Zkušenostně reflektivní učení v přípravě sociálních pedagogů

Jan Kolář, Jan Nehyba, Bohumíra Lazarová, Dana Knotová

Úvod

Realita dnešního světa klade na člověka žijícího v něm zvýšené nároky a ne jinak je tomu i v případě pracovníků pomáhajících profesí, sociální pedagogy nevyjímaje. Tyto nároky se logicky odrážejí v požadavcích na odbornou přípravu těchto pracovníků, které však, zdá se, současný vzdělávací systém není schopen plně absorbovat.

Od expertů působících v oblasti formálního i neformálního vzdělávání se tak, mimo jiné, očekává např. schopnost realizace programů prevence sociálně patologických jevů, průřezových témat rámcových vzdělávacích programů a dalších specifických oblastí, v nichž klasická faktograficky orientovaná výuka prokazatelně selhává. Strategické a metodické materiály a jiné odborné zdroje v této souvislosti doporučují aplikovat praxí i výzkumem prověřené nástroje využívající strategii zkušenostně reflektivního učení, ta však není ve vzdělávacích programech vysokých škol plnohodnotně zastoupena. Ve stávajícím kurikulu není jednak prostor pro zahrnutí intenzivního odborného výcviku, jaký zkušenostně reflektivní učení vyžaduje, absentují rovněž pedagogové odborně specializovaní na tuto oblast, a k dispozici nejsou ani kvalitní informační zdroje.

Absolventi tak vstupují do praxe s pouze minimálním znalostně dovednostním povědomím o této problematice a spíše než cíleně a odborně naplňují výše zmíněná očekávání intuitivně (srov. např. Brockbank, 2002; Doubrava, 2009; Průcha, 2005; Spilková, 2004, 2008; Strategie, 2005; Valenta, 2006). Na tuto situaci jsme se rozhodli reagovat a v rámci projektů Evropského sociálního fondu[1] proto od podzimu tohoto roku budeme v Akademickém centru osobnostního rozvoje při Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity realizovat systematický a komplexní studijní modul zkušenostního a reflektivního učení, který, jak doufáme, umožní studentům výrazně posílit jejich kvalifikační potenciál a možnost stát se v praxi vítaným expertem podporujícím implementaci aktivit zkušenostně reflektivního učení.

V následujícím textu náš projektový záměr stručně představíme, nejprve však považujeme za nutné pozastavit se krátce nad konceptem zkušenostně reflektivního učení.

Zkušenostně reflektivní učení

Zkušenostně reflektivní učení je výchovně vzdělávacím konceptem, jenž má v pedagogické historii zapuštěny velmi hluboké a silné kořeny, a již od třicátých let minulého století je spojen s poměrně extenzivním rozvojem napříč mnoha vědními disciplínami. I přesto je v tuzemském prostředí až povážlivě často nahrazován relativně úzce chápaným pojmem zážitková pedagogika a spojován se značně redukující optikou pedagogiky volného času. Do centra zájmu se tak dostávají kategorie jako jsou zážitek a hra, a samotný proces učení, jeho zákonitosti a souvislosti zůstávají často, bohužel, poněkud opomíjeny.

Samotných definicí zkušenostně reflektivního učení je, zdá se, přesně tolik, kolik autorů se snaží o jejich vymezení. Zcela obecně lze nicméně říci, že jde o takový proces učení, v němž se lidé individuálně nebo ve spolupráci s ostatními pokoušejí prostřednictvím cílené reflexe a ověřování či transformace zažitého objevit nové možnosti, které nemusejí být zřejmé z běžné zkušenosti. Takto nově získaným informací přiřazují osobní význam s individuálním dopadem na jejich bezprostřední životní realitu a jejich fungování v ní (srv. např. Boud, Keogh, Walker, 1985; McGill, Warner, Weis,

---

[1] Jde o projekty *Zkušenostní a reflektivní učení - podpora profesní přípravy studentů* (CZ.1.07/2.2.00/15.0202) a *Zkušenostní učení pro praxi - podpora odborné přípravy stávajících/budoucích učitelů* (CZ.1.07/2.2.00/18.0004) podpořené Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem ČR.

1989; Mezirow et al., 1990; Moon, 2004; Sugerman, 2000). Rozdíl mezi „zkušenostním“ a „reflektivním“ spatřuje přitom Moon (2004) v tom, že zkušenostní učení se odehrává ve spojitosti s „externím zážitkem“, který je hmatatelným ve vnějším světě (situace, hra, apod.), zatímco reflektivní učení je spjato s „interním zážitkem“, který je záležitostí čistě vnitřních procesů vědomí. Pro praxi tak v konečném důsledku nemá příliš cenu jednotlivé linie učení oddělovat, protože se vždy dějí v určitém, vzájemně provázaném a podmíněném cyklu.

Předválečné vlivy – pragmatismus a gestalt psychologie

Zkušenostně reflektivní učení má dlouhou minulost, ale poměrně krátkou historii. Zárodky zkušenostně reflektivního myšlení lze spatřovat např. již v tvrzení Konfucia před 450 lety: *„Řekni mi to a já to zapomenu. Ukaž mi to a já si to možná zapamatuji. Zapoj mně a já to pochopím“*. Jednu z prvních propracovaných vzdělávacích koncepcí, které se na téma učení ze zkušenosti explicitně zaměřuje, však jednoznačně přinesla až pragmatická tradice reprezentovaná Deweym a Jamesem.

Dewey sám svoji koncepci progresivní výchovy a zkušenostního učení vymezuje vůči tradičnímu pojetí následovně: *„proti ukládání shora se tu staví kultivace individuality; proti vnější kázni se staví svobodná činnost; proti učení z textu a od učitelů učení zkušeností; proti osvojování izolovaných dovedností a technik drilem stojí jejich osvojování jako prostředků k dosahování cílů, které vyjadřují bezprostřední životní potřeby; proti statickým cílům a vzdělávacím obsahům se staví snaha seznamovat žáky s měnícím se světem“* (Dewey, 1938, s. 6). Jak podotýká Singule (1991, s. 11), takto chápaná zkušenost nevede *„jen k vytváření zvyků, které fixují jistý způsob reakcí, ale stává se i procesem, v němž lidé dobývají poznatky o sobě, o světě a v němž se také rozvíjejí“*.

Neill (2010) a Kolb (1984) poukazují rovněž na skutečnost, že přestože jej Dewey ve své koncepci nezmiňuje zcela explicitně, operuje v ní s prvním nosným modelem zkušenostního učení, který se stal základem dalšího uvažování o věci.

Stejně silný vliv na současnou podobu zkušenostně reflektivního učení měla bezesporu myšlenková východiska Lewina zdůrazňujícího v rozvoji jedince význam skupinové dynamiky a interaktivních procesů. V této souvislosti např. Kolb a Fry (1975) poukazují na Lewinovo schéma akčního výzkumu a reinterpretují jej jako cyklus zkušenostního učení.

Kromě zmíněných myšlenkových linií lze v předválečném období obrátit pozornost i na fenomenologickou tradici. Již Husserl (2006, s. 57) se totiž snaží o jasné nazření *„eidetické struktury zkušenosti“* a pokouší se o její deskripci v mnoha různých kontextech.

Další vývoj – vliv existencialistické, humanistické a konstruktivistické tradice

V poválečném vývoji začínají nabývat na významu existencialistické a personalistické směry a není náhodou, že svým důrazem na analýzu prožívání a zkušenosti člověka ve světě ovlivnily i podobu námi sledovaného konceptu. O významu prožívání člověka na formující se zkušenost hovoří např. Rogers (1998), který ve své teorii zážitkového učení vyzdvihuje roli kvality osobního zážitku a vlastní iniciativy v procesu jeho uchopování, pojmenování a interpretace významu.

K největšímu obrození konceptu zkušenostně reflektivního učení však přispěl Kolb a Fry (1975), jejichž teorii bychom mohli zařadit ke konstruktivistickému pojetí (Vince, 1998). Notoricky známým výstupem jejich teorie je čtyř-fázový cyklus zkušenostního učení zahrnující fáze konkrétního zážitku, jeho reflexi a pozorování, konceptualizaci a zobecnění, a nakonec i aplikaci do reálného života.

Kolb (1976, 1984) definuje v této souvislosti zkušenostní učení jako proces, během něhož je znalost utvářena prostřednictvím zkušenosti či zážitku. Zážitek a na jeho základě vytvořená zkušenost je v cyklu učení převedena do pojmů, které slouží a vedou k výběru nových zážitků, resp. zkušeností. Sám Kolb (1984) poukazuje na dva důvody, proč svůj koncept učení nazývat zkušenostní: prvním je úzký vztah k dílu Deweyho, Lewina a Piageta a druhým důraz na centrální roli zkušenosti, kterou v procesu učení hraje.

Na Kolba posléze navazuje široká plejáda autorů, kteří rozšiřují cyklus zkušenostního učení o nové prvky (např. Joplin, 1981; Pfeiffer, Jones, 1985). V tomto ohledu se jako významný fenomén ukazuje

určitá změna perspektivy cyklu zkušenostního učení, kterou spatřujeme v důrazu na hluboký význam reflexe v procesu učení. Již Gibbs (1988) se např. zaměřuje na reflexi jako na samostatnou etapu učebního cyklu. Jím vytvořený reflektivní cyklus zahrnuje následující složky: v první řadě jde o popis (Co se stalo?), následně pak o pocity (Jaké pocity a myšlenky při dané aktivitě jsem prožíval?), dále o hodnocení (Co dobrého a špatného si z této situace mohu vzít?) a analýzu (Jaký smysl můžu vytěžit z této situace?), výsledný závěr (Co dalšího by se mohlo udělat?) a nakonec ještě akční plán (Pokud se dostane člověk do této situace znovu, tak co udělá jinak?).

Tendence k vyzdvižení významu reflexe je posléze stále více zřetelná i u jiných autorů operujících ponejvíce s termínem „reflektivní učení“ (viz např. Boud et al., 1985; Brockbank, I. et al. 2002; Mezirow et al., 1990; Moon, 2004; Sugerman, 2000).

Jak je tedy vidět, zkušenost a její plnohodnotná reflexe jsou dvě základní a všudypřítomné kategorie, s nimiž námi sledované vzdělávací koncepty v celé své historii operují a mění se jen důraz, hloubka významu a případné konsekvence, které výslednou preferenci jedné z těchto složek procesu učení ovlivňují. Z tohoto důvodu se i my, v souladu s řadou autorů (např. Moon, 2004), přimlouváme za užívání pojmu „zkušenostně reflektivní učení“, neboť vnímáme důležitost jak učení se skrze bezprostřední zážitek/zkušenost, tak jeho kvalitního a především účelného reflektivního zpracování.

Realizace zkušenostně reflektivního učení na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity

Jak jsme již naznačili v úvodu tohoto článku, jsme přesvědčeni o tom, že zkušenostní a reflektivní učení představuje praxí i výzkumem prověřený výchovně vzdělávací koncept umožňující lidem učit se prostřednictvím získaných zážitků a zkušeností (získaných často během netradičních a zábavných činností a aktivit) novým věcem, které mají bezprostřední dopad na jejich osobní či profesní život, a které lze jiným způsobem získávat jen velmi obtížně.

Není proto náhodou, že některé výchovně vzdělávací úkoly v praxi znalosti a dovednosti z této oblasti vyloženě předpokládají – za všechny např. již zmíněná účinná realizace programů primární prevence sociálně patologických jevů, práce s průřezovými tématy rámcových vzdělávacích programů (osobnostní a sociální výchovy, multikulturní výchovy apod.), osobnostní a sociální rozvoj pracovníků firemních týmů apod. V ČR nicméně v tuto chvíli prakticky neexistuje jediná systematická a komplexní vzdělávací příležitost, v rámci níž by měli studenti pomáhajících profesí příležitost potřebné znalosti a dovednosti z této oblasti získat.

To by měla změnit právě podpora projektů *„Zkušenostní a reflektivní učení - podpora profesní přípravy studentů“ (CZ.1.07/2.2.00/15.0202)* a *„Zkušenostní učení pro praxi - podpora odborné přípravy stávajících/budoucích učitelů“ (CZ.1.07/2.2.00/18.0004)*. Jde o dva synergicky provázané projekty, které odlišuje koncentrace na jinou cílovou skupinu s odlišnou strukturou vzdělávacích potřeb. První z projektů se tak zaměřuje především na prezenční studenty neučitelských vzdělávacích programů univerzity a druhý řeší primárně potřeby studentů v kombinované formě.

Cílem obou projektů je vytvořit v rámci studijního programu Pedagogika (tedy i studijního oboru Sociální pedagogika) speciální vzdělávací modul a připravit prostřednictvím něj studenty pomáhajících profesí, resp. budoucí či stávající učitele na plnohodnotné využití principů zkušenostně reflektivního učení v různorodých oblastech praxe (škola, neziskový a firemní sektor).

Tento modul bude mít podobu čtyř semestrálního studia Zkušenostně reflektivního učení a dalších přidružených vzdělávacích aktivit, kterých se budou moci již od letošního podzimu zúčastnit studenti patřící do uvedených cílových skupin nejen z Filozofické fakulty, ale celé Masarykovy univerzity.

K dalším projektovým aktivitám bude patřit tvorba tištěných studijních materiálů a odborných publikací, vytváření e-learningových studijních opor a budování virtuálního znalostního prostředí. Plánováno je také další rozšiřování odborné knihovny zaměřené na zkušenostně reflektivní učení a osobnostně sociální rozvoj a rovněž intenzivní podpora odborné komunity prostřednictvím organizace odborných konferencí, podpora tvorby a publikace odborných článků apod.

Literatura:

BOUD, D., KEOGH, R., WALKER, D. (eds.). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page, 1985.

BROCKBANK, A.; McGILL, I.; BEECH, N. (eds.). *Reflective learning in practice.* Hants: Gower, 2002.

DEWEY, J. *Experience and Education*,New York: Collier Books, 1938.

DOUBRAVA, L. Příprava budoucích učitelů na krizové jevy má značné rezervy. *Učitelské noviny*, 44, 2009, s. 8-9.

GIBSS, G. *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit. Oxford Polytechnic: Oxford, 1988.

HUSSERL, E. *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii I.* Praha: OIKOYMENH, 2006.

JOPLIN, L. On defining experiential education. In *Journal of Experiential Education*, 1981. n. 4*, vol.* 1, p. 17-20.

KOLB. D. A., FRY, R. Toward an applied theory of experiential learning, in C. Cooper (ed.) *Theories of Group Process*, London: John Wiley, 1975.

KOLB, D. Management and the learning process. In *California Management Journal.* 1976, n. 18, vol. 3, p. 21 – 31.

KOLB, D. A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

MOON, J. A. *Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London. Routledge Falmer, 2004.

MCGill, I., WARNER, A., WEIS, L. Continuing the dialogue: new possibilities for experiential learning. In *Making Sense of Experiential Learning*, The Society for Research into Higher Education and Open University Press, Milton Keynes, 1989.

MEZIROW, J. et al. *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey Bass, 1990.

NEILL, J. *Experiential Learning Cycles: Overview of 9 Experiential Learning Cycle Models* [online]. Canberra: University of Canberra, 2010. *cit. 2011-03-20+. Dostupný na: http://wilderdom.com/experiential/elc/ExperientialLearningCycle.htm

PFEIFFER, W., JONES, J. E. (eds.) *Reference guide to handbooks and annuals* (revised). San Diego: University Associates Publishers, 1985.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 2005.

ROGERS, C. R. *Způsob bytí.* Praha: Portál, 1998.

SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: SPN, 1991.

SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávaní učitelů.* Brno: Paido, 2004.

SPILKOVÁ, V.; FOJTÍKOVÁ, Z. *S Vladimírou Spilkovou o přípravě učitelů a současných studentech učitelství – 2. část.* *online+ Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. *cit. 2010-05-20+. Dostupný na: http://www.rvp.cz/clanek/2552

Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2005 – 2008. *online+ Praha: MŠMT, 2005. *cit. 2011-05-100+. Dostupný na: http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategie-prevence-socialne-patologickych-jevu-u-deti-a-mladeze

SUGERMAN, D. A. *Reflective learning: theory and practice*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, 2000.

VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi.* Kladno: AISIS, 2006.

VINCE, R. Behind and Beyond Kolb's Learning Cycle. In *Journal of Management Education, 1998,* n. 22, vol. 3, p 304-319.