

Kolář, J. (2013). Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje. Brno: MUNI Press. Tento text je určen pouze pro studijní účely.

Humanistická psychologie a Carl R. Rogers

Jak poukazuje např. Bertrand (1998), humanistické (nebo také často personalistické) přístupy ke vzdělávání lze spojovat se třemi hlavními zdroji inspirace, a to s předchůdci vzniku tzv. nových škol (např. Neill, Montessoriová), s počátky studia projevů jedinců ve skupině (Lewin) a nakonec i s tzv. třetí silou psychologie – psychologíí humanistickou. V jejím rámci měl na platformu zkušenostně reflektivního učení největší vliv především Carl R. Rogers, který také zřejmě poprvé (např. in Rogers & Freiberg, 1998) použil pojem „zkušenostní učení“ (experiential learning).

Rogers se velmi ostře vymezoval vůči konvenčnímu školství se zřetelně dominujícím důrazem na kognitivní obsah a cíle učení, které však podle něj samy o sobě, nejsou-li spojeny s kontextem konkrétní životní reality a osobního významu učícího se, s sebou nenesou prakticky žádný smysluplný význam (Rogers & Freiberg, 1998; Smith & Knapp, 2011). Za největší autoritu při poznávání okolního světa proto považoval osobní zkušenost, přičemž známý je v této souvislosti jeho výrok (in Vymětal, 1996, s. 33): „Ani Bible, ani proroci, ani Freud, ani výzkum, ani Boží zjevení či lidské poselství nemůže mít větší váhu než moje vlastní přímá zkušenost.“

Své pojetí zkušenostního učení opíral Rogers o několik základních principů: (a) kvalitu osobní zkušenosti chápanou jako učení prostřednictvím rovnoměrného zapojení celého člověka, tedy kromě rozumu také jeho emocí apod.; (b) vlastní iniciativu učícího se (protože i v případě, kdy je učení podpořeno podnětem přicházejícím zvenčí, pocity objevování, porozumění apod. přicházejí vždy zevnitř); (c) pronikavost (aby bylo učení úspěšné, musí mít schopnost zasáhnout a ovlivnit osobnost – chování, postoje apod.); a nakonec i (d) hodnocení zkušenosti, jež představuje proces, kdy je k ní samotným učícím se přiřazován specifický subjektivní význam (Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007; Rogers & Freiberg, 1998; Woolfe, Strawbridge, Douglas, & Dryden, 2010).

Rogers tak spíše než snaze odhalit a popsat zákonitosti samotného procesu učení věnoval primární pozornost podmínkám, v nichž by měl tento proces učení ze zkušenosti probíhat tak, aby mohl směřovat k naplnění jím prosazovaného konceptu tzv. „plně fungující osoby“ (fully functioning person) (např. in Rogers, 1998; Slezáčková, 2010).

Významnou roli zde sehrává rovněž osoba facilitátora učení (poradce, učitele apod.), jenž zůstává v pozici nedirektivního experta – zprostředkovatele zkušeností a současně také pouze jedním ze zdrojů a podnětů k učení. Jak poznamenává např. Vymětal (1998), mezi jeho úkoly patří mj. reflexe vnitřního světa učících se, která napomáhá k mapování jeho subjektivity vedoucí k prohloubení sebepoznání.

V této souvislosti je proto na místě upozornit na mírně přenesený význam pojmu „reflexe“, která je u humanisticky orientovaných autorů často považována za nástroj, prostřednictvím něhož poskytuje facilitátor učícím se podněty k učení, resp. pomáhá jim zorientovat se ve vlastní zkušenosti³⁵ (viz např. Vymětal, 1998) a koresponduje tak spíše Lewinovým pojmem „zpětná vazba“ (viz kap. 2.1.1.2).

Rogersovo dílo přitáhlo pozornost celé řady dalších autorů, kteří na jeho myšlenky reagovali a dílčím způsobem je posléze implementovali do svých vlastních pojetí. Se svou koncepcí signifikantního (zkušenostního) učení tak přichází např. Pagès (in Bertrand, 1998), v dalším textu bude ale také ještě zmíněn koncept reflektivního učení Brockbank a McGilla (2006, 2007) či pojetí zkušenostně

reflektivního učení Moon (2005, 2009), přičemž opominout nelze ani silný současný proud pozitivní psychologie, jenž na humanistický přístup volně navázal (Slezáčková, 2010).

V jejím rámci stojí za pozornost především Mihaly Csikszentmihalyi, známý autor konceptu „optimálního prožívání – flow“. V něm na základě svého empirického výzkumu poukazuje na skutečnost, že nejlépe se lidé učí v okamžiku, je-li toto učení spojeno se silným zaujetím, pocity radosti a naplnění. Plynutí poté představuje stav dokonalé koncentrace člověka na právě vykonávanou činnost, který je optimálním prostorem pro opravdu účinné a efektivní učení (srov. Csikszentmihalyi, 1998, 2008; Stevens, 2006).

Takový stav Csikszentmihalyi (2008) spojuje s následujícími prvky prožívání: (a) vědomím rovnováhy mezi příležitostí a kapacitou (činnost není příliš snadná ani složitá); (b) zapomenutím na sebe sama (skrze zaujetí aktivitou); (c) jasnými cíli a okamžitou zpětnou vazbou (víme, co děláme a proč to děláme, o aktuálním stavu plnění úkolu dostáváme bezprostřední zpětnou vazbu); (d) plným soustředěním na úkol (vysoký stupeň koncentrace na omezené pole pozornosti); (e) pocitem osobní kontroly nad věcí (víme, že na „to“ máme a nevymyká se to naší kontrole); (f) zkresleným vnímáním času (zrychlení nebo naopak zpomalení); a (g) ztrátou vědomí tělesných potřeb (např. zapomenutí na únavu či hlad).