

Jan Činčera

Práce s hrou

Pro profesionály

- Práce se skupinou
- Programy a projekty
- Praktická dramaturgie
- Učení prožitkem



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude **restně stíháno**.

Používání elektronické verze knihy je umožněno jen osobě, která ji legálně nabyla a jen pro její osobní a vnitřní potřeby v rozsahu stanoveném autorským zákonem. Elektronická kniha je datový soubor, který lze užívat pouze v takové formě, v jaké jej lze stáhnout s portálu. Jakékoliv neoprávněné užití elektronické knihy nebo její části, spočívající např. v kopírování, úpravách, prodeji, pronajímání, půjčování, sdělování veřejnosti nebo jakémkoliv druhu obchodování nebo neobchodního šíření je zakázáno! Zejména je zakázána jakákoliv konverze datového souboru nebo extrakce části nebo celého textu, umístování textu na servery, ze kterých je možno tento soubor dále stahovat, přitom není rozhodující, kdo takovéto sdílení umožnil. Je zakázáno sdělování údajů o uživatelském účtu jiným osobám, zasahování do technických prostředků, které chrání elektronickou knihu, případně omezují rozsah jejího užití. Uživatel také není oprávněn jakkoliv testovat, zkoušet či obcházet technické zabezpečení elektronické knihy.





Copyright © Grada Publishing, a.s.

PhDr. Jan Činčera, Ph.D.

PRÁCE S HROU
Pro profesionály

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 220 386 401, fax: +420 220 386 400
www.grada.cz
jako svou 2967. publikaci

Odpovědná redaktorka Mgr. Lucie Procházková
Sazba a zlom Milan Vokál
Návrh a realizace obálky Antonín Plicka
Počet stran 116
Vydání 1., 2007

Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod, a. s.
Husova ulice 1881, Havlíčkův Brod

© Grada Publishing, a.s., 2007
Cover Photo © isifa.com

ISBN 978-80-247-1974-0 (tištěná verze)
ISBN 978-80-247-6189-3 (elektronická verze ve formátu PDF)
© Grada Publishing, a.s. 2011

OBSAH

1. Úvod	7
2. Teoretická východiska	9
2.1 Co je hra	9
2.2 Výchova jako komunikace, hra jako znak	11
2.3 Prožitková pedagogika	14
2.3.1 Historie a současnost	14
2.3.2 Cyklus učení prožitkem (Kolbův cyklus)	16
2.3.3 Flow	17
2.3.4 Komfortní zóny	19
2.3.5 Princip dobrovolnosti	20
2.4 Konstruktivismus a kritické myšlení	23
2.4.1 Základní východiska	23
2.4.2 Kritika a polemika	25
2.5 Závěr	27
3. Celek	29
3.1 Úvod	29
3.2 Cíle	29
3.3 Práce se skupinou	31
3.4 Holistický přístup	34
3.4.1 Pojetí dramaturgie	34
3.4.2 Fáze dramaturgického procesu	35
3.4.3 Zásady dramaturgie	38
3.4.4 Analýza dramaturgie jako metody pro vytváření pobytových akcí	38
3.5 Programy Výchovy o Zemi	40
3.5.1 Pojetí pobytových akcí Výchovy o Zemi	40
3.5.2 Principy tvorby programů	41
3.5.3 Analýza přístupu Výchovy o Zemi	42
3.6 Projekty organizace Project Adventure	43
3.6.1 Pojetí dlouhodobých akcí	43
3.6.2 Principy tvorby programu	43

3.6.3	Analýza přístupu Project Adventure	54
3.7	Systémový model	55
3.7.1	Pojetí dlouhodobých akcí	55
3.7.2	Principy tvorby programů	56
3.7.3	Analýza systémového modelu	60
3.8	Další přístupy	61
3.8.1	Integrované tematické projekty v globální výchově	61
3.8.2	Kurikulárně laděné pobytové akce	62
3.8.3	Dlouhodobé školní projekty	63
3.9	Závěr	64
4.	Detail	66
4.1	Úvod	66
4.2	Cíle aktivity	66
4.3	Vytváření menších skupin	67
4.4	Další společné otázky	70
4.5	Praktická dramaturgie	72
4.6	Práce s hrou podle cyklu učení prožitkem	74
4.6.1	Obecná východiska	74
4.6.2	Briefing a práce s metaforou	74
4.6.3	Debriefing	76
4.6.4	Příklady vedení aktivity podle cyklu učení prožitkem	83
4.7	Konstruktivistický model	86
4.7.1	Třífázový model učení	86
4.7.2	Příklad využití třífázového modelu při práci s hrou	87
4.8	Kombinovaný model	88
4.8.1	Příklad využití kombinovaného modelu	89
4.9	Další přístupy	90
4.9.1	IAA	90
4.9.2	Model učení pro systémové myšlení	92
4.9.3	Dramatický akční model	93
4.9.4	Místo hry v transmisivní výuce	94
4.10	Závěr	95
5.	Závěr	98
6.	Slovník vybraných používaných pojmů	99
7.	Poznámky	105
8.	Bibliografie	112

1. ÚVOD

Tato kniha je věnovaná učení a výchově hrou. Hry nás provázejí celým našim životem. Hrajeme je pro radost z okamžiku, z kontaktu s blízkými ... a v neposlední řadě je s námi hrají i ti, kteří nás chtějí něco přiučit o světě. Využití hry ve výchově není nic nového – v českém jazyce vyšly stovky titulů, obsahující hry s nejrůznějším výchovně vzdělávacím potenciálem. O čem je ale u nás povědomí mnohem nižší, je způsob, jakým s hrami pracovat. Snad proto, že považujeme hru za věc tak známou a samozřejmou, zabýváme se jako učitelé jenom málo tím, jak s ní efektivně pracovat pro dosažení našich pedagogických cílů. Důsledkem může být i jisté přezírání, které se hře jako pedagogickému prostředku dostává v učitelské přípravě – jako kdyby na použití hry ve skutečnosti nebylo čemu se učit.

To může platit (a i tehdy jen s výhradami), pokud používáme hru pouze pro zábavu. Hrát si pro radost je samozřejmě krásné a je to zcela legitimní cíl, jak hry využívat. Správně a promyšleně podaná hra má ale potenciál mnohem rozsáhlejší – může se stát základním prostředkem komunikace mezi učitelem a studenty, základním impulsem pro změnu fungování skupiny, osobnostního potenciálu jednotlivce či míry jeho porozumění určitému problému. V této publikaci se budeme hrou zabývat právě v tomto smyslu.

Zařazení hry do výuky má ovšem i svoje úskalí, související zejména s prostorovými a časovými zvyklostmi, kterými se vyučování řídí. Díky změnám, do kterých české školství v současné době vstupuje, bude snad možné alespoň některým z nich otupit ostří. Rozumným východiskem pro větší zapojení hry do výuky je propojování standardních hodin s většími akcemi – ať již projektovými dny nebo několikadenními pobytovými akcemi, organizovanými ve spolupráci s externím partnerem. Právě delší časové bloky jsou prostředím, ve kterém může potenciál hry nejvíce vyniknout a ukázat své přednosti oproti klasické školní výuce. Pro účinnou práci s hrou je proto zapotřebí uvažovat z hlediska celku – rozsáhlejších časových bloků či několikaletých projektů, zaměřených na konkrétní výukové cíle. Celkový projekt je tím, co definuje význam dílčích aktivit, jejich konkrétní

provedení i časové zařazení. Je to slabá vazba hry k celku a jeho cílům, která zásadním způsobem potenciál her sráží.

Při promýšlení celků ale nesmíme zapomenout ani na detail – na konkrétní provedení samotné hry či určitého bloku aktivit. Má-li hra být prostředkem k dosažení určitého cíle, musí být adekvátním způsobem provedena – zpravidla to znamená, že ve své přípravě bude vycházet z takové metodiky, která posílí její dopad na studenty.

Detail a celek se při práci s hrou oboustranně doplňují a utvářejí. Cílů celku není možné dosáhnout bez pečlivě propracovaných detailů, detaily není možné promýšlet bez vazby na celek. Analýza hry z hlediska celku (stavby výukových projektů) a z hlediska detailu (stavby samotných herních aktivit) tvoří jádro této knihy.

V práci se odkazují na své zkušenosti z environmentální výchovy. Věřím ale tomu, že uvedené příklady a zásady budou ilustrativní a použitelné i pro jiné oblasti – ať již pro výchovu hodnotovou, multikulturní, výchovu o společenských či přírodních zákonitostech.

2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Při analýze hry z hlediska detailu i celku budeme vycházet z několika teoretických rámců. Jejich výběr je subjektivní a rozhodně není vyčerpávající, stejně jako jejich popis.

2.1 CO JE HRA

„Podle formy můžeme hrou nazvat svobodné jednání, které je míněno jen tak a stojí mimo obyčejný život, ale které přesto může hráče plně zaujmout, k němuž se dále nepřipíná žádný materiální zájem a jimž se nedosahuje žádného užitku, které se uskutečňuje ve zvlášť určeném čase a ve zvlášť určeném prostoru, které probíhá řádně podle určitých pravidel a vyvolává v život společenské skupiny, které se rády obklopují tajemstvím, nebo které se vymaňují z obyčejného světa tím, že se přestavují za jiné.“ [1]

Co je hra? Abychom získali odstup proti běžnému chápání tohoto pojmu, můžeme konfrontovat český význam slova s příslušným pojmem v angličtině. Internetový vyhledávač Ask [2] nabízí třináct definic pojmu „game“, např.:

- Zápas daný pravidly, jehož cílem je určit vítěze.
- Zábava nebo volný čas.
- Tajný plán něco udělat.
- Frivolní nebo laškovné chování.
- Lov zvířat pro sport nebo jídlo.

Jiný seznam definic nabízí Encarta [3]:

- Něco hraného pro zábavu: aktivita, které se lidé účastní společně nebo každý sám, pro zábavu.
- Soutěživá aktivita s pravidly: sportovní či jiná aktivita, ve které hráči soutěží proti jiným hráčům při respektování daných pravidel.

Ale také:

- Způsob jednání, jehož cílem je manipulace nebo podvedení lidí.
- Ilegální aktivita.
- Něco, co nebereme vážně.
- Maso ulovených zvířat.

Podíváme-li se na tyto tak rozdílné definice dohromady, zjistíme, že společné pro všechny je několik důležitých rysů:

- **Hra jako znak.** Hra je něco, co není zcela doopravdy, resp. kde provádíme něco s poukazem na něco jiného. Lov zvířat je poukazem k válečnému střetnutí. Špióni předstírají, že jsou někým jiným. Frivolita odkazuje k něčemu, co by mohlo být, ale v této chvíli není přítomno.
- **Emocionální angažovanost.** Hra obsahuje vzrušení. Vzrušení souvisí s nejistotou a neurčeností hry. Je podněcováno soutěží, zkouškou vlastních schopností a dovedností ve hře obstát.
- **Pravidla.** Lov, flirtování i hokej mají svoje pravidla, které je třeba respektovat a za jejichž porušení následuje sankce.
- **Soutěž.** Hra je téměř vždy soutěží, byť nikoliv nutně soutěží proti někomu: je možné soutěžit proti něčemu – např. základnímu nastavení hry, časovému limitu atd.
- **Cíl.** Cílem hráče ve hře je vyhrát. Cílem pedagoga, který hru uvádí, může být něco zcela jiného: prostřednictvím hry přivést studenty k určitému porozumění, určitým postojům či určitým dovednostem.

Mluvíme-li o výchově hrou, dostává se v ní učitel do postavení tajného agenta, který ve skrytu své illegality předstírá, že zprostředkovává svým studentům zábavu, zatímco jeho cílem je zábavu využít k dosažení svých výchovně vzdělávacích cílů. Učitel svádí své žáky hrou k poznání, láká je na lovecké dobrodružství, ze kterého na místě ulovené kořisti leží kus probírané látky. Jak se s touto rolí vyrovnat? Jak se neutopit ve „hře pro hru“ a současně se nestát manipulátorem? Alespoň některé odpovědi se pokusíme nabídnout v následujících kapitolách.

2.2 VÝCHOVA JAKO KOMUNIKACE, HRA JAKO ZNAK

Co je výchova? V tomto textu je výchova chápána jako **sled určitých komunikačních situací**. Když učíme či vychováváme, komunikujeme. Co ale znamená komunikovat?

Podle nejznámějších teorií je možné komunikaci připodobnit k výměně dat mezi vysílačem a přijímačem. Data – informace jsou pak často chápána jako výpovědi o objektivní realitě, které jsou předávány a začleňovány do poznání příjemce. Učení, které vychází z tohoto chápání komunikace, pak zpravidla zdůrazňuje význam předávané látky jako objektivních fakt, které je třeba studentům co nejefektivněji předat. Učitel je současně vysílačem i médiem – informačním kanálem pro přenos dat od jejich „tvůrců“. „*Informační teorie a behaviorismus se staly základním kamenem pro populární teorii učení... Učení je nazíráno jako v podstatě otázka ukládání informací pro jejich pozdější vyvolání.*“ [4]

Odlíšnou metaforu nabízejí **teorie komunikace**, které vycházejí z fenomenologické filozofie. Podle nich není možné se k objektivní realitě dostat a veškeré naše poznání je tak vlastně zdánlivé. Svět neobjevujeme, ale konstruujeme [5]: vytváříme jeho vlastní definici v komunikačních situacích, ve kterých si sdílujeme zkušenosti našeho bytí ve světě. Informaci tak nelze chápat jako výpověď o reálném světě, ale spíše jako strukturující prvek našich horizontů [6] – způsobu, jakým světu rozumíme a jak si ho spoluvytváříme. Komunikace pak je na jedné straně procesem fúze horizontů – vzájemné konfrontace způsobů, jak svět chápeme, na straně druhé konfrontace našeho porozumění s bytím: tušeným a nazíraným světem reálným. Výuku pak podle tohoto chápání nemůžeme považovat za proces přenosu dat vhodným didaktickým kanálem od učitele na studenty, ale jako určitou formu **dialogu**, kdy učitel studentům zprostředkovává náhled do určité části svého horizontu a vyzývá tak ke konfrontaci způsob, jakým světu rozumí oni. Tento proces konfrontace a vyzývání je oboustranný a neexistují v něm pevné odpovědi.

Potenciál hry leží v chápání učení jako dialogu, ve kterém učitel či instruktor sice hraje důležitou roli toho, kdo rozehrává komunikační situace a volí jejich základní směřování; současně ale není vlastníkem pravdy – jediných správných odpovědí. Na druhé straně musí mít ale učitel jasno v tom, do jaké oblasti chce dialog se studenty nasměrovat, měl by mít na dané téma svůj vlastní zformulovaný názor, se kterým může studenty seznámit buď přímo, či nepřímou formou výběru aktivit. Jasně zformulovaný

názor učitele současně neznamená názor, který by neměl být otevřený zpochybnování a možnému přeformulování v průběhu dialogu.

Kromě základního dialogu učitel–studenti probíhají při hře další komunikační situace, dialogy a mnohočetné rozhovory hráčů mezi sebou. Každá hra tak otevírá mnohostrannou konfrontaci různých způsobů porozumění světu; učitel by tuto konfrontaci měl podporovat a rozvíjet jak formou vedení samotné aktivity, tak jejím zařazením do celku.

Učitel současně kromě své role facilitátora probíhajících diskusí vede studenty do konfrontace se světem samotným – v takové podobě, v jaké jsme schopni jej nahlédnout. Komunikační situace, ve kterých hra probíhá, by neměly být pouhým kolbištěm rétorů, ale prostorem pro společné hledání toho, jaké věci jsou. Každá hra je tak hledáním – což pro ni otevírá její existenciální rozměr a ukazuje její skutečný význam: vést účastníky k porozumění jejich vlastní autenticitě, vlastní životní cestě.

Ve hře, jako v každém procesu sociální komunikace, hraje důležitou roli její **znaková povaha**. Nemanipulujeme v řeči přímo světem, ale zástupnými symboly – slovy, gesty, obrazy. Znakový systém, který používáme, má na druhé straně některá výrazná omezení. Význam znaků se ve společnosti mění a je definován spíše vztahem k jiným znakům než k objektu reality. Způsob, jakým znaky používáme, ovlivňuje způsob našeho myšlení o realitě. Složitě znakové systémy přitom mají tendenci vést k nekontrolovanému bujení znaků a významů a k vytváření iluzivní skutečnosti „reálnější“ než realita. Je-li učení komunikačním aktem, musí být současně hledáním cesty za hranice těchto stínových světů. Hra směřující k takovému cíli sice může být mocnějším spojencem než logické konstrukce přesně definovaných pojmů, současně ale i hra je určitým symbolem, metaforickým vyjádřením i zkreslením skutečnosti.

Špatně vedená či postavená hra se tak může stát samoučelným simulakrem [7] – směsicí odkazů na zdánlivě reálné a simulované a pozbyt tak svůj existenciální rozměr. Je důležitou úlohou učitele, aby tomuto nebezpečí zabránil. Prostředky k tomu jsou jednak v dobře vedeném reflektování hry, v jasné vazbě aktivity na definované výchovně vzdělávací cíle, zařazení hry do kontextu celku – vzdělávacího projektu, pobytové akce atd.

Za jistých okolností se hra může stát i monologem. K tomu dochází tehdy, pokud učitel používá hru nikoliv s cílem otevřít prostor pro společné hledání, ale s cílem předat určité konkrétní znalosti, data, která jsou předem dána, a úkolem studentů je si je zapamatovat. Hry se pak stávají náhradou slovního vysvětlení, motivací k přednášce či nástrojem pro zopakování dosažených

znalostí. Přestože hry takto ztrácejí mnohé ze svého plného potenciálu, může v některých situacích být takové uplatnění her účelné.

V následujícím textu bude důraz kladen na teoretické rámce pro dialogické využívání her, tedy takové, ve které jde o dialog, změnu horizontu druhého, v určitém slova smyslu o **transformaci** jeho způsobu porozumění světa. Teoretickým rámcům, jejichž cílem je využít hry pro přenos dat, **transmisi**, bude věnován prostor menší, vždy v poslední části každé kapitoly. Důvodem je i stále převládající transmisivní charakter českého školství – a autorovo přání změnit jej na školství transformativní.



Obr. 1 Balonky jako symbol pro narůstající množství informací. Výuka globální výchovy na Technické univerzitě v Liberci, 2006. Foto: Jan Činčera.

2.3 PROŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

2.3.1 HISTORIE A SOUČASNOST

Prožitková pedagogika (zážitková pedagogika, experiential education) je jedním ze základních teoretických konceptů pro práci s hrou. Přestože její kořeny je možné hledat již v antice nebo v renesanci, považují se za skutečné počátky prožitkové pedagogiky práce německého pedagoga Kurta Hahna, který ve 40. letech 20. století usiloval o zakládání „ostrovů uzdravování“ [8]. Těmi měla být centra, ve kterých by se „výchovou v přírodě“ rozvíjela osobnost účastníků a překonávaly vzájemné předsudky mezi různými skupinami. Za 2. světové války Hahn ve Velké Británii založil organizaci **Outward Bound**, původně pro výcvik britských námořníků, ze které se později stala jedna z nejvýznamnějších mezinárodních organizací rozvíjející principy prožitkové pedagogiky. Outward Bound začal organizovat kurzy, na kterých byli dospělí i mládež konfrontováni s výzvami výchovy v přírodě – lanovými překážkami, sjížděním divokých řek, výpravami divočinou. Prožitková pedagogika v té době čerpala z prací Carla Rogerse a Kurta Lewina, kteří rozpracovávali význam skupiny pro osobnostní rozvoj a učení jednotlivců. Ty se také staly dalším z teoretických impulzů vedoucích na počátku 70. let ke vzniku organizace Project Adventure.

Cílem **Project Adventure** bylo hledat cesty k využití prožitkové pedagogiky ve školních podmínkách. V průběhu let vypracovali K. Rohnke, J. Schoel, M. Hentonová a další teoretici působící v Project Adventure jednak sérii originálních aktivit na rozvoj týmové spolupráce, jednak komplexní metodiku na využití prožitkové pedagogiky ve školní i terapeutické praxi. Dnes se Project Adventure zabývá aplikací prožitkové pedagogiky pro výuku běžných akademických předmětů (Adventure in the Classroom) i terapií (projekty Islands of Healing, Adventure Based Councelling), rekreací a aplikací v tělesné výchově.

Zhruba ve stejné době, jako ve Spojených státech vznikal Project Adventure, se v České republice začala utvářet česká škola prožitkové pedagogiky, jejímž jádrem se stalo sdružení **Prázdninová škola Lipnice**. V podmínkách komunismu vytvořila Prázdninová škola Lipnice jedinečné ostrovy svobodného sebepoznávání, založené na vlastních metodických postupech a „lipnických“ hrách, které si získaly oblibu po celé republice. [9]

Po roce 1989 se v České republice začala prožitková pedagogika intenzivně rozvíjet. Přestože Prázdninová škola Lipnice udělala krok směrem k metodice Outward Bound a stala se českou pobočkou této mezinárodní

organizace (a současně česká metodika získala v zahraničí silný respekt), je patrné, že mezi pojetím prožitkové pedagogiky vycházející z metodiky Project Adventure a Prázdninové školy Lipnice existují kromě podobností i mnohé rozdíly. Ty se odrážejí i do činnosti řady organizací, které dnes u nás prožitkovou pedagogiku provozují – ať již se jedná o Českou cestu, Egredior, Hnutí GO, Instruktory Brno, Junák či další organizace. Zatímco Prázdninová škola Lipnice vychází z jednorázových pobytových akcí, které jsou organizovány s cílem přivést účastníky k silnému prožitku a porozumění vlastním limitům i silným stránkám, Project Adventure spíše staví na dlouhodobé práci a postupném rozvoji osobnostních kompetencí studentů. To se odrážejí i na poněkud odlišných zásadách pro práci s hrou, které budou dále v textu prezentovány.

Prožitková pedagogika vychází z několika základních principů:

- cyklus učení prožitkem
- flow
- komfortní zóny
- princip dobrovolnosti

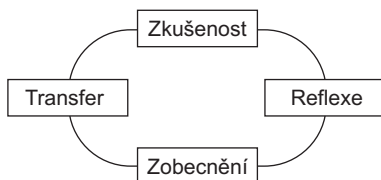
V následujícím textu budou tyto principy postupně analyzovány.



Obr. 2 Výroba masek jako aktivita na budování důvěry ve skupině. Kurz volným pádem, 2003. Foto: Jiří Procházka.

2.3.2 CYKLUS UČENÍ PROŽITKEM (KOLBŮV CYKLUS)

Východiska pro prožitkovou pedagogiku se formulovala od poloviny 20. století v souvislosti s humanistickou a kognitivní psychologií, zdůrazňující vlastní aktivitu studenta v procesu učení. [10] Základním východiskem prožitkové pedagogiky se stala teorie, podle které se lidé nejlépe učí z vlastních zkušeností, pokud ty nejsou destruktivního charakteru a je jim zpětně dobře porozuměno. Na jejím základě navrhnul na počátku 80. let David Kolb [11] schéma učení, které by vycházelo z bezpečných zkušeností, jež by pro účastníka přesto znamenaly výzvu. Původní schéma zahrnující fáze zkušenosti – kritické reflexe – abstraktního zobecňování a aktivního experimentování bylo od té doby vyjádřeno mnoha způsoby, jejichž základem je cyklus (či nekonečná spirála) dvou až pěti sekvencí, z nichž každá funguje jako motivace pro následující. [12] Nejčastěji uváděná sekvence, se kterou pracuje také Project Adventure, se skládá z následujících čtyř fází [13]:



Aby se studenti mohli z konkrétní zkušenosti poučit, je třeba ji správně vyhodnotit, což se nejlépe daří v menších skupinách. Pedagog-instruktor – zve účastníky k aktivitám, které pro ně znamenají určitou výzvu. Na její zvládnutí potřebují aplikovat dovednosti, které mají být rozvíjeny. Aktivity mají roli metaforického vyjádření určitých reálných typů situací, které účastníci mohou zažít ve svém soukromém či profesním životě. Zkušenost se zvládnutím či nezvládnutím aktivity je nejprve reflektována, je vyhodnocen průběh aktivity a jednání jednotlivých účastníků i celé skupiny. V zobecňující fázi je hledán vztah aktivity, zkušenosti a jednání účastníků k realitě. V poslední fázi, transferu, je formulováno poučení o případné změně jednání pro jednotlivce i skupinu, které se může stát základem pro nové zkušenosti. Stejný princip je možné vyjádřit dyadicky jako nekonečnou hru mezi zkušeností a reflexí, triadicky na vztazích zkušenost – reflexe – učení, či v pěti bodech. [14]

Přestože je cyklus učení prožitkem široce přijímán, je i terčem kritiky, která upozorňuje např. na následující body: [15]

- přílišné zjednodušení procesu učení, např. v posloupnosti fází, která nemusí být v praxi vždy dodržována;
- model působí dojmem, jako by každá z fází byla stejně dlouhá a důležitá;
- model neukazuje, že empirická zkušenost může vést ke špatným závěrům;
- model může vést k myšlenkové lenosti a dogmatičnosti;
- model přehlíží kulturní, sociální či historické aspekty atd.

2.3.3 FLOW

Pro fungování cyklu musí být splněny některé podmínky. První je zaujetí pro hru, resp. přítomnost stavu, který je někdy označován jako flow – **ponoření účastníků do fiktivní situace**, při kterém se mění subjektivní vnímání času, emoce i vzájemné jednání účastníků, účastníci se „*cítí aktivnější, pozornější, soustředěnější, šťastnější, spokojenější a kreativnější, bez ohledu na úkol, který je řešen*“. [16] Pro proces flow je typická: [17]

- rovnováha mezi vědomím úrovně svých dovedností a výzvami situace
- přítomnost jasných cílů
- přítomnost jasné zpětné vazby
- koncentrace na řešený úkol
- ztráta rozpaků
- proměna vnímání času

Stav flow se tedy vyskytuje, pokud dovednosti a výzva balancují na stejné úrovni nad kritickým prahem. Pokud požadované dovednosti převyšují nároky výzvy, dostavuje se nuda. Pokud výzva i požadované dovednosti padají pod kritický práh, je výsledkem apatie, a pokud požadované dovednosti nestačí požadavkům výzvy, je výsledkem strach. [18] Csikszentmihalyi rozlišuje tři hlavní složky stavu flow: [19]

- koncentrace – stav absolutního pohlcení aktivitou
- zájem – základní předpoklad pro udržení motivace
- zábava a s ní související pocit uspokojení

Předpokladem tohoto stavu je kromě rovnováhy mezi výzvou a dovednostmi také pocit autonomie, příležitost k úspěchu, souvislost s osobními cíli, možnost volby při řešení úkolu. Stav flow se také častěji dostavuje při individuální či skupinové práci než při klasické frontální výuce. „*Učitelé by měli vyvinout aktivity, které jsou studenty vnímány jako relevantní výzvy.*

Měli by jim dát najevo důvěru v jejich schopnosti a pocit kontroly nad prostředím, ve kterém probíhá jejich učení.“ Stav flow, hlubokého pohlčení aktivitou, pak podle Csikszentmihalyiho podporuje studenty v dosahování optimálních studijních výsledků. [20]

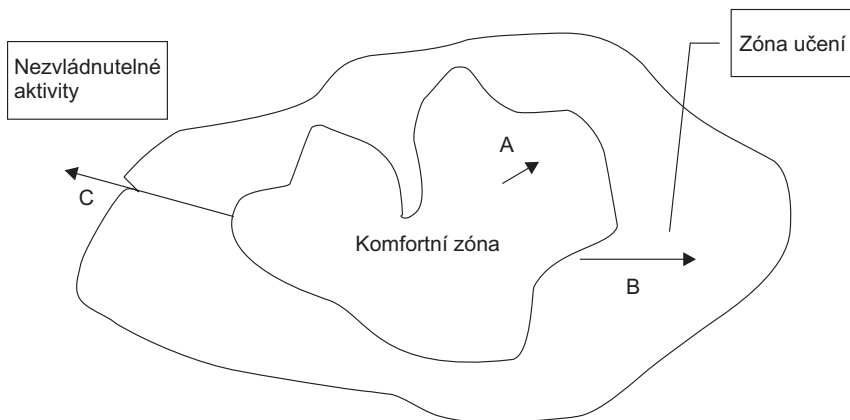
S tím na druhé straně polemizuje Colliersová. Podle jejího názoru může být naprosté ponoření pro studenty kontraproduktivní, neboť jim může bránit v následné kritické reflexi hry. [21] Učitel proto musí svým přístupem opatrně balancovat na hranici ponoření a odstupu. V některých případech může být důležité trochu zmírnit zaujetí hráčů, odlehčit napětí – a současně nevypadnout z role.



Obr. 3 Icebreakery. Výuka environmentální výchovy na Technické univerzitě v Liberci, 2002. Foto: Jan Činčera.

2.3.4 KOMFORTNÍ ZÓNY

Druhou podmínkou je volba adekvátních výzev. V prožitkové pedagogice se pro vyjádření individuálních rozdílů při přijímání výzev pracuje s tzv. teorií komfortních zón. Podle ní existuje pro každého člověka určitá **komfortní zóna**, obsahující činnosti neznamenající stres. Po ní následuje zóna činností, které pro účastníka představují zvládnutelnou výzvu, nazývanou podle Svatoše [22] **zóna učení**. [23] Pokud účastník prožitkového programu přijme nabízenou výzvu, vystoupí z komfortní zóny a uspěje, jeho komfortní zóna se v důsledku pozitivní zkušenosti a jejího dopadu na sebepojetí účastníka rozšíří. Kritická je hrozba překročení zóny učení do oblastí, které účastník není schopen zvládnout a ve kterých s vysokou pravděpodobností selže. Neúspěch může následně vést ke zmenšení vlastní komfortní zóny a snížení víry ve vlastní dovednosti.



Aktivita A neznámá pro účastníka, jehož komfortní zóna je uvedena na obrázku, žádnou výzvu, a proto ani žádné učení. **Aktivita B** vyžaduje od účastníka výrazné vystoupení za hranice komfortní zóny, je ale zvládnutelná, účastník se z ní poučí a jeho sebevědomí i komfortní zóna se může zvětšit. **Aktivita C** naopak představuje pro účastníka takový stres, že ji pravděpodobně nezvládne, nepoučí se z ní a může na jeho sebepojetí působit destruktivně. Pro jiného účastníka by ale stejné aktivity mohly znamenat zcela jinak hodnocené typy výzev.

Zásadní strategií vedoucího prožitkových aktivit je proto jednak postupné gradování výzev a rozšiřování komfortní zóny studentů, jednak vědomí individuálních hranic zóny učení.