí s teorií komfortní zóny. Optimální prožitky činností by měly napomáhat našemu rozvoji a tím by se měly samy v zóně flow posouvat (souvisle s tím, jak se zvětšuje naše komfortní zóna). Pokud je pro nás něco ve flow zóně (A), a nám se podaří tuto činnost zlepšit, naučit, natrénovat, dostává se do sféry „nudy“ a je pro nás nedostatečně stimulující (B). Zpět do zóny optimálního prožívání se dostane zvýšením nároků (C). Pokud jsou nároky příliš vysoké vzhledem k našim dovednostem (D), do zóny flow vedou dvě cesty. Buď musíme snížit nároky (E1), nebo překonat vzniklý diskomfort a zlepšit naše dovednosti (E2).¹⁴⁴

¹⁴³Srov.: Csikszentmihalyi, M., *O štěstí a smyslu života: Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?*, s. 115.

¹⁴⁴Srov.: Csikszentmihalyi, M., *O štěstí a smyslu života: Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?*, s. 115–116.

2.4.9 Zóna komfortu



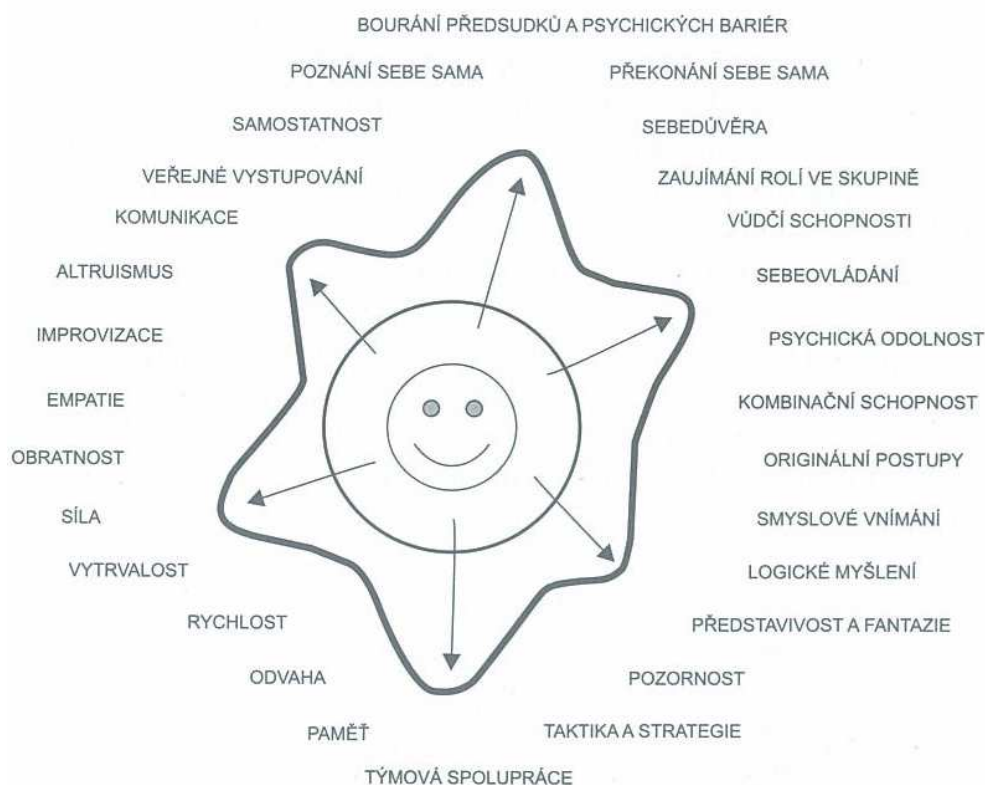
Obrázek 15. Komfortní zóna:¹⁴⁵

Každý člověk, tak, jak na něj působí od dětství vlivy okolí, a jak sbírá zkušenosti, vytváří svou vlastní zónu komfortu. Komfortní zóna je oblast situací, kde se cítíme dobře. Jsou to nejruznější životní situace, kde se člověk cítí bezpečně (psychicky, fyzicky). Pokud člověka nic nenutí k vykročení z této komfortní zóny, zůstává uvnitř, protože mimo ni se cítí nepříjemně, ohroženě. Pokud však člověka stimulujeme a připravíme mu situaci, kdy se dostane kousek mimo svou komfortní zónu, a poskytneme mu dostatečnou podporu, může tak nové situace ovládnout a svou zónu komfortu rozšířit. Díky tomu si rozšíří i spektrum situací, ve kterých se cítí dobře a jeho život bude bohatší, v různých situacích bude mít více možností řešení.¹⁴⁶

Na obrázku 15 je znázorněno, jak zážitkově pedagogické projekty mohou podporovat rozvoj (růst) osobnosti člověka.

¹⁴⁵Pelánek, R., *Příručka instruktora zážitkových akcí*, s. 23.

¹⁴⁶Srov.: Pelánek, R., *Příručka instruktora zážitkových akcí*, s. 22.



Obrázek 16. Rozšíření osobní zóny bezpečnosti a zkušenosti vlivem působení zážitkově pedagogických prostředků v různých složkách osobnosti¹⁴⁷

Teorii, která je znázorněna na obrázku 14 a 15 považuji za princip, který uvádíme do praxe přímo plněním vzdělávacích (výchovných, rozvojových) cílů. Tento princip nám ukazuje, jak funguje osobnostní rozvoj u konkrétních lidí, kteří jsou účastníky kurzu, vzdělávací akce.

2.4.10 Mnohočetná inteligence

Z mnoha teorií inteligencí, jejich dělení, vývoje apod. považuji za relevantní Gardnerovu teorii mnohočetné inteligence, protože jako princip může pomoci v tvorbě vzdělávací akce. V dramaturgii vzdělávací akce se snažíme o vyvážení různých typů programů. Jistě se tím snažíme vyhnout stereotypu a naopak dostat do kurzu pestrost. Druhým faktorem je složení skupiny. Účastníci bývají různí, mají různé vlohy na různé typy úkolů. Jedna z nabídek, které zážitkové vzdělávání obvykle poskytuje, je zážitek jak prohry, tak ale i úspěchu. K tomu, abychom mohli úspěch nechat zažít každého účastníka, se potřebujeme „trefit“ do něčeho, co mu „sedne“, v čem se bude cítit dobře, v čem bude úspěšný. Při tvorbě kurzu tedy musíme zaručit dostatečnou různorodost. Řídíme se jednak typy programů, a jednak je zde využitelná teorie

¹⁴⁷Hanuš, R., Chytilová, L. *Zážitkově pedagogické učení*, s. 85.

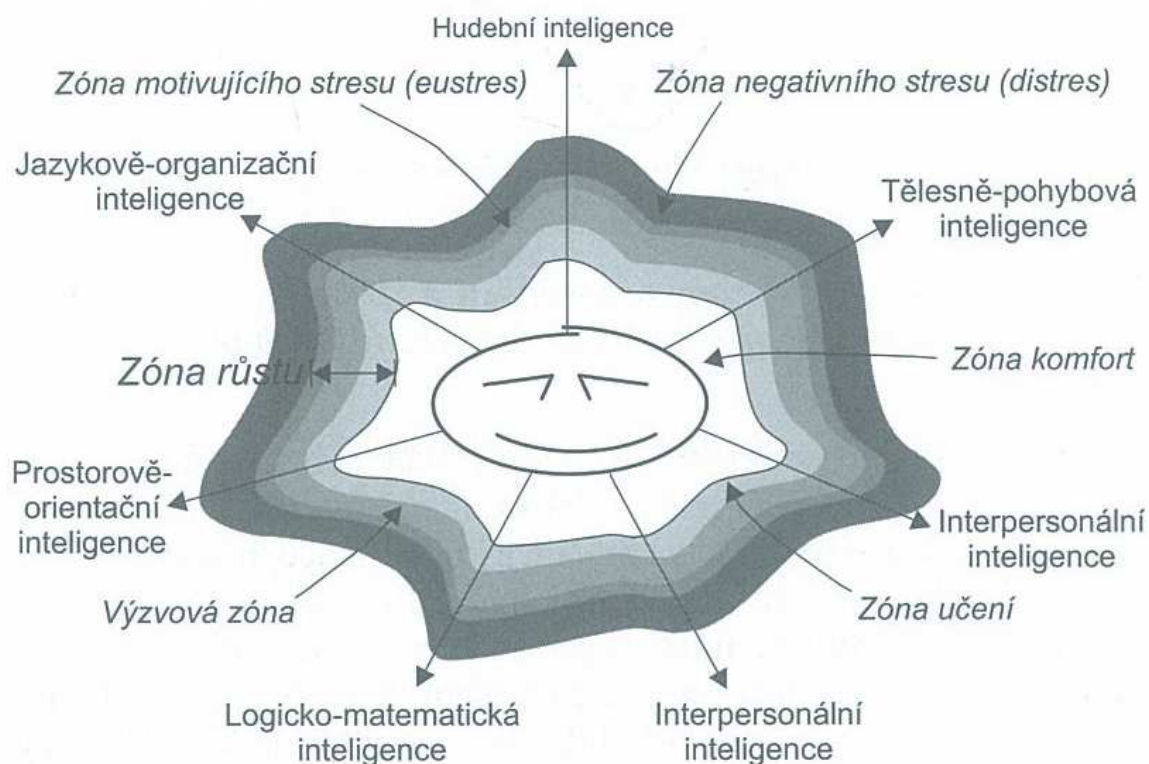
mnohočetné inteligence, která poskytuje přehled toho, do jakých oblastí může být člověk (účastník) zaměřen.

Gardner kritizoval přeceňování tradičního pojetí matematicko-logické inteligence a vytvořil teorii mnohočetné inteligence, čili 7 různých druhů inteligence, mezi něž tradiční matematicko-logickou inteligenci zahrnul. Prvním druhem je podle Gardnera inteligence jazyková, která se projevuje srozumitelným a přesvědčivým vyjadřováním, dobrou schopností výkladu, vysvětlováním, vyprávěním. Zmíněná matematicko-logická inteligence je považována za tu „klasickou“, měří ji tradiční inteligenční kvocient (IQ) a projevuje se schopností logického uvažování a řešení problémů. Za třetí Gardner uvádí představivost prostorovou a plošnou, což je např. orientace na mapě, skládání obrazců. Za čtvrté je to pohybová (tělesná a kinestetická) inteligence. Lidé zaměřeni do této oblasti mají talent v oblasti tance, sportu, pohybu obecně, ale mohou být i manuálně zruční, vnímaví z doteku, hmatu, jsou výtvarně obratní (například v modelování). Hudební inteligence znamená nejen rozvinutou schopnost vnímat hudbu, zapamatovat si melodie, ale i talent na aktivní provozování hudby, komponování, improvizaci. Šestáým druhem je intrapersonální inteligence neboli inteligence osobnostního rozvoje. Lidé s rozvinutou touto inteligencí mají dobrou schopnost vnímat, pohotově registrovat a ovládat své vlastní emoce, schopnost seberegulace, schopnost sebmotivace, mají dobrou úroveň tzv. selfkonceptu, který představuje trojlístek sebepoznání, sebehodnocení a seberozvoje. (U této inteligence se můžeme setkat s konceptem emočního nebo emocionálního kvocientu – EQ). Sedmým druhem je interpersonální inteligence. Inteligence pro mezilidské vztahy, vnímavost v interpersonálních vztazích, empatie, chápání druhých, schopnost vyjednávat, řešení mezilidských konfliktů, sociální takt (někdy se používá tzv. sociální kvocient – SQ).¹⁴⁸

Hanuš a Chytilová¹⁴⁹ uvádějí ve spojitosti teorie mnohočetné inteligence s teorií komfortní zóny (kapitola 2.4.9) zajímavou ilustraci individuální zóny komfortu, stresu a možného růstu v oblasti základních inteligencí:

¹⁴⁸Srov.: Hartl, P., Hartlová, H., *Psychologický slovník*, s. 234.

¹⁴⁹Srov.: Hanuš, R., Chytilová, L. *Zážitkově pedagogické učení*, s. 86.



Obrázek 17. Individuální zóny komfortu, stresu a možného růstu v oblasti základních inteligencí.¹⁵⁰

Gardnerova mnohočetná inteligence je teorie, tedy v mém pojetí princip, která vzdělavatelům nabízí teoretické informace o tom, jak funguje lidský talent a vlohy, jak můžou být účastníci vzdělávací akce na různé typy programu různě naladěni.

2.4.11 Představivost

V psychologii se hovoří o uspokojení ve fantazii, což je hlavním obecným základem fungování představivosti. Jde o jakousi náhradu toho, po čem toužíme, ale co nemůžeme z jakéhokoliv důvodu mít. „Obyvatel předměstské čtvrti, kterému je odepřeno prožívat dobrodružství, je může hledat ve své obrazotvornosti, a nestačí-li mu obrazotvornost, vyhledává pomoc filmů a románů. My všichni k tomu máme více méně tendenci. Identifikujeme se s hrdinou nebo hrdinkou. V té chvíli hrdinou nebo hrdinkou skutečně jsme a získáváme tak náhradu za přímé uspokojení, které nám je odepřeno. To má svou přitažlivost pro nás všechny, protože nám všem jsou některá uspokojení do určité míry odpírána.“¹⁵¹

¹⁵⁰Hanuš, R., Chytilová, L. *Zážitkově pedagogické učení*, s. 85.

¹⁵¹Srov.: Adcock, C.J., *Základy psychologie*, s. 250.

Podle Hermana¹⁵² mají představy opravdu velkou sílu, umějí oslovit druhého člověka. Hermanova teorie praví, že pokud chceme někoho opravdu oslovit, musíme ho oslovit skrze jeho pravou mozkovou hemisféru, která je zodpovědná za představivost, přesvědčení, city, vztahy, nadšení, zarputilost, bojovnost, umíněnost, odhodlání. Herman doporučuje několik způsobů, jak oslovit pravou hemisféru, a představa je mezi nimi. Představa je vlastně jakýsi obraz, který se nám podaří vybudovat v mysli druhého člověka. „Představ si“ jsou kouzelná slova. Představy pomáhají pamatovat si, chápat, motivovat.¹⁵³

Využití principu toho, jak funguje lidská představivost, lze mnoha konkrétními prostředky; příběhem, atmosférou, skrze tajemno. Většinou využíváme představivosti i intuitivně, ale pokud si uvědomíme velkou sílu představivosti a fantazie, můžeme s ní i cíleně pracovat, například při motivaci, hrách

2.4.12 Kalokaghatia

Tento termín od dob Prázdňinové školy Lipnice (70. léta 20. století) představoval základní filozofický princip, podle kterého se (české) zážitkové vzdělávání formovalo. Obohacování jak fyzické i duševní stránky osobnosti člověka je pro zážitkovou metodu typické. V dílech antických autorů zřetelně nacházíme myšlenky, které se uplatňují dnes v zážitkové pedagogice. „Sokrates, Platón a Aristoteles určili ctnost jako nejdůležitější vlastnost mladé společnosti. Ctnosti se dá nejlépe naučit přímými a účelovými zážitky, při kterých jsou mladí lidé nuceni podstupovat riziko.“¹⁵⁴ Ve vztahu k předmětu tak, jak je mimo jiné definován v andragogice, zde vidím jasné paralely s animací člověka.

Odkaz na antický výchovný systém je dnes možno najít téměř v každé publikaci o výchově a vzdělávání. Je nepochybné, že antické ideály inspirují myšlenky o vzdělávání a výchově do dnes. Kalokagathía, být krásným a dobrým, fyzicky i duševně, zvláště mravně zdatným, bylo cílem řecké výchovy. Kalokagathía se později stala též ideálem humanistických vychovatelů, kteří popírali středověkou askezi a zaváděli do školy i tělesnou výchovu.¹⁵⁵

Kalokaghatia je teoretický filozofický ideál, který se promítá v náplni vzdělávacích kurzů. Dle mých kritérií ji řadím do kategorie principů.

¹⁵²Herman, M., *Najděte si svého marťana*.

¹⁵³Srov.: Herman, M., *Najděte si svého marťana*, s. 19–26.

¹⁵⁴Hátlová, B., *Dobrodružná terapie – nově se rodící terapeutická metoda*, s. 24.

¹⁵⁵Srov.: Svoboda, L., et al, *Encyklopedie antiky*, s. 284.

2.4.13 Zážitek, zkušenost

Na začátek si dovolím terminologickou poznámku. V následujícím textu budu používat pojmy prožitek a zážitek. Jejich diferenciací se podrobně zabýval například Jirásek¹⁵⁶ a také jsem se k tomuto tématu vyjadřovala ve své bakalářské práci¹⁵⁷. Odkazuji tedy pro bližší informace do těchto publikací. Zde se již tímto terminologickým problémem nebudu dále zabírat, protože to není stěžejní vzhledem k cílům práce ani této její části.

Zážitek je stěžejním prostředkem zážitkového vzdělávání, jak ostatně napovídá i sám název. Skrze zážitek a za pomoci ostatních prostředků na základě teoretických principů přenášíme cílový obsah na objekt vzdělávání. To, že účastníkovi poskytneme možnost něco zažít, má samo o sobě velkou hodnotu. Pomocí dalších principů a prostředků, mám teď na mysli především zpětnou vazbu, můžeme pak se zážitkem dále pracovat, zpracovávat ho a transformovat do obecnějších formulací, které lze využít v dalších situacích. Zážitek je základní stavební kámen cyklů učení, viz kapitola 2.4.2.

Vzhledem k tomu, že je zážitek stěžejním prostředkem zážitkové pedagogiky, zmiňují se o něm v podstatě všechny publikace z tohoto oboru, když ne samostatně, tak alespoň v kontextu zážitkového učení. Znaky prožitku uvádějí přehledně Hanuš a Chytilová.¹⁵⁸ Je to nenahraditelnost zážitku v lidském životě, jedinečnost prožitku, která spočívá v nemožnosti záměny jednoho za jiný, individuálnost prožitku, tedy každý z nás prožívá stejnou situaci jinak, intencionálnost prožitku, tedy jde o sounáležitost a neoddělitelnost jedince a události, a konečně jeho nepřenositelnost z jednoho individua na druhé. K nepřenositelnosti Hanuš a Chytilová dodávají, že zážitek není možné přenést, protože komplexnost zapojení všech složek osobnosti při prožívání nelze nahradit pouze vizuálním či sluchovým vnímáním. S čímž souvisí komplexnost při získávání zážitku.¹⁵⁹

Vážanský hovoří o tom, že vzdělávání zážitkem není nic nového a že pedagogika zážitku byla jen znovu objevena v reakci na nedostatky rodinné a veřejné výchovy. Vedle práce se tak zážitek stal základní kategorií moderní pedagogiky (případně andragogiky). Zážitek, který tedy není novým pojmem, a má dnes pedagogicky aktuální obsah, má své historické předstupy: smyslové vnímání, v pocitu aplikovaná zkušenost, produktivní mínění.¹⁶⁰

„Tisíci různými způsoby se můžu snažit druhému člověku něco sdělit, ale jeho vlastní prožitek znamená naprosto jinou kvalitu poznání. Jiný svět.“¹⁶¹ Zkušenost je nepřenosná. Člověk

¹⁵⁶Srov.: Jirásek, I., *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*, s. 14.

¹⁵⁷Fidrmucová, L. *Vývoj zážitkové pedagogiky*.

¹⁵⁸Hanuš, R., Chytilová, L. *Zážitkově pedagogické učení*, s. 12.

¹⁵⁹Srov.: Hanuš, R., Chytilová, L. *Zážitkově pedagogické učení*, s. 13.

¹⁶⁰Srov.: Vážanský, M., Směkal, M., *Základy pedagogiky volného času*, s. 132.

¹⁶¹Herman, M., *Najděte si svého marťana*, s. 27.

poznává teprve v okamžiku, kdy si sám prožije to, co ví.¹⁶² Pro práci se zážitkem, jakoukoli výchovu nebo vzdělávání, je toto naprosto zásadní informace. Můžeme se pochopitelně snažit „zkušenosti předávat“, ale opravdu to můžeme udělat jen tím, že to druhé lidi necháme samotné také zažít.

Výsledný otisk zážitku je zkušenost. Tento otisk má v každém jedinci jinou dimenzi (je nepřenositelný), a především je to výsledek procesů uvědomování je jednání ze situací, které měly značnou emoční působivost, velkou emoční hodnotu.¹⁶³

Kirchner hovoří o dimenzích prožitku, k nimž patří čas, intenzita a prostor.¹⁶⁴ Zážitková pedagogika by tedy měla se všemi těmito dimenzemi pracovat.

2.4.14 Hra

Co je to vůbec hra? Nebo jinak: Které konkrétní programy považovat za hru? Termín hra v obecném slova smyslu je příliš široký. Může zastřešovat nepřeberné množství aktivit, od her sportovních přes hry počítačové až po hry divadelní.¹⁶⁵ Pro moje potřeby definuji hru v jejím velmi úzkém pojetí. Za hru považuji časově ohraničenou aktivitu, které se účastní určitý počet hráčů, kteří dodržují zvenčí nastavená pravidla. Hra jako prostředek umožňuje dosažení vzdělávacího (pedagogického) cíle, případně dílčího cíle v rámci vzdělávací akce. „Každá hra může plnit několik různých funkcí. Nikdy nezapomeňte, že hra není cíl, nýbrž prostředek.“¹⁶⁶

„Hra je přijímána jako životní impuls svébytné hodnoty a vlastního řádu, je tak i pěstována, je chápána jako lék proti civilizačním škodám novodobé technokracie, je vychvalována jako omlazující a život obnovující síla. (...) avšak žádný jiný věk neměl víc objektivních herních možností a příležitostí ke hře, protože žádný ještě nedisponoval tak gigantickým aparátem pro život.“¹⁶⁷ Fink považuje hru za fenomén, za způsob bytí, za základní existenciální fenomén: „hra je základním fenoménem existence, právě tak původním a svébytným, jako je smrt, jako je láska, jako je práce a jako je moc, ale není s ostatními fenomény spjata společným pachtěním za konečným cílem. Stojí zároveň proti nim – aby je tím, že je zpodobňuje, přijala do sebe. Hrajeme vážnost, hrajeme skutečnost, hrajeme práci a boj, hrajeme lásku a smrt. A dokonce hrajeme ještě i hru.“¹⁶⁸ Domnívám se, že ačkoli hluboké ontologické Finkovy úvahy mají daleko k pojetí hry tak, jak ji pojmáme ve vzdělávání, tedy jako prostředek k dosažení vzdělávacího cíle, základní

¹⁶²Srov.: Herman, M., *Najděte si svého maršala*, s. 27.

¹⁶³Srov.: Kirchner, J., *Psychologie prožitku a dobrodružství*, s. 26.

¹⁶⁴Srov.: Kirchner, J., *Psychologie prožitku a dobrodružství*, s. 7–10.

¹⁶⁵Srov.: Němec, J., *Od prožívání k požitkářství*, s. 12.

¹⁶⁶Franc, D., Zouneková, D., Martin, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*, s. 67.

¹⁶⁷Fink, E., *Oáza štěstí*, s. 5.

¹⁶⁸Fink, E., *Oáza štěstí*, s. 17.

myšlenka se zde objevuje a budu se k ní ještě vracet: totiž že hrajeme hru, je to tedy něco „nanečisto“, něco, kde si můžeme cokoli vyzkoušet, tedy něco se naučit.

Hra je jeden z nejrozmanitějších a nejrozsáhlejších prostředků zážitkové pedagogiky. Skrze hru je možno v činnost mnoho principů, které v rámci zážitkového vzdělávání fungují. Prostřednictvím hry je možno zřetelněji rozeznat charakterové rysy naší osobnosti.¹⁶⁹ Člověk není natolik adaptabilní, aby v herní situaci zásadně měnil strategie svého chování. Hra dokáže například zprostředkovat zážitek „nereálně reálných“ situací, tedy jednoho z principů. Pro úspěch ve hře ze sebe musíme vydat maximum, hledat vhodnou strategii, přijímat odpovědnost za svá rozhodnutí a nést důsledky naší volby. Při hře se pohybujeme uvnitř fantazijně vykonstruovaného modelu. Čím více se vžijeme do fiktivní situace, tím více se naše prožitky a zážitky blíží těm reálným.¹⁷⁰

Často se říká, že hra je „jako“, je to „život na nečisto“. Ve hrách vzniká modelový svět, který umožňuje lidem zkoušet nové role a typy chování, experimentovat a zkoupat jiné způsoby interakce s okolím. Hry, zařazované jako prostředky dosáhnutí cílů v rámci zážitkové vzdělávacích akcí, vyvolávají u hráčů jistý účinek. Odehrávají se ve specifickém prostředí, jsou definovány souborem pravidel, jsou obvykle zasazené do smyšleného rámce, zdánlivě nesouvisejícího s každodenním světem hráčů, jsou připraveny pro skupiny hráčů, kteří přicházejí během hry do vzájemného kontaktu. Co tedy hru propojuje s normálním životem? Hlavně emoce, procesy a interakce, ke kterým v průběhu hry dochází. Ty jsou totiž skutečné, tedy identické s těmi, které účastníci prožívají při situacích ne-herního charakteru. Hra poskytuje umělé prostředí; ovšem děje, které v něm nastanou, přinášejí reálné a často také trvalé účinky. Čím silnější je „herní skutečnost“, tím silnější je dopad na účastníky.¹⁷¹

Franc, Zounková a Martin uvádějí základní rysy hry:

Výzva. Hra často nutí využívat účastníky zdroje a postupy, které jsou náročné a které mnozí z nich v běžném životě nepoužívají. Výzva může účastníky potkat v různých rovinách: sociální, fyzické, psychické, kreativní, intelektuální, emotivní, nebo dokonce spirituální. Prvek výzvy je úzce spjat s intenzitou hry.

Přitažlivost. Hra musí být pro hráče přitažlivá. Míru přitažlivosti můžeme ovlivňovat, tedy zvýšit, pomocí motivace před hrou samotnou.

Pravidla. Všechny hry, i ty nestrukturované, jsou definovány souborem pravidel.

Přiměřená věková skupina. Mnohé hry mají složitá pravidla, odehrávají se v nepřehledném terénu a podmínkou účasti je řada nejrůznějších znalostí nebo dovedností. Komplexnost některých her nebo fakt, že pro plnohodnotnou účast ve hře je třeba jistých životních zkušeností, způsobuje,

¹⁶⁹Srov.: Svatoš, V., Lebeda, P., *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, s. 57.

¹⁷⁰Srov.: Svatoš, V., Lebeda, P., *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, s. 57.

¹⁷¹Srov.: Franc, D., Zounková, D., Martin, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*, s. 66.

že se nehodí například pro středoškoláky. Jiné hry naopak nemusí být dostatečně atraktivní pro starší věkovou generaci.

Speciální čas/místo. Některé hry vyžadují pro uvedení specifickou atmosféru (tma) nebo speciálně upravený prostor. Jiné hry lze uvést kdykoli a kdekoli.

Fyzická, psychická, emocionální bezpečnost. Koncept bezpečnosti při hrách souvisí s faktem, že hráči jsou často vyzváni, aby vystoupili z komfortní zóny a prozkoumali problematické části vlastní osobnosti či chování. Takové okamžiky by měly být vnímány jako možnost rozvoje, nikoli jako důvod k nízkému sebehodnocení.¹⁷²

Již několikrát jsem zmínila, že hra je prostředkem zážitkové pedagogiky. To, jak moc tento prostředek využijeme k dosažení cílů, je závislé například na šířce a hloubce zpětné vazby (kapitola 2.4.3).

2.4.15 Outdoorové sporty, lanové aktivity

Jak jsem již zmiňovala v kapitole o motivaci, u některých aktivit je motivace čistě jejich atraktivita, nevšednost, případně přínos pro běžný život. U outdoorových sportů tomu tak je, nebo u většiny alespoň bývalo. Se zvyšováním jejich běžného zpřístupnění veřejnosti a šíření se společností je pro instruktory stále těžší hledat atraktivní outdoorové sporty, včetně lanových aktivit. U mnoha z nich hraje roli adrenalin a je zde tedy využit princip subjektivního a objektivního nebezpečí (kapitola 2.4.6). Jedná se o skalní lezení a slaňování, nízké či vysoké lanové překážky, vodní aktivity, netradiční aktivity jako stavba plavidla, orientační běh a další.¹⁷³

Jiné, podle mě přehledné členění sportů je členění na kolektivní sporty (např. fotbal, ragby, házená, lakros, volejbal), vytrvalostní sporty (např. běh, jízda na kole, plavání), atletiku (např. různé běhy, překážkové dráhy, skoky), cvičení (např. gymnastika, strečink, jóga), přírodní gymnastiku (cokoli z předchozího a následujícího využívající přírodní prostředí), akrobacii (např. žonglování, balancování), netradiční dopravní prostředky (např. kolečkové brusle, koloběžka), sporty na jemnou motoriku (např. golf, střelba ze vzduchovky, z luku) a samostatná poslední kategorie je lezení a lanové překážky (lezení po skalách, bouldering, slaňování, nízké a vysoké lanové překážky).¹⁷⁴ Škála možností prostředků, které můžeme využít při vzdělávání, povede-li to k cíli, je nejširší, jakou si dokážeme představit.

¹⁷²Srov.: Franc, D., Zouňková, D., Martin, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*, s. 67.

¹⁷³Srov.: Franc, D., Zouňková, D., Martin, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*, s. 75.

¹⁷⁴Srov.: Pelánek, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*, s. 126.

Svatoš a Lebeda zmiňují navíc speleologii a rafting a dodává, že outdoorové sporty mohou být velice silné programy.¹⁷⁵ „Pro mnoho lidí je před kurzem nepředstavitelné, že by je absolvovali. A tak není divu, že dojmy z nich obvykle přetrvávají dlouho po skončení akce.“¹⁷⁶

Outdoorové sporty a lanové aktivity jsou jednoznačně praktické prvky zážitkových vzdělávacích akcí, tedy prostředky. Lze je také kombinovat s různými hrami, případně může následovat zpětná vazba.

2.4.16 Modelové situace

Tento prostředek může v zážitkovém vzdělávání nabývat různých konkrétních podob, například hry (simulační, málo strukturované), diskuze, divadelního programu a podobně. Všechny mají společné to, že využívají princip nereálně-reálných situací (kapitola 2.4.5).

„Modelové situace jsou obvykle psány a vybírány tak, aby vystihly a zdůraznily podstatu osvojovaných teoretických metod nebo procvičily rozmanité aspekty osvojovaných praktických dovedností. Mají tedy přispět spíše k pochopení a osvojení procesů než k získání konkrétních věcných řešení nebo specifických znalostí o tématu hry. (...) To, co je na modelových sehrávkách zajímavé, pochopitelně nejsou jenom výsledky. Je to i spokojenost či nespokojenost jednotlivých účastníků s těmito výsledky a průběhem jejich generování a ochota či neochota účastníků tyto výsledky obhajovat. Především je to ale užitý proces, tedy způsob, jakým bylo příslušných výsledků a míry zmíněné spokojenosti a ochoty u konkrétních lidí a ve skupině jako celku dosaženo.“¹⁷⁷

Modelové situace jsou specifickým prostředkem a jeví se jako modelové především z instruktorské strany, tím myslím, že účastník často zprvu neví, že jde o modelovou situaci. Instruktore zadává modelovou situaci v její konkrétní podobě za nějakým účelem, chce něco demonstrovat a posléze se (například prostřednictvím zpětné vazby) dobrat společně s účastníky k cíli.

O simulačních hrách se vyjadřuje Pelánek:¹⁷⁸ Simulační hry spojují prvky diskusních her a hraní rolí. (...) Cílem je simulace reálných situací. Tyto hry mohou posloužit k lepšímu pochopení složitých jevů a problémů. (...) na rozdíl od malostrukturovek jsou pravidla simulačních her jasně daná. (...) Simulační hry mohou být nastaveny mírně manipulativně, tj. hra má tendenci vést k námi (instruktory) zvolenému výstupu. Pokud však používáme manipulativní hru, musíme tím sledovat jasný cíl (například ilustraci reálného jevu). Po takové hře musíme

¹⁷⁵Srov.: Svatoš, V., Lebeda, P., *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, s. 93.

¹⁷⁶Svatoš, V., Lebeda, P., *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, s. 93.

¹⁷⁷Plamínek, J., *Vzdělávání dospělých*, s. 145–146.

¹⁷⁸Srov.: Pelánek, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*, s. 153.

provést dobrou reflexi, při které vyjde manipulativní nastavení najevo, a rozebereme, proč bylo použito. Simulační hry mají blízko k matematickým modelům a počítačovým simulacím, z této oblasti lze tedy čerpat inspiraci.¹⁷⁹

Jak jsem citovala výše, modelové situace jsou užitým procesem, který svou konkrétní podobou slouží k přenesení vzdělávacího obsahu za použití specifických principů, které v nich mohou být využity. Modelové situace tedy shledávám za prostředek.

2.4.17 Příběh, atmosféra, tajemno, rituály

Různá kombinace „atmosférotvorných“ prvků tvoří atmosféru kurzu. Jedná se nejen o samotné hry a aktivity, ale také o nejrůznější rituály, happeningy, výzdobu střediska, nezvyklé artefakty, nečekaná setkání, způsob uvádění her, jejich motivace, zvukový doprovod či nezvyklé osvětlení (svíčky, ohně, louče, reflektory) apod.¹⁸⁰

Tím, že příběh (ať už čtený, vyprávěný, nebo jinak interpretovaný), aktivuje naši představivost, oslovuje tím člověka. Působí, dle Hermanovy teorie, na pravou hemisféru.¹⁸¹ „Příběh není vlastně nic jiného, než souvislý řetězec obrazů a představ. Příběh sám svojí podstatou rozvíjí představivost. (...) Cokoli budete vyprávět formou příběhu, osloví naprosto spolehlivě (...) druhého člověka, zaujme ho to a bez většího úsilí si bude překvapivě hodně pamatovat. Proč se rádi díváme na filmy? Proč čteme rozhovory v časopisech? Proč si tolik povídáme? Proč si znovu a znovu vyprávíme, sdělujeme, co je nového? Protože to všechno jsou vlastně příběhy a ty nás doprovází už od dob, kdy naši praprapředci žili v tlupách na africké náhorní plošině. Televize vznikla před padesáti lety. Rádio o trochu dřív. Z hlediska našeho vývoje to ale neznamena skoro nic – desítky tisíc let si totiž vypravujeme, sdělujeme, povídáme, je to hluboký archetypální vtisk.“¹⁸²

Prostředek, kterým lze účastníky motivovat a probudit jejich fantazii, vtisknout do kurzu tajemno, můžou být rozličné rituály, případně symboly. Účastníky spojují a mají integrující efekt.

Všechny tyto prostředky by se daly považovat za prostředky motivace. Rozhodla jsem se je zařadit do samostatného oddílu, protože mají společné využití principu představivosti, který může jednak motivovat, ale může pomoci i učit (se), zapamatovat si.

¹⁷⁹Srov.: Pelánek, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*, s. 153.

¹⁸⁰Srov.: Franc, D., Zounková, D., Martin, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*, s. 73.

¹⁸¹Srov.: Herman, M., *Najděte si svého mar'ana*, s. 26.

¹⁸²Herman, M., *Najděte si svého mar'ana*, s. 26.

2.4.18 Osobnost instruktora

V této podkapitole bych se ráda věnovala instruktorovi jako jednotlivci, jeho osobnosti, jeho kompetencím. Instruktor je důležitým prvkem každé vzdělávací akce – může motivovat, ale i nemotivovat. Na jeho schopnostech, zkušenostech, znalostech principů a jejich využití a rozhodnutích závisí, které prostředky použije k dosažení cíle.

Osobnost vzdělavatele je značně určující pro přijetí vzdělávacího obsahu, rozsahu rozvoje a celkové efektivity učení. I nezážitkové vzdělávání vyžaduje kompetentní lidi na správném místě, jistě nemusím připomínat mnoho příkladů, kdy si žáci (ať už děti nebo dospělí) oblíbili předmět ne až tak podle obsahu, podle učitele. U zážitkového vzdělávání to platí dvojnásob. Instruktor pracuje s komplexní osobností účastníka, včetně jeho emocí. Instruktor musí být profesionál. Jít příkladem je mnohokrát osvědčený a vždy funkční prostředek přenosu výchovného nebo vzdělávacího obsahu, kromě toho se dá velmi dobře využít jako prostředek motivace.

O osobnosti instruktora pojednává v nějaké formě téměř každá publikace zaměřená na zážitkové vzdělávání. Instruktorským slabikářem prostupuje toto téma jako červená nit. Obecně existují dva pohledy na osobnost instruktora. Charismatická teorie tvrdí, že instruktor se vyznačuje určitými danými vlastnostmi, které ho předurčují. Má-li je, vykonává svou funkci dobře, nemá-li je, na funkci se nehodí a nic mu nepomůže. Tato teorie je kritizována. Druhá, činnostní teorie, tvrdí, že dobrý instruktor se musí naučit vykonávat činnosti vedení a řízení a tyto činnosti se může naučit každý, i když jsou rozdíly ve stylu, jakým je vykonává.¹⁸³ Dle mého názoru a zkušeností z praxe jsou obě teorie příliš extrémní. Nemyslím že pokud člověk nemá vlohy, nic mu nepomůže, ale naopak zajisté jsou lidé, kteří svou náturou nikdy nemohou být tak dobří ve funkci instruktora jako jiní. Instruktor je z velké části manažer, a dobrým manažerem prostě nemůže být každý. Nebo naopak, instruktor může být dobrý v tvorbě, organizování a vylepšování programů, ale v konkrétní akci během kurzu prostě bude více excelovat někdo jiný.

Rozmanité a široké požadavky kladené na instruktora se v praxi projevují dvojnásobem. V osobnostní rovině to znamená, že instruktor se musí neustále vzdělávat a rozšiřovat si obzory, udržovat se v aktuálním dění (zde opět prostor pro andragogiku jako animaci). V rovině pořádání zážitkových vzdělávacích akcí se nutnost rozmanitých dovedností instruktora promítá v tom, že zážitkové akce pořádá tým instruktorů, který se navzájem doplňuje v tom, v čem je který člen týmu dobrý.

¹⁸³Srov.: Smékal, V. *Instruktorový slabikář*, s. 34.

Mezi předpoklady nutnými pro úspěšné vykonávání role instruktora jsou uváděny tyto: Předpoklady odborné-programové, osobní předpoklady, předpoklady odborné pedagogické, předpoklady organizační.¹⁸⁴

Instruktorský slabikář pracuje originálně se stěžejním pojmem autentičnosti. Autentičností neboli ryzostí osobnosti a chování instruktora se rozumí vše, co k člověku bytostně patří a co vede k tomu, že je sám sebou nezávisle na různých situacích, na momentálním stavu či náladě. Vychovatel nemůže jednat v zásadním rozporu se svým cítěním, se svými názory, postoji či myšlenkami. Předpokladem autentičnosti je porozumění sobě samému. Autentičnost není člověku dána, ale pěstuje se soustavnou sebevýchovou.¹⁸⁵ Tedy pochopitelně i vzdělavatel na sobě musí pracovat. Zde se jasně prolíná pojetí andragogiky jako animace člověka – neustálý seberozvoj a sebepoznávání.

Franc, Zouňková a Svatoš popisují také rozdíly v práci na otevřeném kurzu pro veřejnost a kurzu a kurzu pro firemní klientelu. Kurzy pro firmy jsou obvykle připravovány menším počtem instruktorů a čas na přípravu je mnohem kratší. Přístup k programovým premiérám je mnohem konzervativnější. Jsou méně časté, aktivity se objevují až po důkladném odzkoušení svého efektu. I tak však platí, že každý kurz je jiný a jeho náplň je možno pružně přizpůsobit aktuálním potřebám. Délka kurzu se pohybuje mezi 1–4 dny, což ztěžuje plnohodnotnou práci s dramaturgií.¹⁸⁶

Při srovnání některých zde popisovaných teorií s faktem, že instruktor je živá osoba z masa a kostí, nikoli teorie, nejsem schopna zařadit instruktora ani do kategorie prostředků, ani principů. Instruktor v rámci činitelů andragogické interakce stojí na pozici subjektu. Domnívám se, že na pozici subjektu stojí i v teorii zážitkového vzdělávání a vzhledem k principům a prostředkům v mém pojetí stojí tedy mimo tyto dvě kategorie.

2.4.19 Tvořivost

To, že tvořivé programy jsou nedílnou součástí zážitkového vzdělávání, dokazuje častý výskyt tohoto tématu v zážitkově pedagogických publikacích. „Když umdlelo tělo, pořád ještě zbývá svěží duch. Přiměj ho, aby se ukázal! Tak by se asi nejstručněji dala formulovat základní strategická poučka, která prázdninové pedagogy vyzývá orientovat určitou porci programového dění k jinému než fyzickému pohybu – k pohybu duchovnímu.“¹⁸⁷ Skrze tvořivost jako prostředek

¹⁸⁴Srov.: Smékal, V. *Instruktorský slabikář*, s. 35.

¹⁸⁵Srov.: Břicháček, V. *Instruktorský slabikář*, s. 22.

¹⁸⁶Srov.: Franc, D., Zouňková, D., Martin, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*, s. 62.

¹⁸⁷Hora, P., et.al., *Prázdniny se šlehačkou*, s. 216.

zážitkové pedagogiky lze dosahovat odlišných cílů, než u jiných aktivit. Nasnadě je rozvíjení hodnot jako je krása, estetičnost, kreativita, vyjádření sebe sama¹⁸⁸.

K tvořivým programům existuje v publikacích mnoho přístupů (opět staré známé „co autor, to názor“), nicméně za velmi přehledný a zajímavý považuji přístup uvedený v *Prázdninách se šlehačkou*¹⁸⁹. Tři základní programové typy (myšleno tvořivé programy) jsou zde klasifikovány podle role, do kterých může instruktor obsadit účastníka zážitkové akce (za předpokladu, že „pasivní“ formy kultury, jako je sledování televize nebo návštěva kina, vylučujeme již předem). Účastník může být posluchačem, interpretem, nebo tvůrcem. Pokud je účastník posluchačem, tedy převážně pasivním příjemcem sdělení a prožitků, jež mu připravil někdo třetí, jedná se o programový typ „pořad“. Nicméně i v roli posluchače by měl účastník zůstat pasivní jen navenek, uvnitř, duchovně, by měl co nejaktivněji spolupracovat. Pokud je účastník v roli interpreta, znamená to, že mu byl svěřen úkol tlumočit něčí dílo, jedná se o typ programu „forum“. Pokud má účastník roli tvůrce, tedy podílí se autorsky nebo spoluautorsky na vzniku díla, hovoříme o typu programu „dílňa“.¹⁹⁰

Námětové okruhy, uváděné ve zmiňované publikaci, již korespondují s typy tvořivých programů v dalších dílech: literatura (próza, poezie, lidová slovesnost, dějiny, osobnosti, skvosty), výtvarné umění (malířství, sochařství, architektura, fotografie, užitá grafika, tvorba designu, speciální výtvarné obory jako sklářství, řezbářství, lidová tvorba, a to v různých úhlech pohledu, tedy historickém, estetickém, regionálním, globálním...), hudba (klasická, moderní, populární, podle žánrů, instrumentální, vokální, symfonická, komorní, operní, baletní, lidová), tanec (klasický, moderní, společenský, lidový, balet, teorie, vývoj, dílčí vývojové etapy, velké osobnosti, průkopníci, tanec v živém provedení s průvodním explikativním slovem), film (dějiny, vynikající díla, režiséři, herci, žánry, filmová hudba, groteska), divadelní umění (dějiny, dramatici, dramata, herectví, herci, jevištní formy, slavné scény, reformátoři...)¹⁹¹. Obdobný výčet uvádí Hanuš a Chytilová¹⁹², kteří z *Prázdnin se šlehačkou* v této části pravděpodobně vycházeli. Navíc uvádějí modernější věci, jako je eurytmie, vernisáž¹⁹³. Svatoš a Lebeda¹⁹⁴ se omezují na kapitolku „výtvarné dílny“. Nicméně obohacují informace a zkušenosti s kreativními typy programů o náhled komerčních kurzů (pro manažery a firemní týmy, jak stojí i v názvu příručky): „U mnohých účastníků to (rozuměj výtvarné programy) vyvolává doslova zděšení, řekneme-li jim, že budou tvořit výtvarné dílo. Často je to pro ně náročnější výzva než zlézání skal. O to větší uspokojení a sebepotvrzení mohou nečekané výsledky přinést. Ale zdaleka nejde jen o výsledek.

¹⁸⁸Srov.: Hora, P., et.al., *Prázdniny se šlehačkou*, s. 215-216.

¹⁸⁹Hora, P., et.al., *Prázdniny se šlehačkou*.

¹⁹⁰Srov.: Hora, P., et.al., *Prázdniny se šlehačkou*, s. 220-221.

¹⁹¹Srov.: Hora, P., et.al., *Prázdniny se šlehačkou*, s. 223-224.

¹⁹²Hanuš, R., Chytilová, L. *Zážitkově pedagogické učení*.

¹⁹³Srov.: Hanuš, R., Chytilová, L. *Zážitkově pedagogické učení*, s. 112.

¹⁹⁴Svatoš, V., Lebeda, P., *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*.

Samotný proces tvorby, překonáme-li počáteční rozpaky, oprašuje naši zanedbávanou spontaneitu a kreativitu a vede k vnitřnímu uvolnění. Pokud jde o skupinovou tvorbu, jedná se navíc o formu týmové práce, na níž lze velmi dobře ilustrovat odlišné individuální přístupy k řešení netradičních úkolů.“¹⁹⁵

Další originální koncept, koncept „výchovné dramatiky“ přináší slovenská příručka *Začínám (sa) učit' zážitkom*.¹⁹⁶ „Výchovná dramatika jakožto každé výchovné působení se pohybuje v oblasti sociálního a osobnostního rozvoje a to tím, že pomáhá jedinci získávat vědomosti, dovednosti v rovině komunikační, umožňuje prožítí nejrůznějších sociálních situací atd. V rovině osobnostní je to především vliv zpětnovazebního působení skupiny na vytváření vlastního sebepojetí, uvědomění si vlastních hodnot a možností, odkrývání nejrůznějších netušených vlastních dimenzí...“¹⁹⁷ Dochází tedy k cílevědomému a záměrnému působení jehož produktem je kultivace charakteru člověka (osobnosti) se získáním a osvojením si vědomostí a dovedností potřebným pro život.¹⁹⁸ Zdůrazněna je zde práce s „uměleckými tedy estetizujícími (kultivujícími) formami a prostředky.

Výchovné dramatice bývají připisovány tyto cíle: V oblasti osobnostního rozvoje rozvíjení fantazie, včetně psychických funkcí, které jsou jejím předpokladem, rozvoj a praktické uplatnění tvořivosti a invence, rozvoj emocionality, intuice a citlivosti, kontrolované emocionální vybití, budování a posílení sebedůvěry a sebepoznání, zažít úspěch, umět se vypořádat s neúspěchem a vytěžit poznání z obojího, schopnost přijímat kritiku, získat zkušenosti se samotným vyjadřováním myšlenek, poznat i vlastní omezení, rozvoj v sociálním porozumění a spolupráci, důvěře, toleranci, osvojení schopnosti uzavírat kompromisy a vést druhé. V oblasti dramatické tělesná sebekontrola, kultivace pohybu a jeho výrazovost, zvládnutí prostoru, rytmus, kultivace mluvené řeči, osvojit si postupy simulace, hry v roli, umění improvizovat, rozvinout schopnost symbolického vyjadřování, dovednost vystupovat veřejně.¹⁹⁹ Tvořivé programy považují vedle her a modelových situací za další prostředek zážitkové pedagogiky, praktickou činnost, která napomáhá praktickému přenosu vzdělávacího obsahu.

¹⁹⁵Svatoš, V., Lebeda, P., *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, s. 63.

¹⁹⁶Bubelíniová a kol., *Začínám (sa) učit' zážitkom*.

¹⁹⁷Bubelíniová a kol., *Začínám (sa) učit' zážitkom*, s. 36.

¹⁹⁸Srov.: Bubelíniová a kol., *Začínám (sa) učit' zážitkom*, s. 36.

¹⁹⁹Srov.: Bubelíniová a kol., *Začínám (sa) učit' zážitkom*, s. 37–38.

2.4.20 Prostředí, příroda

Zážitkové vzdělávání může mít za cíl (a mnohdy má) kromě specifických cílů například ve firemním vzdělávání, komplexní rozvoj osobnosti. Znamená to zvyšovat člověku rozsah jeho dovedností a znalostí, pomáhat mu porozumět sobě samému, učit se cíleně rozvíjet sama sebe a tím více porozumět světu, ve kterém žije, vážit si ho a chránit ho. V programech zážitkových kurzů konkrétně narážíme na témata, na která upozorňuje Konrád Lorenz ve své varující knize *Osm smrtelných hříchů*²⁰⁰, například devastace prostředí, přelidnění, tedy naplněná sociální kapacita každého z nás, neschopnost být sám se sebou, běh o závod se sebou samým, uspěchanost a povrchnost, vyhasnutí citů, rozchod s tradicí. Komplexní pohled na svět, na člověka, na jakoukoliv jednotku jako na systém, ve kterém se jednotlivé prvky oboustranně ovlivňují, je inspirující a měl by být aplikován i během zážitkové vzdělávací akce, ať už na vztahy ve skupině účastníků, v instruktorském týmu, ale také ve vztahu nás, lidí, instruktorů, účastníků, k prostředí, k přírodě, ve které se nacházíme.

Zážitková pedagogika, a obzvlášť její česká větev, je tradičně spojena s pobytem v přírodě. Inspirativní prostředí obecně je prostředek, který úzce souvisí s atmosférou na kurzu nebo jiné akci, kde přichází ke slovu zážitková pedagogika.

Na přírodní scenérie jako zásadní faktory zážitkových akcí Václav Břicháček v úvahách o Lipnických kurzech nahlíží takto: „Příroda je pradávným domovem člověka. Co je to vlastně domov? (...) Je to místo našeho štěstí, místo, které nám poskytovalo ochranu, kde jsme se učili chodit a mluvit. Místo, kde jsme si vzájemně pomáhali a kde jsme se důvěrně poznali. (...) Výchova, která by člověka vytrhávala z přírody, z jeho historicky nejstaršího domova, jen těžko by mohla být komplexní.“²⁰¹ V této souvislosti nemohu nezmínit jednu z klíčových myšlenek Marka Hermana: Desetitisíce let jsme žili v tlupách na africké náhorní plošině, v těsném sepejetí s ostatními a s přírodou. V našem podvědomí je tento dlouhý časový účinek hluboce zakořeněn a přibližně dva až tři tisíce let, kdy se civilizace vyvíjela až postupně dosáhla dnešního stádia, přičemž do měst kolosálních rozměrů se snažíme vžít posledních pár set let – co to může znamenat pro naši desetitisícovou historii? I proto možná má (nebo může mít) příroda na naši osobnost, náladu a motivaci takový vliv.²⁰²

Kromě jiného pobyt v přírodě tak, jak ho využívá zážitková pedagogika, sám vybízí k ekologičtějšímu chování, k porozumění přírodě a k zakořenění potřeby naše životní prostředí

²⁰⁰Lorenz, K., *Osm smrtelných hříchů*.

²⁰¹Břicháček, V. *Instruktorův slabikář*, s. 15.

²⁰²Srov.: Herman, M., *Najděte si svého Mariána*.

chránit. Mnohé zážitkové akce, například v pojetí Hnutí Brontosaurus²⁰³, jsou přímo napojeny na ekologickou výchovu.

Člověk, který pracuje ve městě, případně i žije ve městě, je snadno oslovitelný přírodním prostředím, které se na vzdělávací akci může vyskytnout. Přírodní prostředí vytrhuje člověka z každodennosti a velmi účelně pomáhá instruktorovi navodit novou situaci, dostat účastníka pryč z všedních dnů nejen tělem, ale i myslí.

Vzdělávání a výchovu v přírodě můžeme přehledně rozlišit na tři složky: Vzdělání o přírodním prostředí, čili shromažďování poznatků, informací, dovedností i praktických zkušeností. Vzdělávání pro životní prostředí, čili hledání cest jak chránit a zlepšovat podmínky, ve kterých žijeme a které si sami ničíme. Vzdělávání v životním prostředí jako v přirozeném domově a inspirativním okolí. Výchova a vzdělávání v přírodě má několik rozměrů, které se vzájemně prolínají a mohou být v různé míře podporovány a využívány: Příroda slouží jako kulisa pro řadu praktických činností, nebo jako tělocvična umožňující řadu cvičení, také jako estetický prvek v životě, jako inspirace.²⁰⁴

Ačkoli jsem se snažila o teoretické zarámování tohoto tématu, považuji přírodu a prostředí vůbec za prostředek, nikoli princip. Je to přímý prostředek působící na účastníka, nikoli teorie, která by zaštiťovala jakýkoliv jiný prostředek. Prostředí disponuje oproti jiným prostředkům zvláštní možností působit stále a všude, na jeho pozadí probíhají další prostředky.

2.4.21 Turistika, putování

„Putování jest více než cestování. Cestování nám řekne – možná – více o světě, putování dává šanci dozvědět se více o sobě. České myšlení má zde skvělý vzor v poutníkovi J. A. Komenského, jehož putování z labyrintu světa do ráje srdce ukazuje samu podstatu (pravého, nefalšovaného) putování, které musí k dosažení cíle zaktivizovat vedle těla a duše stránku duchovní – jedině pak může poutník nahlédnout do „příbytku srdce svého“ a dozvědět se něco z tajemství člověka.“²⁰⁵ Vliv a sebezrozvoj a sebezpoznání je z citace zřejmý, putování jako prostředek zážitkového vzdělávání může být a je hojně využíván.

Putování jako prostředek lze s úspěchem využít krátkodobě v rámci delšího kurzu, konaného jinak na základně, nebo můžeme putování umístit do popředí a samo o sobě se stává náplní kurzu. Takové kurzy se obvykle nazývají expedicemi.

²⁰³Hnutí Brontosaurus.

²⁰⁴Srov.: Břicháček, V. *Instruktorský slabikář*, s. 15.

²⁰⁵BEDNÁŘ, Miloš. Homo Viator a příprava na cestu. *Gymnasion* [online]. 1.7.2009, 11, [cit. 2011-11-15]. Dostupný z WWW: <<http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/gymnasion11jaro-2009.pdf>>.

Mnohé z her využívají speciální atmosféry, kterou lze vytvořit na středisku, kde vzdělávací akce probíhá. Zkušenost však ukazuje, že velkou část programů lze úspěšně uvádět i mimo středisko. Přírodní prostředí naopak může dodat specifické kouzlo, tajemno. Podstatná je však dramaturgie takové expedice. Putování samo o sobě zabírá většinu času a prostoru, který je na neexpedičních akcích věnován programům a hrám. Osvědčil se model, kdy putování jako takové zůstává hlavní náplní programu, ovšem celá expedice je zarámovaná jednotnou myšlenkou, „legendou“, která je opakovaně podporována drobnými aktivitami či nenáročnými hrami.²⁰⁶

Putování a turistika úzce souvisí s pobytem v přírodním prostředí (kapitola 2.4.20), které na účastníky můžeme nechat působit zase ze zcela jiné strany, než jak tomu je u akcí, které mají základnu v jednom místě. Atmosféru a tajemno (kapitola 2.4.17) zase můžeme využít při specifických nočních „putováních“, typicky například program typu „výsadek“.

I putování je typický prostředek, nikoli teoretický princip. Teoreticky bychom se snad mohli zabývat tím, co se v jedinci děje, když putuje – ale do psychologie zde zabíhat nechci. Putování je další činnost, kterou můžeme na kurzu prakticky využít.

2.4.22 Práce

Stále méně využívaný, avšak dle mého názoru v určitých situacích poměrně vhodný prostředek je práce. Publikace se o něm zmiňují spíše okrajově. Práce je postavena vedle hry, někdy dokonce v kontrastu s ní. Fink považuje práci i hru za sobě rovné životní fenomény.²⁰⁷

Některé typy (např. manuální) práce mohou být pro některé typy účastníků zajímavé a rozvojové. Případná práce na kurzu by měla být pro účastníky atraktivní. Práci po skupinkách můžeme například střídat (i za cenu menší efektivity). Práce může pomáhat zajišťovat chod kurzu, nebo to může být ekologicky nebo sociálně prospěšná práce pro okolí. Motivace k práci, kromě její atraktivity, může být smysluplnost, finanční zisk (zlevnění akce), materiální a jiné výhody (například možnost spaní na hradě, přístup do jinak nepřístupných jeskyní), stmelení kolektivu, zajímavé zkušenosti.

²⁰⁶Srov.: Franc, D., Zouňková, D., Martin, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*, s. 59.

²⁰⁷Srov.: Fink, E., *Oáza štěstí*.

2.5 Principy a prostředky zážitkového vzdělávání

Zážitkové vzdělávání v rámci andragogiky považuji za *metodu*, tedy za způsob, jak dosáhnout andragogického cíle. Jak už jsem poznamenala, úvahu o tom, zda zvolit tuto nebo jinou metodu v rámci konkrétního vzdělávání konkrétního obsahu, objektu a podmínek, necháme na konkrétním vzdělavateli. Vždy je potřeba zvážit všechny tři činitele andragogické interakce, tedy subjekt, objekt, prostředky (vyučování, prostředí, jazyk, masmédia, práce, sociální skupina, hra a sport, umění).²⁰⁸ Ráda bych zde podotkla, že ačkoli se nejedná o kategorizaci v rámci zážitkové pedagogiky, je nejbližší mému pojetí – pojmy, které Bartoňková řadí mezi prostředky se shodují s prostředky, jak je kategorizuji já.

Skalková²⁰⁹ rozděluje metody vzdělávání podle aspektů vědních disciplín, které se zabývají procesem učení a vyučování (psychologie, logiky, vyučování) a především podle interakce mezi lektorem a posluchačem na metody monologické, metody dialogické, metody problémové metody herní, metody frontální, skupinové práce a individuální práce. Ráda bych zážitkovou metodu zařadila vedle nich.

Beneš²¹⁰ dokonce uvádí konkrétněji metody andragogické práce. Jsou to metody zaměřené na zprostředkování učební látky (přednáška, referát), metody sloužící ke zpracování učební látky (práce s texty, brainstorming, případové studie, skupinová práce), komunikativně orientované metody (diskuze, kulatý stůl), výtvarně orientované metody (práce s fotografiemi a obrázky, psaní textů, koláže), meditativně zaměřené metody, metody pomocí hry (rolové hry, pantomima). Některých pojmů, skupinová práce, výtvarné metody nebo hra figurují i v mé práci v rámci zážitkové metody v andragogice, kterou bych ráda přidala do výčtu andragogických metod.

Pokusila jsem se tedy zkompletovat a utřídit pojmy do systému *principů* a *prostředků* v rámci *metody* zážitkového vzdělávání. Pojmy, které jsem do své kategorizace zařadila, jsem převzala z dostupné literatury a tedy doufám, že výčet je co možná nejúplnější vzhledem k teorii i k praxi zážitkového vzdělávání. Vytvořit úplný výčet pojmů týkajících se zážitkového vzdělávání je jistě nadlidský úkol, už proto, že jako i ostatní oblasti vzdělávání, i zážitkové se neustále dynamicky rozvíjí.

V tabulce 3 jsou uvedeny pojmy patřící dle mých kritérií mezi principy, v tabulce 4 jsou uvedeny pojmy patřící dle mých kritérií mezi prostředky.

²⁰⁸Srov.: Šimek, D., *Základy andragogiky*, s. 32.

²⁰⁹Skalková, J., *Obecná didaktika*, s. 61.

²¹⁰Beneš, M., *Andragogika: teoretické základy*, s. 200.

PRINCIPY
Motivace
Modely zkušenostní učení
Principy zpětné vazby
Koncept nereálně reálných situací
Dramaturgie
Teorie objektivního a subjektivního nebezpečí
Skupinová dynamika
Koncept flow
Zóna komfortu
Mnohočetná inteligence
Představivost
Kalokaghatia

Tabulka 3. Principy zážitkového vzdělávání

PROSTŘEDKY
Zážitek, zkušenost
Hra
Sporty (outdoorové), lanové aktivity
Modelové situace
Atmosféra, tajemno, rituály, příběh
Tvořivost
Prostředí, příroda
Turistika, putování
Práce

Tabulka 4. Prostředky zážitkového vzdělávání

2.6 Závěry a souvislosti

Ze závěrečného rozdělení pojmů na principy a prostředky mi vyplývá ještě další kritérium, které jsem bez pohledu na roztříděné kategorie nebyla schopná do kritérií rozdělení principů a prostředků zařadit. Totiž fakt, že když se podívám na to, co je dle předem stanovených kritérií zařazeno mezi principy, docházím k tomu, že principy slouží pro vzdělavatele. Jsou to teoretické koncepty, které účastník nemusí znát a v podstatě s nimi nepříjde vůbec do kontaktu. Tedy, přijde, ale jen nepřímo, skrze prostředky. Pokud účastníkům není nějaký princip explicitně vyložen v rámci vzdělávacího cíle, tedy že účastník má některý z principů ovládnout, obejde se v pozici účastníka bez znalosti fungování tohoto principu. Ilustruji příklady: Skupina (prostředek) funguje i bez znalostí zákonitostí skupinové dynamiky (princip). Do dramaturgie kurzu účastník obvykle nevidí jinak než zažitím finální podoby kurzu. Na lanových překážkách se účastník prostě bojí, a nic se na tom nezmění, kdybychom mu vyložili princip subjektivního a objektivního nebezpečí.

V kapitole 1.1 v začátcích své práce jsem napsala, že pro zážitkové vzdělávání v rámci andragogiky považuji za stěžejní předmět andragogiky animaci dospělého člověka. Animace znamená oduševňování. Nikdy nekončící humanizace člověka je vztažena jak na enkulturaci, socializaci a v pozdějším věku resocializaci, tak i na edukaci.²¹¹ Zážitek a zkušenost, tedy stěžejní prostředky zážitkové pedagogiky, jsou dle mého názoru vysoce animační činitelé. Ať už záměrně navozený prožitek, tedy intencionální, nebo prožitek, který jsme neplánovali intencionálně využít v dalším rozvoji, rozvíjí naši osobnost – fyzicky, psychicky, emocionálně. Mnoho dalších prostředků zážitkové pedagogiky spolu souvisí, jak jsem uvedla v příslušných kapitolách. Například přímá souvislost přírodního prostředí a putování, turistiky, je zřejmá. Působení těchto prostředků ovlivňuje funkcionálně (v rámci animace) lidskou osobnost nehledě na to, zda chceme nebo ne.

U dospělého člověka, tedy objektu andragogiky i zážitkové pedagogiky, jsem shledala velkou důležitost potřebnosti a užitečnosti obsahu vzdělávání (nebo učení). Vzhledem k tomuto faktu mě překvapuje, jak málo je poslední dobou využívána na zážitkových kurzech práce jako prostředek rozvoje osobnosti. Domnívám se, že při správně zvolené činnosti vzhledem ke specifické účastnické skupině by tento prostředek mohl požadovanou potřebnost a užitečnost splňovat více a zřetelněji než například nejružnější hry. Zároveň při správném nastavení lze tuto práci využít i k rozvoji osobnosti a k plnění dalších vzdělávacích nebo rozvojových cílů. Podobně motivačně by mohl sloužit prostředek modelových situací.

V rámci andragogické interakce považujeme za prostředky prostředí, vyučování, jazyk, masmédi, práci, sociální skupinu, hru, sport a umění.²¹² Práce, prostředí, sociální skupina, hra

²¹¹ Bartoňková, H., *Foucaultovo andragogické kyvadlo*, s. 179.

²¹² Šimek, D., *Základy andragogiky*, s. 32.

a sport se objevují v kategorii prostředků zážitkové pedagogiky. Vzhledem k tomu, že k pojmům, které jsem třídila, jsem se dostala analýzou pojmů v dostupné literatuře týkající se zážitkového vzdělávání, shledávám, že tyto prostředky mají andragogika a zážitková pedagogika společné.

ZÁVĚR

Cílem mé diplomové práce bylo analyzovat pojmy týkající se zážitkové metody v dostupné literatuře a vytvořit nový systém, který rozliší tyto pojmy do kategorie principů zážitkové metody a jejích prostředků.

Soudím, že tento cíl byl splněn. Z odborné literatury a také praxe jsem vybrala pojmy používané zážitkovou pedagogikou. Z probraných publikací mi vyplynulo dvacet osm pojmů. Definovala jsem si kategorii principu a prostředku a pokusila jsem se nalezené pojmy dle stanovených kritérií rozřadit do těchto kategorií. Popisem jednotlivých pojmů jsem se pokusila argumentovat pro zařazení k principům nebo prostředkům. Některé pojmy jsem na základě podobnosti nebo přímé souvislosti sdružila. Kategorizaci jsem shrnula v závěrečných tabulkách 3 a 4. Tato kategorizace by měla zpřehlednit a zjednodušit práci s těmito pojmy a vytvořit základ pro jednotný systém, který v pojmosloví zážitkové pedagogiky chybí.

Tato základní kategorizace vytváří prostor pro další členění v rámci těchto dvou kategorií. Shledávám zde také prostor pro vytváření dalších nových kategorií pro pojmy, které zážitková pedagogika používá, ale nejsou v tomto mém pojetí ani principem ani prostředkem. Doporučuji zaměřit se na pojmy buď více specificky, například na jednotlivé typy programů, typy her, případně průběh aktivit, nebo naopak ze strany teorie například na psychologické principy fungování osobnosti při učení a vzdělávání zážitkovou metodou.

Zároveň jsem poukázala na podobnosti zážitkové pedagogiky s andragogikou, čímž jsem se pokusila podpořit metodu zážitkové pedagogiky v rámci andragogiky. Z této části vyplynulo, že předmět i objekt zážitkové pedagogiky se překrývá s předmětem a objektem tak, jak si je definuje andragogika. Také prostředky se překrývají. Tímto dokazuji, že metoda zážitkového vzdělávání může být použita pro dosahování specifických vzdělávacích cílů v rámci andragogiky a navrhuji tedy termín zážitková andragogika, který v sobě sdružuje principy a prostředky popisované zážitkovou pedagogikou a andragogiku s jejím předmětem, objektem, dalšími metodami a poznatky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

Literatura

- Armstrong, M.** *Řízení lidských zdrojů*. Pořadí vydání neuvedeno. Praha: Grada Publishing, 2002.
- Adcock, C.J.** *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Orbis, 1973.
- Bartoňková, H.** *Foucaultovo andragogické kyvadlo*. 1. vyd. Praha: MJF Praha, 2004.
- Beneš, M.** *Andragogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008.
- Beneš, M.** *Andragogika: teoretické základy*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2003.
- Bočková, V.** *Vzdělání – průvodní jev života*. Pořadí vydání neuvedeno. Olomouc: Univerzita palackého, 2002.
- Bubelíniová, M. a kol.** *Začínám (sa) učit' zážitkom*. 1. vyd. Bratislava: Nadácia Štúdio zážitku, 1997.
- Csikszentmihalyi, M.** *O štěstí a smyslu života: Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Pořadí vydání neuvedeno. Praha: Lidové noviny, 1996.
- Fink, E.** *Oáza štěstí*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1992.
- Foot, M., Hook, C.** *Personalistika*. 1. vyd. Praha: Computer Press, 2002.
- Franc, D., Zounková, D., Martin, A.** *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007.
- Hanuš, R., Chytilová, L.** *Zážitkově pedagogické učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009.
- Hartl, P.** *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999.
- Hartl, P., Hartlová, H.** *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000.
- Hátlová, B.** *Dobrodružná terapie – nově se rodící terapeutická metoda*. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2004, č. 2, s. 19–25.
- Herman, M.** *Najděte si svého marťana*. 2. vyd. Olomouc: Hanex, 2008.
- Hrkal, J., Hanuš, R., ed.** *Zlatý fond her II: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998.
- Holec, O. a kol.** *Instruktorský slabikář*. Pořadí vydání neuvedeno. Prázdninová škola Lipnice, 1994.
- Hora, P., et al.** *Prázdniny se šlehačkou: Malá instruktorská čítanka*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1984.
- Jirásek, I.** *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2004, č. 1, s. 6–16.
- Kirchner, Jiří.** *Psychologie prožitku a dobrodružství*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2009. 134 s.

- Kožnar, J.** *Skupinová dynamika (teorie a výzkum)*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992.
- Lorenz, K.** *Osm smrtelných hříchů*. 2. vyd. Praha: Academia, 2000.
- Mohauptová, E.** *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009.
- Mužík, J.** *Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha: Kodex Bohemia s.r.o., 1998.
- Nakonečný, M.** *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2004.
- Němec, J.** *Od prožívání k požitkářství: Výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Pořadí vydání neuvedeno. Brno: Paido, 2002.
- Palán, Z.** *Výkladový slovník: Lidské zdroje*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002.
- Pelánek, R.** *Příručka instruktora zážitkových akcí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008.
- Plamínek, J.** *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010.
- Reitmayerová, E., Broumová, V.** *Cílená zpětná vazba: Metody pro vedoucí skupin a učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007.
- Skalková, J.** *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2000.
- Svatoš, V., Lebeda, P.** *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005.
- Svoboda, L., et al.** *Encyklopedie antiky*. 2. vyd. Praha: Academia, 1974.
- Šimek, D.** *Základy andragogiky*. Pořadí vydání neuvedeno. Olomouc, 1996.
- Vážanský, M.** *Volný čas a pedagogika zážitku*. 1. vyd. Brno: MU Brno, 1992.
- Vážanský, M., Smékal, V.** *Základy pedagogiky volného času*. Pořadí vydání neuvedeno. Brno: Paido, 1995.
- Zahrádková, E.** *Teambuilding: efektivní cesta ke spolupráci*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005.
- Zlatý fond her I: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008.
- Zounková, D., ed.** *Zlatý fond her III: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007.

Internetové zdroje

Adventura Teambuilding [online]. copyright 2008 [cit. 2011-02-13]. Adventura Teambuilding. Dostupné z WWW: <<http://www.teambuilding.cz/cz/uvodni-stranka/>>.

BEDNÁŘ, Miloš. Homo Viator a příprava na cestu. *Gymnasion* [online]. 1.7.2009, 11, [cit. 2011-11-15]. Dostupný z WWW:

<<http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/gymnasion11jaro-2009.pdf>>.

Česká cesta: *Outward Bound* [online]. 2011 [cit. 2011-02-13]. Česká cesta. Dostupné z WWW: <<http://www.ceskacesta.cz/cs/>>.

Hnutí Brontosaurus: Příroda, památky, dobrovolnictví a zážitky na celý život [online]. c1974-2011 [cit. 2011-02-13]. Hnutí Brontosaurus. Dostupné z WWW: <<http://www.brontosaurus.cz/>>.

Prázdninová škola Lipnice [online]. c1977-2011 [cit. 2011-02-13]. Aktuality. Dostupné z WWW: <<http://www.psl.cz>>.

Prázdninová škola Lipnice: kurzy pro veřejnost [online]. 2010 [cit. 2011-11-17]. Jaké je to asi v Čudu. Dostupné z WWW:

<http://www.psl.cz/index.php?menu=2&submenu=27&kurz_prohlizeni=12>.

Profesní sdružení pro zážitkové vzdělávání [online]. c2009 [cit. 2011-02-13]. PSZV - garant odborných, bezpečnostních a etických standardů v oboru. Dostupné z WWW:

<<http://www.pszv.cz/cs/default.aspx>>.

Project outdoor [online]. 2009 [cit. 2011-02-13]. O nás. Dostupné z WWW:

<<http://tymovaspoluprace.cz/index.php>>.

Štúdio zážitku: Outward bound Slovensko [online]. c1993 - 2009 [cit. 2011-02-13]. úvod.

Dostupné z WWW: <<http://outwardbound.sk/>>.

Tern: Outdoor, teambuilding, event akce, rozvojové programy pro firmy [online]. c2010 [cit. 2011-02-13]. úvod. Dostupné z WWW: <<http://www.tern.cz/>>.

Ostatní

Fidrmucová, L. *Vývoj zážitkové pedagogiky*. Olomouc, 2009. 57 s. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta.