

## Zkušenostně reflektivní učení a komfortní zóna<sup>1</sup>

Jan Nehyba

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

**Abstrakt:** Článek pojednává o problematice zkušenostně reflektivního učení. Předně se zaměřuje v této problematice na diskuzi týkající se konceptu komfortní zóny. Překračuje obvyklý rámec tuzemského vymezení konceptu komfortní zóny a reflektuje jej z pohledu zkušenostně reflektivního učení ve světě. Na závěr poukazuje na možné paralely konceptu komfortní zóny a teorií Lewina. Celkově se článek soustředí na témata, která pomáhají rozšířit a prohloubit pohled na problematiku komfortní zóny.

**Klíčová slova:** zkušenostně reflektivní učení, komfortní zóna, teorie osobnosti K. Lewina, zážitková pedagogika

### 1 Vymezení tématu

Takzvaný koncept komfortní zóny je v českých publikacích zabývajících se zážitkovou pedagogikou jako doma. Uvedme několik namátkových příkladů: Svatoš a Lebeda (2005); Lebeda (2006); Pelánek (2008); Činčera (2007); Franc, Zounková a Martin (2007); Hanuš a Chytilová (2009); Kirchner (2009). V zahraniční literatuře, v oblasti zkušenostně reflektivního učení<sup>2</sup> založeného na bázi dobrodružství v přírodě, najdeme odkazů (ve srovnání s rozšířeností oboru) méně – například Luckner & Nadler (1997); Gass & Priest (2005); Leberman & Martin (2003); Exeter (2001); Neill (2004); Panicci (2007); Brown (2008). Při hlubším prozkoumání jednotlivých kapitol v tuzemských

<sup>1</sup> Tato studie vznikla v rámci projektu: Škola: výzkum vnitřních procesů a vnějších podmínek jejího fungování (GA406/09/H040) financovaného Grantovou agenturou České republiky. Dále také vznikl na základě projektu: *Zkušenostní a reflektivní učení – podpora profesní přípravy studentů* (reg. č. CZ. 1.07/2.2.00/15.0202) financovaného Evropským sociálním fondem. Autor děkuje za poskytnutou podporu.

<sup>2</sup> Důvod, proč je zde použito označení zkušenostně reflektivní učení a ne zážitkové učení, je ten, že od druhé poloviny minulého století dochází k výraznějšímu důrazu u zkušenostního učení nikoli jen na zážitek/zkušenost, ale také na reflektování zážitku (například Boud, 1994; Schön, 2003), neboť reflektování je pro učení velmi důležité. Pro pedagogiku je cílem, aby osoba získala spíše zkušenost než jen zážitek. Tyto důvody by nás měly vést k tomu překládat „experiential learning“ jako zkušenostní a ne jako zážitkové učení. Proto například Moon (2004) zavádí pojem zkušenostní a reflektivní učení. Terminologický boj s větrnými mlýny je nicméně pro tento článek nepodstatný (více například Turčová, 2005). Nadále bude ve studii používáno *zkušenostně reflektivní učení*.

knihách však většinou nenajdeme žádné souvislosti s nějakým empiricky ověřeným či teoretickým konceptem z psychologie, pedagogiky nebo z další jiné oblasti. V kontextu zahraniční literatury se jedná o hlubší pohledy na danou problematiku. V českém prostředí však autoři odkazují maximálně jen na sebe navzájem (kromě France, Zounkové a Martina, 2007). Je tedy otázkou, zda má koncept komfortní zóny jako určitý model zkušenostně reflektivního učení nějaké širší souvislosti, například teoretické základy, nebo se objevil jen na základě zkušenosti těch, kteří o něm píší? Cílem studie je podrobněji prozkoumat koncept komfortní zóny a přispět tak k jejímu celistvějšímu porozumění.

Konkrétně jde o diskuzi nad několika tématy komfortní zóny v kontextu zkušenostně reflektivního učení. Hlubší propracování konceptu komfortní zóny lze přibližně ohraničit následujícími otázkami: Co je komfortní zóna? Jaké jsou faktory zajišťující úspěšné překročení komfortní zóny? Je vnímání rizika nutné k překročení komfortní zóny? Co je obsahem vnitřní oblasti komfortní zóny? Není právě v této oblasti taktéž možný rozvoj a učení se? Jakou roli hrají hranice a jejich vlastnosti v komfortní zóně? Tyto otázky se budou diskutovat na základě zahraničních přístupů ke komfortní zóně a inspirativního pohledu teorie pole Lewina. Proč právě na základě teorie pole Lewina? Tato skutečnost souvisí s tím, že je jedním ze zakladatelů výzkumu v oblasti sociální dynamiky malých skupin a výcvikových skupin zaměřených na osobnostní rozvoj (*T-groups*). Tato spojitost je mnohdy v kontextu zkušenostně reflektivního učení neprávem opomíjená, přestože se právě zkušenostně reflektivní učení často děje ve skupinách. Dále se jedná taktéž o to, že aparát, který Lewin používá k popisu jevů ve skupině nebo ve vztahu k jednotlivci, je v určitém úhlu pohledu podobný způsobu, jakým je popisovaná komfortní zóna (podrobněji kapitola Osobnostní rozvoj uvnitř komfortní zóny). Kromě toho díky hlubšímu porozumění teoretických mechanismů Lewinovy teorie můžeme jasněji odkázat na praktické dopady, neboli slovy Lewina: „Nic není praktičtějšího než dobrá teorie“ (Lewin, 1952, s. 169). Jednotlivé výše naznačené otázky přibližně korespondují s odstavci stati.

O konceptu komfortní zóny uvažujeme předně v pedagogicko-psychologickém kontextu. Mohli bychom sice ve stati poukázat na určité přesahy konceptu komfortní zóny do jiných vědních disciplín, jako je například souvislost komfortní zóny a *ontologického bezpečí* u Giddense v sociologii nebo poukázat na spojitost komfortní zóny a *mezí situace* u Jasperse, či *mezí zkušenosti* u Deweyho, nebo tento koncept srovnat s tím, jak k termínu *mezí zkušenost* přistupuje

Foucault, ale pro přehlednost a srozumitelnost textu se těmito souvislostmi zabývat nebudeme<sup>3</sup>.

Předtím než vymežíme koncept komfortní zóny, je důležité poukázat na to, co vlastně znamená zkušenostně reflektivní učení. Redukcionalisticky můžeme nabídnout definici Priesta a Gasse (2005, s. 146): „neformálně můžeme zkušenostní učení definovat jako učení se činností kombinované s reflexí“. Pro podrobnější definici lze například odkázat na článek Koláře et al. (2011), kteří uvádí, že definic zkušenostního nebo reflektivního učení je velmi mnoho. Sami pak volí následující definici pojmu *zkušenostně reflektivní učení*:

... 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 zřejmě z běžné zkušenosti. Takto nově získaným informacím přiřazují osobní význam s individuálním dopadem na jejich bezprostřední životní realitu a jejich fungování v ní.

Inspirováni Moonovou (2004) poukazují na fakt, že zkušenostní složka učení je spjata s tzv. *externím zážitkem*, který je něčím hmatatelným ve vnějším světě (situace, hra, ...), oproti tomu reflektivní složka učení je spjata s *interním zážitkem*, který je záležitostí čistě vnitřních procesů vědomí. Pro praxi však nemá příliš velkou cenu jednotlivé myšlenkové linie oddělovat, protože se vždy dějí v určitém propojeném cyklu. Z teoretického hlediska je pak také problematické již samotné oddělování interního a externího zážitku. Například Maturana a Varela (1998) poukazují na biologické předpoklady učení a uvádí, že lidský mozek je operacionálně a funkcionálně uzavřený nervový systém, který nedokáže odlišovat, které impulsy přichází zvnějšku a které zevnitř. Z těchto důvodů je také rozumné pojednávat o zkušenostně reflektivním učení a ne jen o zkušenostním učení nebo reflektivním učení.

Mnohdy je zřejmé, že se všichni lidé učí ze zkušenosti během celého života. Zkušenostně reflektivní učení však operuje se záměrným ovlivňováním zážitků a zkušeností a jejich reflexí, která otvírá další možnosti v budoucnosti. Na jednu stranu může být banální uvědomit si, že zkušenostně reflektivní učení je využíváno jak s jednotlivci, tak i ve skupině. Ve vztahu k využití ve skupině je však důležité upozornit na to, že samotné skupinové procesy umožňují podpořit proces zkušenostně reflektivního učení. Například při reflektivní složce učení, mohou významy jednotlivce o určitém zážitku být inspirativní pro další členy

<sup>3</sup> Některé naznačené transdisciplinární vztahy ke konceptu komfortní zóny lze najít jinde, například Nehyba (2007).

skupiny a asociovat v nich nové významy a tím startovat učící se procesy<sup>4</sup>, na které by druzí nemohli sami přijít. Je patrné, že pokud je řeč o zkušenostně reflektivním učení ve skupině, celá problematika se dotýká teorie sociálního učení, interakčního učení a podobně. Tyto souvislosti by však zasluhovaly samostatné zpracování.

## 2 Co je komfortní zóna v zkušenostně reflektivním učení?

V kontextu anglosasky psané literatury můžeme najít dvě základní teoretická zázemí komfortní zóny. První představuje koncept komfortní zóny rozvíjený v psychologii managementu například Bardwickem (1991) nebo Whitem (2009). Tím, na který se budeme soustředit, je pak koncept komfortní zóny určený přímo pro zkušenostně reflektivní učení v přírodě od Nadlera a Lucknera (1997). Na tuto práci pak navazují rozšiřující či kritické poznatky Lebermana a Martina (2003) nebo Browna (2008) a dalších. V následujícím odstavci se pokusíme ozřejmit, co je ústředním motivem konceptu komfortní zóny u Nadlera a Lucknera. Ti sice vychází z prostoru zkušenostně reflektivního učení v přírodě, ale autoři jej navrhnou jako obecný koncept pro zkušenostně reflektivní učení i v jiných kontextech, (například ve škole, managementu atd.). Nejvíce je však koncept rozpracovaný pro zkušenostně reflektivní učení v přírodě. To však neznamená, že by toto téma nebylo relevantní i v jiných oblastech, kde se zkušenostně reflektivní učení ve spojitosti s prací ve skupině uplatňuje.

Luckner s Nadlerem (1997) popisují komfortní zónu jako určitou „hraniční činnost“ (*edgework*), která probíhá na hranicích zóny komfortu. Jejich teoretické pojetí vychází z konstruktivismu a systémového myšlení<sup>5</sup>. Luckner a Nadler (1997) uvádí, že pokud se člověk dostane na hranici komfortu, pak roste jeho

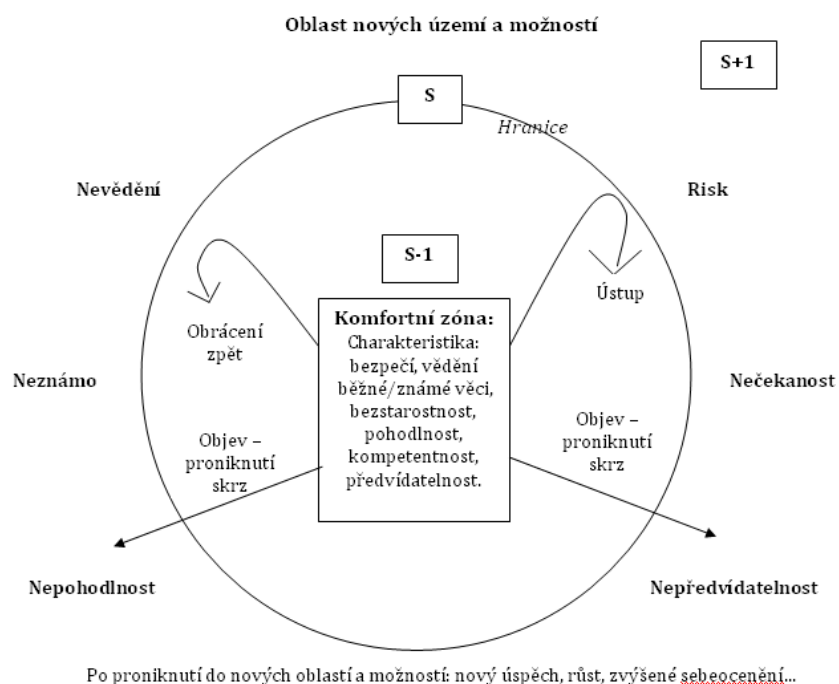
<sup>4</sup> Například Mezirow se dívá na proces učení jako na „proces tvorby nových nebo revidovaných interpretací významů zkušenosti, kterými se řídí následující porozumění, zhodnocení a činnosti“ (Mezirow, 1990, s. 1). V této souvislosti je důležité upozornit na to, že trvalost učících se výsledků je spojena s opakováním reprodukce významů (důraz na dovednostní učení), které se jednoznačně podílejí na stabilitě výsledku učení.

<sup>5</sup> V této perspektivě je velice zajímavé se na komfortní zónu podívat z pohledu Batesona a jeho definice informace (Bateson, 2006), která zní, že informace je „každý rozdíl, který hraje roli“. V případě překračování komfortní zóny se vytváří rozdíl. Rozdíl mezi stavem v komfortní zóně a stavem, kdy komfortní zónu rozšířím. Tento rozdíl pak tvoří informaci, která může obohatit osobnostní rozvoj jedince.

vnímání nejistoty a nestability, protože se setkává s novou a neznámou oblastí. V takovýchto chvílích se podle autorů všechny „zvykové vzorce“ (*habitus patterns*) osobnosti snaží napnout veškerou sílu na zvládnutí této nestability. Na této hranici lidé často cítí „samotu, úzkost, strach, zmatenost, ...“ a často dochází k fyziologickým projevům jako je „zrychlený tep, dýchání, rozšíření zornic, ...“ (ibid, 1997, s. 29). V tomto prostoru hranic se často podle nich vede vnitřní dialog, který reprezentují věty jako: „Já to nemůžu udělat ... Já to nedokážu ... Já nechci ... Já selžu ... Co si o mně budou myslet druzí? Cítím se paralyzovaný ...“ (ibid, s. 29). V této situaci pro účastníka kurzu existuje možnost, že se dostane skrze tuto hranici a pronikne do nové oblasti, která je novým prostorem osobnostního rozvoje, anebo se navrátí do svého původního bezpečí komfortní zóny<sup>6</sup>. Celý proces je rozdělen na tři momenty (Obrázek 1):

- *S-1* jde o moment, kdy je účastník na hranici, „zamrzl momentálně před úspěchem“. Zde je pozoruhodná shoda s teorií změny u Lewina (1952), který také popisuje tři fáze změny a o první mluví jako o rozmrazení – *unfreezing*. V této fázi podle Lucknera a Nadlera (1997) účastník objevil možnost úspěchu nebo ústupu před neznámým prostorem. V *S-1* účastník zvažuje, co se stane, když překročí, nebo nepřekročí komfortní zónu, a co mu toto překročení může přinést. Podle autorů je pro samotný vnitřní prostor komfortní zóny charakteristické, že se jedná o bezpečný prostor, který je pro účastníky známý, cítí se zde pohodlně, kompetentně, bezstarostně a účastníci v něm mohou předvídat události, které nastanou.
- Další fáze je označována jako *S*, což je proces (ne stav) úspěšného probourání se skrze hranici a úspěšné proniknutí do nové oblasti. Těsně před tímto momentem se u účastníků objevují výše popsané fyziologické procesy a vnitřní dialog. Lewin (1952) v této souvislosti mluví o procesu změny a o tom, že chování jedince je v této části v pohybu – „*moving*“.
- Podle autorů je *S+1* moment, kdy se účastník dostává do nového území, které autoři charakterizují jako neznámé, riskantní, nečekané, nepředvídatelné, nepohodlné. Následně po úspěšném probourání si každý toto území osvojuje a stává se součástí komfortní zóny. Právě i Lewin (ibid) uzavírá svoji teorii změny opětovným zmražením ve změně, která byla provedena (*freezing*). Z pohledu komfortní zóny tedy jde o zmrazení v situaci, kdy

<sup>6</sup> Pro podrobnější vhled do procesu rozhodování, zda jedinec překročí, nebo nepřekročí komfortní zónu, lze odkázat na pokračovatele některých myšlenek Lewina, kterým je Festinger s jeho teorií kognitivní disonance.



Obrázek 1. Komfortní zóna. Převzato z: Luckner & Nadler (1997, s. 29).

došlo k rozšíření komfortní zóny a účastník obohatil sám sebe o novou oblast zkušeností.

V tomto odstavci je popsána koncepce komfortní zóny Lucknera a Nadlera (1997). Přičemž samotná komfortní zóna je popsána jako proces rozšiřování či nerozšiřování osobnostního prostoru člověka. Od uvědomění si možnosti překročit hranice své komfortní zóny až k jejímu možnému rozšíření. Je zde také naznačena paralela s koncepcí změny Lewina.

Důležitým faktem je, že neproniknutí ven z komfortní zóny nemusí znamenat nutně i neobohacení osobnostního rozvoje. Osobnostní rozvoj není jen otázkou přímého zážitku z proniknutí do nových oblastí, ale rozvoj souvisí

s reflexí události v životě člověka a tou může být jak situace proniknutí, tak i neproniknutí. Podrobněji se této problematice bude věnovat odstavec *Osobnostní rozvoj uvnitř komfortní zóny*. Ten se zaměřuje na vliv reflexe a facilitace při rozšiřování komfortní zóny a poukázání na to, jak může toto překročení usnadnit osobnostní rozvoj, nebo popřípadě jak může z nepřekročení vytěžít taktéž osobnostní rozvoj.

Následující odstavec poukazuje na některé důležité faktory facilitace reflektivního procesu při rozšiřování komfortní zóny.

### Faktory překračování komfortní zóny

V Lucknerově a Nadlerově koncepci (1997) je součástí celého procesu překračování komfortní zóny i reflexe. Ta podle nich může probíhat jednak při rozšiřování komfortní zóny jako facilitace průběhu aktivity, ale probíhat může také po aktivitě. To odpovídá tradičnímu Schönově vymezení (2003) *reflexe během akce a po akci*. Díky vývoji koncepce reflektivní praxe se začalo mluvit i o *reflexi před akci*, která slouží jako prostor pro zmapování možností a přípravy aktivity tak, aby zapadla do kontextu dramaturgie akce, hodiny, kurikula a podobně (Greenwood, 1993). Před aktivitou má reflexe roli určité formy analýzy skupinové energie, zda aktivita bude pro skupinu přínosná, podpory ve smyslu motivace k činnosti, prostřednictvím scénky, zadání instrukcí, a podobně. *Reflexi během akce* můžeme popsat tak, že facilitátor působí v roli podpory, může popřípadě klást otázky a pomoci tak úspěšnému zvládnutí úkolu skupině, pokud se nejedná o aktivity založené na analýze problému a jeho řešení (*problem-solving activity*). V *reflexi po akci* je důležitá role facilitátora po proběhlé aktivitě. Tato reflexe může probíhat za pomoci skupinové diskuze, v níž je možné klást otázky, které směřují k vytěžení zkušeností z proběhlé aktivity. Jednoznačně se tak vyjevuje, že proces facilitace a reflexe je neoddělitelnou součástí konceptu zóny komfortu.

Koncepci Nadlera a Lucknera (1997) lze tedy interpretovat tak, že je to vlastně reflexe toho, co se velkou měrou podílí na tom, zda skutečnost překročení komfortní zóny nějak ovlivní osobnostní rozvoje jedince, nebo ne. Reflexe, jako schopnost rozvažování má tak zásadní vliv na interpretaci dané prožité skutečnosti. To souvisí s otázkou: Co vše může být k prospěchu v osobnostním rozvoji jedince? To, co vede k pozitivní změně v struktuře jeho osobnosti? Otázkou nicméně zůstává, co to může být? Jak například poukazuje Frankl (2006), i zkušenost koncentračních táborů mohla být pro některé důležitým

mezním zážitkem pro jejich osobnostní rozvoj. Velmi často záleží na tom, jak účastník „zreflektuje“ překročení a zda jej pro sebe vyhodnotí jako pozitivní skutečnost, která obohacuje jeho osobnostní rozvoj, nebo ne. Nesmíme však sílu reflexe přeceňovat a například si myslet, že vždy dokáže překročení komfortní zóny, které je třeba provázáno velmi silným negativním zážitkem, změnit při reflexi v pozitivní dopad pro účastníka/y. To, zda je to možné, nebo ne, dost často souvisí s osobními postoji jedince k celému životu a s jeho hodnotovou orientací (Frankl, 2006). Nelze tvrdit, že všechny faktické události v životě člověka lze skrze reflexi přerámovat do podoby pozitivního podnětu, který vede k osobnostnímu rozvoji. Lze však tvrdit, že všechny události v životě člověka se dají reflektovat. V případě zkušenostního učení však mluvíme o záměrném působení skrze situaci, zážitek, zkušenost a je více než zřejmé, že volíme takové situace a zážitky, které z primárního pohledu jsou pozitivní.

Facilitátorova podpora při vedení účastníků může tak mít hlavní pozitivní efekt v tom, aby se účastníci dostali do nové neprozkoumané oblasti za hranici své komfortní zóny. V tomto bodě se dostáváme k jádru věty, kterou často používají zážitkoví pedagogové: „Není důležité, zda je zážitek pozitivní, nebo negativní, hlavně že je silný“. Ospravedlnění této věty, která se mnohdy používá bez kontextu, je právě v reflexi. Překročení komfortní zóny je určitý fakt, děj, který může být hodnocen z pohledu účastníků negativně, nebo pozitivně.

Tento mechanismus vlivu reflexe na učení však byl známý již na začátku celého zkušenostně reflektivního učení, což lze doložit na citátech Deweyho a Huxleyho: „Neučíme se ze zážitku . . . učíme se z reflexe tohoto zážitku.“ (Dewey cit. podle Barrett, 2007, nestránkováno) nebo: „Zkušenost není to, co člověk potká, ale co člověk udělá s tím, co ho potkalo. A. Huxley.“ (Luckner & Nader, 1997, s. 176).

Luckner s Nadlerem poukazují na známý předpoklad ve zkušenostně reflektivním učení v přírodě, že překračování komfortní zóny je dost často spjato se zážitkem, který je stresující a v důsledku je tak vnímán jako výzva. Pro to, aby účastník mohl stresovou situaci vnímat jako výzvu, je důležité několik okolností. Předně, aby stres byl tzv. eustresem, tvůrčí motivační silou, která podněcuje k výkonu (Večeřová-Procházková & Honzák, 2009). Dále jde o to, aby účastník byl vystaven jen nebezpečí, které existuje pouze z pohledu účastníků. Dowd (2004) takovéto riziko nazývá *zjevné riziko*. Zatímco z pohledu organizátorů a bezpečnosti je aktivita zcela bezpečná, toto uvědomění je účastníkům dobré zprostředkovat taktéž. Dowd riziko, které je potřeba z důvodu



bezpečnosti vždy minimalizovat, nazývá *reálné* (ibid, 2004)<sup>7</sup>. Toto *reálné riziko* souvisí s eliminací dalších kategorií jako je *objektivní a subjektivní nebezpečí* (Mortlock, 1984), kdy objektivní nebezpečí jsou vnější síly, které mohou působit na probíhající situaci, a subjektivní jsou ty, které pochází od účastníků. Nikdy nelze plně subjektivní nebezpečí eliminovat. To záleží na nastavení skupinových pravidel a na preventivním ošetření (například v podobě pravidel – účastnění se aktivit je dobrovolné apod.). Na druhou stranu je dobré upozornit na to, že jedinec se ve zkušenostně reflektivním učení nachází většinou ve skupině, která mu umožňuje subjektivní riziko snížit. Tato teze odkazuje na to, že skupinový výkon je spojen se sociální kohezí, a jedinec tak dokáže překonat riziko pramenící ze subjektivního nebezpečí díky skupině. To například dokládají výzkumy Berkowitz (1954, citováno dle Brown, 2000). Ty ukazují, že s rostoucí mírou sociální koheze skupiny roste i míra výkonu skupiny. U skupin, kde se vytvořila vysoká míra koheze, se tak může díky tomu vytvořit něco jako *společná komfortní zóna*, a díky tomu některé aktivity, které by účastníci nikdy sami nezvládli, nyní zvládnou, protože jsou ve skupině s vysokou mírou sociální soudržnosti. Přesto je zde nebezpečí podcenění individuálních sil, které vyvěrá právě z toho, že účastník neodhadne své síly a podcení subjektivní nebezpečí. To, že překonání zóny komfortu bude úspěšné, je otázkou několika faktorů:

- Minimalizace reálného rizika
- Minimalizace objektivního a subjektivního nebezpečí
- V neposlední řadě se na tom podílí i samotný proces reflexe, který dokáže iniciovat úspěšný učící se proces z překročení komfortní zóny.

V souvislosti s překračováním komfortní zóny a eustresem je důležité upozornit na příspěvek Lebermanna a Martina (2003). Ti poukazují na důležitou skutečnost, že obecně přijímaná teze, že role vnímání rizika je integrální součástí výchovy dobrodružstvím, neboť vede k větší míře možnosti osobnostního rozvoje, není tak jednoznačná, jak se předkládá. Tuto tezi dále podporuje i Brown ve svém článku (2008). Jednak tvrdí, že model komfortní zóny dokáže jen popisovat a nemá explanační sílu, a dále ukazuje na základě prací ostatních autorů (Estrellas, 1996; Davis-Berman & Berman 2002), že používání stresu,

<sup>7</sup> Někteří autoři (Barton, 2007) namísto zjevného rizika uvádí *vnímané riziko* a namísto reálného mluví o *aktuálním*.

který je často součástí překračování komfortní zóny, je, podle jeho slov, jedním z „městských mýtů“ výchovy dobrodružstvím. Předkládá tezi, že efektivní učení a změna závisí na silném vztahu a bezpečí, které se vytvoří mezi účastníky a instruktory (Vella, 2002). Brown (2008, s. 11) jde tak daleko, že začíná zpochybňovat dokonce koncept komfortní zóny: „Je čas na změnu pojetí komfortní zóny jako modelu na metaforu, metaforu, která popisuje, jak bychom mohli uvažovat o učení a růstu spíše než, že je pro nás důvodem pro provádění pochybné výuky a výukových postupů“. Přičemž těmito postupy má na mysli právě používání rizika.

### Osobnostní rozvoj uvnitř komfortní zóny

Na předchozích řádcích jsme diskutovali, za jakých okolností je možné, aby se překročení komfortní zóny stalo pro účastníky zkušenostně reflektivního učení v přírodě obohacením. Důležité je však také obrátit pozornost do prostoru samotné komfortní zóny, kde může docházet k učícímu se procesu skrze zážitky a jejich reflexi<sup>8</sup>, což dost často zážitková pedagogika, respektive zkušenostně reflektivní učení orientované na využití přírody, nedoceňuje.

Pro tuto skutečnost je důležité osvětlit některé aspekty teorie Lewina, který je běžně zmiňován jako autor patřící ke zkušenostně reflektivnímu učení (například u Hanuš a Chytilové, 2009), přitom však není explicitně spojován s pojetím komfortní zóny. Díky tomu je možné obohatit koncept komfortní zóny, který je vypracován pro zkušenostně reflektivní učení v přírodě i o jiné faktory, které souvisí obecně s osobnostním rozvojem a skupinovou prací.

Lewin (1952) přímo používá termín hraniční zóna (*boundary zone*), která vymezuje životní prostor člověka. Lewin je autor topologické struktury osobnosti. To znamená, že jeho popis osobnosti je popisem zachycujícím strukturu osobnosti, spíše než její obsah. Z perspektivy komfortní zóny tento přístup může být inspirativní v tom, že neklade takovou důležitost na obsah komfortní zóny, co je uvnitř jí samé, a nesnaží se o obsahové zachycení, jako například Hanuš a Chytilová (2009). Tedy klade důraz na to, jak komfortní zóna funguje, zachycuje spíše její formu, topologii.

<sup>8</sup> Není platná teze, že k učícímu se procesu je nezbytně nutné kognitivní či axiologické zpracování, tedy zapojení metakognitivních reflektivních procesů. Učení může probíhat i přímo skrze zážitek. To dokládá například habituační či implicitní učení, nebo způsob zpracování emocí při zapojení tzv. asociativního systému (podrobněji Eysenck, 2005, s. 590).

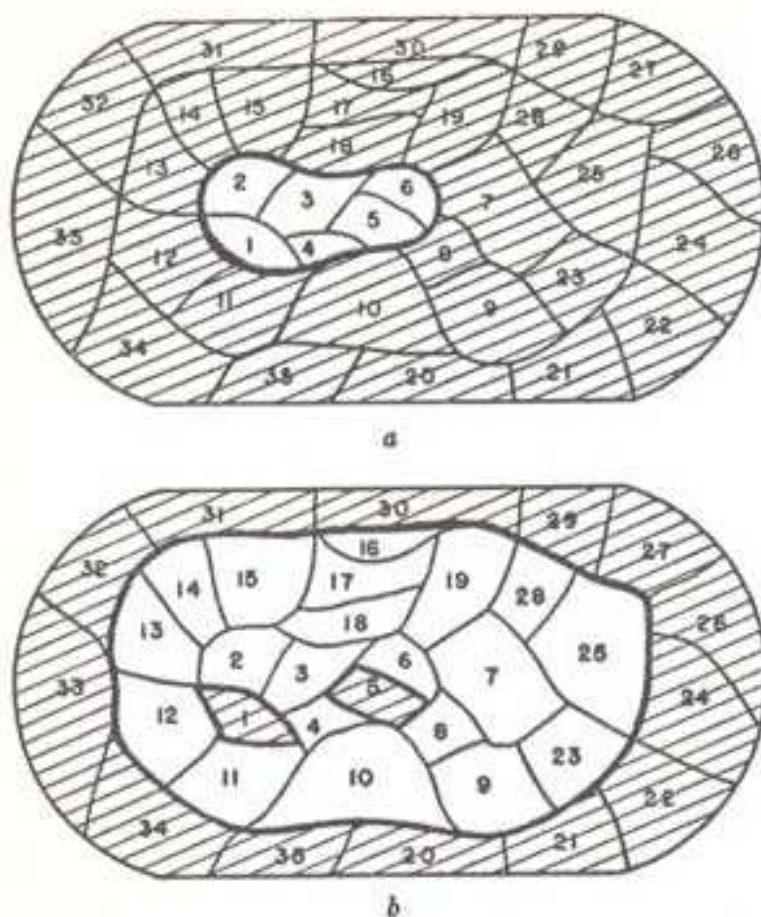
V nejjednodušším složení se Lewinova teorie osobnosti skládá ze dvou uzavřených křivek. Jedna znázorňuje osobu člověka ( $P = \text{person}$ ) a druhá jeho psychologické okolí ( $E = \text{environment}$ ). Dohromady pak tyto dvě složky tvoří životní prostor ( $L = \text{lifespace}$ ) jedince, v kterém se pohybuje. Oblíbeným Lewinovým znázorněním byla rovnice ( $L = P + E$ ).

Ve složitějších případech pak Lewin diferencuje jednotlivé oblasti, jak osobnosti, tak i jejího psychologického okolí (Drapela, 2008). Samotné oblasti jsou pak různě diferencovány do podoblastí a mezi nimi se nachází různé druhy hranic. Některé podoblasti psychologického okolí jsou pro osobu známé a jiné neznáme. To je u Lewina viditelné například u znázornění vývoje dítěte (Obrázek 2). Uzavřená oblast se silně zvýrazněnou hranicí znázorňuje oblast, kterou dítě zvládá (1 až 6). Ostatní podoblasti jsou mimo jeho dosah, jsou pro něj neznámé, a tedy i nedostupné.

Postupem času jedinec zraje (vyvíjí se a učí), což v kontextu Lewina znamená, že se dostává do dalších podoblastí a rozšiřuje tak svoje psychologické okolí. Slovy zkušenostně reflektivního učení „rozšiřuje svou komfortní zónu“. Z tohoto pohledu je učení spojeno ne s nebezpečím, fyzickou námahou, ale s překonáváním hranice, bariéry. Toto překonávání bariér a hranic je spojené jen s neznámem, které může, ale nemusí být stresujícím rizikem, nebezpečné či fyzicky náročné. Stejně na to upozorňují Lebermann a Martin (2003) nebo Brown (2008).

Psychický vývoj dítěte byl zvolen kvůli názornosti. Lewin používá podobné grafické zobrazení i pro samotný proces učení. Znázornění *b* (na Obrázku 2) ukazuje, že v dospělosti je oblast, v které se jedinec pohybuje daleko širší, přičemž v jeho rozšířeném prostoru přesto existují vnitřní oblasti, které se pro něj staly opět neznámé a nedostupné.

Toto je další mýtus komfortní zóny a důvod, proč je mnohdy její vyobrazení spíše metaforické než přesné. V psychologickém okolí člověka / komfortní zóně je spousta oblastí, které jsou pro jedince neznámé, nebo se jim vyhýbá (hranice této vnitřní oblasti jsou velmi silné, například trauma z minulosti a podobně), popřípadě je má povrchně zpracované, nebo se v nich automaticky pohybuje. Takovéto oblasti mohou být zpracovány habituací či pomocí implicitního učení. V některých případech dochází k tomu, že zpracování určité oblasti může být „nesprávné“, respektive může mít až patologický charakter v podobě různých obranných mechanismů.



Obrázek 2. Lewinovo rozšíření životního prostoru. Převzato z Lewin (1952, s. 104).

Zde je tedy nutné upozornit na to, že vnitřek komfortní zóny / psychologického prostředí je vnitřně diferencovaný, a je důležité mít přehled, které vnitřní oblasti mohou být pro účastníky zkušenostně reflektivního programu nebezpečné. Tento fakt velmi často současné pojetí komfortní zóny přehlíží – například Svatoš a Lebeda (2005); Lebeda (2006); Pelánek (2008); Činčera

(2007); Franc, Zounková a Martin (2007); Hanuš a Chytilová (2009); Kirchner (2009). Z tohoto důvodu je mnohdy důležité začínat kurzy, které se zabývají osobnostním rozvojem, mapováním vnitřních oblastí účastníků, tedy toho, jak moc toho o sobě ví. To je důvod, proč se někdy v metodických příručkách o zážitkové pedagogice popisuje, že se má začínat prostorem: „já ve vztahu k já“ a pak se postupuje od „já k ty“, od „já k my“ a podobně. Mnohdy se tyto oblasti jen popisují (Hanuš & Chytilová, 2009; Franc, Zounková, & Martin, 2007), přitom autoři neodkazují na spojitost se sociální psychologií a k nutnosti tohoto postupného řazení. Zdůvodnění tohoto řazení z pohledu sociální psychologie lze najít například u Řezáče (1998).

### **Hranice, motivace a komfortní zóna**

Pokud zůstaneme u obrázku číslo 2, je z něj patrné, že oblasti a podoblasti jsou odděleny hranicemi. Tyto hranice nejsou stejné, nemají stejnou kvalitu. Téma hranic například rozvíjí systemická psychoterapie a poukazuje na to, že v lidských systémech a jejich podsystémech existují „nepropustné, difúzní a pružné hranice“ (Schlippe, 2006, s. 44). Z pohledu na obrázek 2 je zřejmé, že pro tento případ silnější hranice reprezentují situaci, v které se jedinec může cítit dobře a může se v ní bezproblémově pohybovat, jeho komfortní zónu. Hranice osoby ve vztahu k okolí může být známá, nebo také v jistých případech, jak ukazuje Lewin (1952), nejasná (například při otázce, jak moc já – účastník nebo skupina má zodpovědnost za vyřešení nějakého herního úkolu). Variace mohou být různé. Pro instruktory je tak důležité průběžně mapovat tento „intra“ a „interpsychický“ prostor účastníků tak, aby s ním mohli pracovat, zprostředkovat jim uvědomění jejich hranice nebo jim pomoci prozkoumat některé ohraničené oblasti.

Z pohledu Lewinovy teorie se osoba „rozhodne“ překročit nějakou hranici, či ji probourat, odstranit tehdy, pokud je cíl, který se skrývá za touto hranicí dostatečně přitažlivý. Za znemožnění překročení této hranice mohou síly, které působí proti, ty většinou vypovídají o síle hranice. Jiné případy nastávají tehdy, když okolí vyvíjí nátlak na osobu a vyvíjí určitou sílu, která má směr (v Lewinově terminologii – vektor) a vytváří tak tlak, který má důležitý podíl na konečné determinaci pohybu jedince v dané situaci. To je například případ skupinového tlaku při herní aktivitě, která se například verbalizovaně projevuje pokřikováním (motivováním). Časté jsou slogany jako: „Musíš! Dělej! To zvládneš!“ a podobně. Při obecné úvaze nad tím, jaké síly v rámci komfortní zóny působí, lze nalézt základ klasické Lewinovy typologie konfliktu: averze –

averze (kdy jde o dvě protichůdné síly, které vytváří tlak na jedince a směřují na něj), apetence – apetence (kdy jde také o dvě protichůdné síly, směřují však od jedince k určitému cíli – vyjadřují protichůdné směry motivace jedince) a averze – apetence (kdy je jedinec přitahován jednou kladnou silou k určitému cíli, objektu a zároveň je tímto objektem odpuzován – působí na jedince síla v protisměru). Takto popsaný nástroj může být pro instruktory osobnostního rozvoje pomůckou při analýze procesů ve skupině, například k čemu jsou členové skupiny přitahováni, co v nich vyvolává odpor, jak velké jsou to síly, a podobně. Analýza těchto sil pak vytváří lepší obraz o skupinové dynamice a lektori kurzu se tak mohou rozhodnout, jaký další postup je pro danou skupinu nejlepší.

## Závěr

Začneme-li o konceptu komfortní zóny přemýšlet v souvislostech s Lewinovou teorií pole, odkryjí se lektorům kurzu využívajícím zkušenostně reflektivní učení v přírodě a v mnohých oblastech nejen jim, ale i všem, kteří pracují s tímto konceptem i v jiných oblastech, další možnosti, jak s komfortní zónou pracovat. Díky využití Lewinových myšlenek se komfortní zóna může stát nástrojem, který pomáhá zachytit procesy ve skupině (identifikovat síly a motivy, které ve skupině probíhají, směr skupinových dějů, přemýšlet o uzavřených, tabuizovaných oblastech, nebo určovat sílu hranic oblastí . . .). Samotné překročení komfortní zóny z perspektivy Lewinovy teorie nemusí být vždy spjato s překonáváním stresu, ale jen s překonáváním určitých bariér. Rozvoj osobnosti zde není spojen jen s překračováním komfortní zóny, ale také se zkoumáním jeho vnitřního prostoru, který je diferenciován, což klade větší důležitost na strukturovanost a topologii komfortní zóny spíše než na její obsah. Tato skutečnost je mnohdy teoretikům využívajícím zkušenostně reflektivní učení mimo přírodu známá, avšak dost často se na tuto skutečnost zapomíná právě při aplikaci v přírodním kontextu. Mimo to Lewinova teorie poukazuje na to, že hranice komfortní zóny i jejích vnitřních oblastí nejsou rigidní, ale mohou být propustné. Některé oblasti tak může mít účastník zpracovány lépe a jiné hůře. Navržené rozšíření se tak vyhýbá dvojhodnotové logice, že buď zónu člověk rozšíří, nebo se vrátí zpět. Jde pak tedy o „hloubku“ zpracování, jak moc danou oblast má člověk zpracovanou, tedy na jaké je úrovni. Například na povrchní úrovni může účastník při prvním překročení komfortní zóny získat jen informace (například o tom, jak má vystupovat jako mluvčí před publikem). Na hlubší úrovni, při důkladnějším prozkoumání oblasti tuto

vědomost dokáže například uplatnit, aplikovat a proměnit ji v dovednost. Při plném zvládnutí oblasti se pak tato vědomost i dovednost stane součástí jeho života, jeho postoje. Spíše než „hloubka“ je zde výstižnější použít přirovnání k vertikálnímu vzrůstu v osobnostním rozvoji, který jednoznačně souvisí s axiologickou stránkou osobnosti tak, jak to navrhuje například Kirchner (2009, s. 92). Uvažujeme-li o konceptu komfortní zóny bez těchto všech naznačených souvislostí, je nasnadě vnímat jej spíše jako jakousi metaforu. Jestliže ovšem vyvineme určité úsilí hlouběji proniknout do jeho psychologických a pedagogických souvislostí, můžeme v důsledku objevit explanační potenciál pro praxi mnohem větší v porovnání s tím, jak je doposud prezentován.

## Literatura

- Bardwick, J. (1991). *Danger in the comfort zone: From boardroom to mailroom – How to break the entitlement habit that's killing American business*. New York: American Management Association.
- Barrett, H. (2007). *Reflection for learning: Why reflect?* Dostupné z <http://sites.google.com/site/reflection4learning/why-reflect>
- Barton, B. (2007). *Safety, risk and adventure in outdoor activities*. London: Paul Chapman publishing.
- Bateson, G. (2006). *Mysl & příroda: nezbytná jednota*. Praha: Malvern.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1994). *Reflection: turning experience into learning*. London: Routledge Falmer.
- Brown, M. (2008). Comfort zone: Model or metaphor? *Australian Journal of Outdoor Education*, 12(1), 3–12.
- Brown, R. (2000). *Group processes: dynamics within and between groups*. Malden: Blackwell Publishing.
- Činčera, J. (2007). *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada.
- Davis-Berman, J., & Berman, D. (2002). Risk and anxiety in adventure programming. *Journal of Experiential Education*, 25(2), 305–310.
- Dowd, J. (2004). Risk and the outdoor adventure experience: Good risk, bad risk, real risk, apparent risk, objective risk, subjective risk. *Australian Journal of Outdoor Education*, 8(1), 17–24.
- Drapela, V. J., & Balcar, K. (2008). *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál.
- Estrellas, A. (1996). The eustress paradigm: A strategy for decreasing stress in wilderness adventure programming. In K. Warren (Ed.), *Women's voices in experiential education* (pp. 32–44). Dubuque: Kendall Hunt.
- Exeter, D. (2001). *Learning in the outdoors*. London: The Outward Bound Trust.
- Franc, D., Zouňková, D., & Martin, A. 2007. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press.

- Frankl, V. E. (2006). *A přesto říci životu ano: psycholog prožívá koncentrační tábor*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.
- Greenwood, J. (1993). Reflective practice a critique of the work of Argyris & Schön. *Journal of Advanced Nursing*, 19, 1183–1187.
- Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada.
- Kirchner, J. (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press.
- Klečka, I. (2008). *Skupinová dynamika v zážitkových kurzech* (Diplomová práce). Dostupné z [http://is.muni.cz/th/108817/ff\\_m/Diplomova\\_prace\\_-\\_Klecka.pdf](http://is.muni.cz/th/108817/ff_m/Diplomova_prace_-_Klecka.pdf)
- Kolář, J., Nehyba, J., Lazarová, M., & Knotová, D. (2011). Zkušenostně reflektivní učení v přípravě sociálních pedagogů. In R. Pernica (Ed.), *Sborník z konference Sociální pedagogika v souvislostech globální krize (v tisku)*. Brno: Institut mezioborových studií.
- Lebeda, P. (2006). Teorie komfortní zóny. *Gymnasion*, 3(5), 146–147.
- Leberman, S., & Martin, A. (2003). Does pushing comfort zones produce peak learning experiences? *Australian Journal of Outdoor Education*, 7(1), 10–19.
- Lewin, K. (1952). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. London: Tavistock.
- Luckner, J. L., & Nadler, R. S. (1997). *Processing the experience: strategies to enhance and generalize learning*. Dubuque: Kendall/Hunt.
- Maturana, H., & Varela, F. (1998). *The tree of knowledge: the biological roots of human understanding*. Boston: Shambhala.
- Mezirow, J. et al. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moon, J. A. (2005). *A handbook of reflective and experiential learning: theory and practice*. London: Routledge Falmer.
- Mortlock, C. (1984). *The Adventure Alternative*. Milnthorpe: Cicerone Press.
- Nehyba, J. (2007). *Koncept komfortní zóny a jeho podoba v kurzech osobnostního rozvoje* (Diplomová práce). Dostupné z [http://is.muni.cz/th/106930/ff\\_b/Bakalarska\\_diplomova\\_prace.pdf](http://is.muni.cz/th/106930/ff_b/Bakalarska_diplomova_prace.pdf)
- Neill, J. T. (2004). *Resilience and outdoor education*. Singapore: Diary Fair Adventure Centre. Dostupné z <http://wilderdom.com/psychology/resilience/Neill2004Resilience&OutdoorEducation-Small.ppt>
- Panicucci, J. (2007). Cornerstones of adventure education. In D. Prouty, J. Panicucci, & R. Collinson (Eds.), *Adventure education: Theory and applications* (pp. 33–48). Champaign: Human Kinetics.
- Pelánek, R. (2008). *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál.
- Priest, S., & Gass, M. A. (2005). *Effective leadership in adventure programming*. Champaign: Human Kinetics.
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.
- Schlippe, A., & Schweitzer, J. (2006). *Systemická terapie a poradenství*. Brno: Cesta.
- Schön, D. A. (2003). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Ashgate.



- Svatoš, V., & Lebeda, P. (2005). *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada.
- Turčová, I. (2005). *Diverzita české a anglické terminologie výchovných přístupů a směrů využívajících přírodu jako edukační prostředí* (Disertační práce). Praha: Univerzita Karlova.
- Vella, J. (2002). *Learning to listen, learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- White, A. K. (2009). *From comfort zone to performance management*. Brusel: White & MacLean Publishing.

### Autor

Mgr. Jan Nehyba, Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Arne Nováka 1, 602 00 Brno, e-mail: nehya@phil.muni.cz

## Experiential reflective learning and comfort zone

**Abstract:** The article deals with the issue of experiential reflective learning. Firstly it aims to discuss the concept of comfort zone in this area. It goes beyond the usual definition of the domestic comfort zone and it reflects in terms of experiential reflective learning in the world. The conclusions point to possible parallels with the concept of comfort zones and K. Lewin theory. Overall, the article focuses on topics that help to expand the view on the issue of comfort zone.

**Key words:** experiential reflective learning, comfort zone, Kurt Lewin's theory of personality, experiential learning

---

Urbánek, T., Denglerová, D., & Širůček, J. (2011). *Psychometrika*. Praha: Portál.

V psychologii, ale i pedagogice a dalších příbuzných oborech se často používají výkonové a znalostní testy, osobnostní nebo postojoyé dotazníky. Tyto metody jsou vytvářeny na základě teorií a postupů vycházejících z metodologie, statistické analýzy dat a poznatků jednotlivých psychologických oborů a společně tvoří psychologický obor zvaný psychometrika, psychometrie nebo teorie testů. Kniha se zabývá hlavními teoretickými přístupy k měření v psychologii, jakými jsou tzv. klasická teorie testů, teorie odpovědi na položku, teorie zobecnitelnosti atd. Jsou v ní vysvětleny hlavní principy těchto přístupů, srovnány jejich výhody a nevýhody a popsány praktické postupy, které se používají při konstrukci a ověřování vlastností psychodiagnostických metod. Kniha poslouží všem, kteří z výzkumných, praktických či studijních důvodů vytvářejí testy ve společenských vědách.