

VYSOKOŠKOLSKÉ SKRIPTÁ

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity



Martin Brestovanský

PEDAGOGIKA VOLNÉHO ČASU 2

Pedagogika zážitku a hra

2013

Trnavská univerzita v Trnave

© Mgr. Martin Brestovanský, PhD.

Recenzenti:

doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.

Mgr. Peter Lenčo, PhD.

Za odbornú stránku týchto skrípt zodpovedá autor.

ISBN 978-80-8082-751-9

Obsah

Úvod.....	4
1 Voľný čas v súčasnosti.....	6
2 Rôzne pohľady na pojem pedagogiky zážitku.....	15
3 Výchova zážitkom.....	21
3.1 Charakteristika výchovy zážitkom.....	22
3.1.1 Stupňovitý model učenia vo výchove zážitkom.....	22
3.1.2 Výchova zážitkom ako výchova na báze dobrodružstva a výzvy.....	29
3.2 Historické korene zážitkových prístupov.....	32
3.3 Proces výchovy zážitkom.....	35
Komponenty výchovy zážitkom.....	37
3.3.1 Tvorba cieľov.....	37
3.3.2 Metóda dramaturgie.....	40
3.3.3 Roviny motivácie a metódy zaujatia.....	44
3.3.4 Reflexia.....	49
3.3.5 Metóda dobrodružnej fikcie.....	53
3.3.6 Metóda animácie.....	57
3.4 Konkrétne prínosy a realizácie výchovy zážitkom.....	60
3.4.1 Výchova charakteru.....	60
3.4.2 Environmentálna výchova.....	63
3.4.3 Telesná výchova a turistika.....	64
3.4.4 Adaptačné programy pre žiakov a študentov.....	66
3.4.5 Tranzícia a prechodové rituály.....	68
3.4.6 Terapia na báze dobrodružstva.....	72
3.4.7 Vzdelávanie.....	74
3.4.8 Personálny manažment.....	75
3.5 Hranice výchovy zážitkom.....	76
3.6 Manažment rizika.....	79
4 Hra.....	82
4.1 Charakteristika hry.....	82
4.2 Prínos hry pre výchovu.....	84
4.3 Typológia hier.....	86
4.4 Procesy v tvorbe a realizácii organizovanej hry.....	89
Literatúra.....	93
Prílohy:.....	99

Úvod

Milí študenti,

predkladám vám text, ktorý nadväzuje na Vaše znalosti z kurzu Pedagogiky voľného času 1, v ktorom ste sa venovali základným teoretickým východiskám výchovného ovplyvňovania voľného času (nosnou monografiou, ktorá Vás sprevádzala, bola publikácia E. Kratochvílovej *Pedagogika voľného času*, 2010). Nadväzujúci predmet rozvíja do hĺbky niektoré čiastkové témy, pričom jeho koncepcia je postavená na významnom zastúpení praktickej realizácie výchovných aktivít v teréne, ktoré máte možnosť zažiť v rámci pobytového kurzu (dramaturgia tohto kurzu je v krátkosti popísaná v prílohe č. 4). To v žiadnom prípade ale neznamená, že by som znižoval význam teoretického zázemia pri výchovnej činnosti. Naopak, som presvedčený, že tzv. praktické zručnosti ani nie je možné v potrebnej miere v rámci vysokoškolského štúdia nadobudnúť, tie prinesie logicky až samotná prax. A už vôbec aktivity, ktoré zrealizujeme v rámci kurzu, nemôžeme akceptovať ako súbory „svojoľných receptov“. Naším cieľom, ako tvorcov praktického vzdelávacieho programu Pedagogika voľného času 2, je zabezpečiť zážitkovou metódou vznik „skúsenostného materiálu“, ktorý následne bude v spoločnej diskusii s lektormi podrobený teoretickej reflexii a na základe ktorého budete môcť konkrétne zasadzovať do všeobecného, detail do celku, jednotlivú aktivitu do premyslenej metodiky, zručnosť do výchovného modelu. Učebné texty prirodzene prekračujú možný skúsenostný potenciál jednej pobytovej formy. Tematizujú aktuálne fenomény voľného času, ktoré sú výsledkom istých kultúrnych tendencií (1. kap.), ich centrálnu časť však tvorí problematika pedagogiky zážitku (2. a 3. kap.) - história, terminológia, filozofie a teórie, procesuálne otázky, s dôrazom na metódy, a praktické aplikácie v kľúčových obsahoch. Na tomto mieste zvlášť vyzdvihnem tri pojmy - animácia (podkap. 3.3.6), výchova charakteru (3.4.1) a problém tranzície (3.4.5). Animácia stále vyžaduje spresňovanie a precízny prístup, keďže jej chápanie sa pohybuje na rozsiahlej škále – od stotožňovania so širokými pojmami (ako napr. sociálna práca s mládežou) až po celkom zužujúci pohľad (ako povzbudzovanie a rozveseľovanie). Charakter vyjadruje stabilitu úrovne morálnej hodnoty myslenia a konania, morálna hodnota pritom má zvláštne postavenie – mimo a nad všetkými ostatnými hodnotami. Jedine ona (nie zdravie, vzdelanie, ekonomické zázemie, komunikačné zručnosti atď.) napokon rozhoduje o tom, či človeka považujeme za dobrého alebo zlého. Preto ju chápeme ako finálnu (zmysluplnú samu o sebe). Výchova vo voľnom čase so svojim imanentným princípom dobrovoľnosti poskytuje priestor slobody a preto splňa základné podmienky úspešného formovania charakteru. A tak predchádzajúce kapitoly majú slúžiť práve k lepšiemu pochopeniu možností

formovať charakter. Tento princíp (formovanie charakteru na prvom mieste) pomáha aj vychovávateľovi vytvárať si potrebný výchovný proaktívny nadhľad v konkrétnych problematických situáciách, ktoré prinesie prax. Napokon téma optimálnej tranzície z adolescence do dospelosti je výzvou súčasnosti.

Prirodzene na tieto kapitoly nadväzuje téma hry (4. kap.), ktorá je kvôli svojej obsažnosti vyčlenená samostatne, hoci ju pokojne môžeme radiť medzi výchovné metódy. V súčasnom poňatí však pojem hry presahuje výchovu zážitkom a stáva sa dokonca predmetom samostatnej vednej disciplíny (ludológie).

Prístupy na báze zážitku, hry, výzvy či dobrodružstva sú fenoménom súčasnosti a prudko sa rozvíjajú. Prirodzene na dopyt po zážitku kreatívne a dravo reaguje aj komerčný sektor, čo samo o sebe nemusí byť škodlivé, no jeho pravidlá (najmä to základné – dosiahnuť čo najvýhodnejší pomer času, nákladov k možnému zisku) v skutočnosti nedávajú dostatočný priestor pre využitie formačného potenciálu zážitku. Samozrejme, nechcem negovať kvalitné komerčné výchovné a vzdelávacie programy, no je vhodné naučiť sa rozlišovať, kedy je osoba dieťať a finálnou hodnotou a kedy už len prostriedkom pre zisk.

Forma textu každej kapitoly je postavená na troch bodoch – teoretická analýza problému, praktické úlohy (odlišné od úloh realizovaných na pobytovom kurze) a odporúčaná literatúra pre ďalšie čítanie. Skutočný prínos v podobe odborného rastu dá študentovi až naplnenie všetkých troch bodov spolu s absolvovaním predmetného pobytového kurzu.

Napokon rád na tomto mieste ďakujem obom recenzentom za priateľské pripomienky, ich pohľad mi v mnohom pomohol skvalitniť a upresniť text. Veľmi pekne ďakujem aj všetkým kolegom spolupracujúcim na tvorbe a realizácii zážitkových kurzov za ich neutíchajúcu energiu a ochotu.

autor, 2013

1 Voľný čas v súčasnosti

Aj pád na ústa je pohyb vpred.

Cieľom tejto kapitoly je predstaviť niekoľko aktuálnych tendencií a fenoménov v prežívaní voľného času, najmä v kategórii detí a mladých ľudí. Každá poznámka však ukazuje za seba, je len akýmsi náčrtom problému / témy. Vyžaduje ďalšie doplňujúce čítanie (najmä z citovaných zdrojov).

Charakter prežívania voľného času sa prirodzene mení v závislosti od aktuálnej kultúry a z nej vyplývajúcich paradigiem, hodnôt a priorít. Najvýznamnejšími trendmi súčasnej kultúry sú **nihilizmus**, ktorý je výsledkom postmoderných kultúrnych tendencií. „*Postmoderná prázdnota je plná ľahostajnosti, novej apatie. (...) V spoločnosti začína byť všetko neutrálne, banálne a nudné. Zdá sa, že tejto vlne apatie unikla iba súkromná sféra. Človeku stačí dbať na svoje zdravie, uchrániť svoje materiálne postavenie, zbaviť sa svojich 'komplexov', čakať na dovolenku*“ (Rajský, 2009, s. 136-138). Z. Bauman (1995, s. 33-34) charakterizuje postmoderný životný štýl ako nespojitý, fragmentovaný a epizódny. Do povedomia ľudí sa začína pretláčať myšlienka, že vzťahy nie sú konštantné ani kontinuálne. Existuje len súbor za sebou idúcich epizód, teda čohosi, čo začína v úplnej slobode a nezanecháva následky. Tento autor preberá (od Waltera Benjamina) aj typický názov pre charakteristický opis mladého človeka súčasnej kultúry – flákač / postávač / tulák (fr. flaneur, čes. zevloun). Človeka, ktorý nemá minulosť ani budúcnosť, je „povrchom bez hĺbky“ (s. 41). Jeho životným priestorom je mestská ulica, neustále plná pohybu a zmien, stretnutí, do ktorých nie je možné preniknúť, len vidieť ich vonkajšok. Flákač môže „*minulosť tých, ktorých videl, aby ich za chvíľu zasa stratil z očí, rozprávať celkom ľubovoľne, vykladať, ako sa mu zachce. Jedinou hranicou jeho slobody je horizont vlastnej predstavivosti*“ (s. 41). Je to ale sloboda „*iba predstavovaná, konvenčná a bezzubá, ktorá na tvare sveta nezanechá žiadne stopy.*“ (s. 42). Tieto metaforické úvahy vyjadrujú istý fakt degradácie spirituálneho a transcendentného rozmeru človeka a s ňou spojenú stratu zmysluplnosti zamerania života a hodnoty mravného charakteru. Pozorovateľným znakom tohto faktu, platným pre akúkoľvek spoločenskú periódu, je – čo sa týka prežívania voľného času detí a mladých ľudí – nuda. Nuda nie je odrazom nedostatku podnetov, ale toho, že jednotlivé podnety človeka nenapĺňajú, nedávajú mu zmysel a postrádajú charakter skutočnej sebarealizácie vo všetkých dimenziách osobnosti. Etymologicky (Spousta, 2007, s. 48) pochádza termín fadessa (cudzí výraz pre slovo nuda) z franc. fade (slabý) a to zasa z lat. fatuus (hlúpy), čo odkrýva sémantiku tohto pojmu: duševná a duchovná tieseň, mentálna nedostatočnosť a pocit prázdnoty z nedostatku predstavivosti.

Významným fenoménom, ktorý (možno nie na prvý pohľad) nadväzuje na životnú filozofiu flákača – anonymného pozorovateľa – je televízia. Dánsky sociológ H. Bech (in Bauman) prišiel s

termínom „telemesto“ (telecity). Televízia prenáša to, čo zažíval flákač v teréne, do domácnosti. Tým sa jeho obzor anonymného pozorovania druhých nesmierne zväčšil (a esteticky sprecíznil). „Ani najväčšia nákupná promenáda sa svojim objemom nemôže vyrovnáť nenásytnej televíznej obrazovke“ (ibid. s. 44). Skutočnosť sa teda významne medializuje, čím rastie sprostredkovanosť reality. „Žijeme v sekundárnom svete sprostredkovaných vnemov, vytrácajúcich sa vlastných prežitých skúseností“ (Němec, 2008, s. 75). Médiá spoluurčujú návyky a program bežného dňa, popisujú svet, predpisujú témy, vzbudzujú očakávania (najmä prostredníctvom reklamy). Už D. Riesman (2007, pôvodne 1950) však videl človeka ako takého, ktorý si neurčuje svoje návyky v správaní sám, ale bez toho, aby si to uvedomoval, sú mu určované zvonku. Vrcholom aktuálneho postmoderného životného prostredia je **kyberpriestor** (najmä internet, presnejšie jeho interaktívna forma 2.0), ktorý generuje svoju vlastnú špecifickú kultúru (viac pozri Brestovanský, 2011b) postavenú na virtuálnej činnosti a zároveň podporuje jav globalizmu (viď nižšie).

S ekonomickým rastom prichádza dôraz na zisk či **pragmatickú výhodu** z nejakej činnosti, myslenie sa transformuje smerom k neustálemu prepočítavaniu pomeru vstupy / výstupy, pričom komerčný princíp vstupuje do každej oblasti života. V životných podmienkach západnej kultúry sa tento princíp prejavuje **konzumizmom**, ktorý sa cez reklamu „vnucuje tým, že využíva silu pôvodných mýtov (archetypov) tvoriacich základ jednotlivých civilizácií“ (Baggio, 1996, s. 14). „Konzumný životný postoj je založený na presvedčení, že na každý problém v živote existuje riešenie. Znamená to buď konkrétnu vec, tovar, alebo konkrétny návod na riešenie situácie. Predpokladá sa pritom, že tieto návody a tovar sú dostupné, pretože je možné ich kúpiť. Umenie žitia tak spočíva v schopnostiach rýchlo tieto veci získať, čiže nakupovať, ešte predtým však v schopnosti získať peniaze“ (Kubátová, 2010). Konzumizmus však nie je len výsledkom zvýšenej hladiny rôznych potrieb. Nákupné centrá sa nestavajú s filozofiou „niečo rýchlo kúp a odíď“, ale je za nimi (na rozdiel od biologickej) neuhasiteľná estetická túžba – nakrmiť sa výhľadom na druhých v zmysle popísaného životného štýlu flákača. V súlade s vyššie uvedeným trendom **komercializácie života**, aj v naplňaní voľného času preberá iniciatívu súkromný (na zisk orientovaný) sektor, ktorý spomínané trendy využíva a zároveň posilňuje. V správaní detí a mladých ľudí sa buď naplno odzrkadľujú, alebo naopak – môžeme pozorovať radikálny (**protestný odklon**) od majority. „Na jednej strane je oblasť voľného času novým dynamicky sa rozvíjajúcim trhom, každým dňom vznikajú nové zábavné a športové centrá, na druhej strane sme svedkami odmietania takéhoto konzumu predovšetkým špecifickými subkultúrami mládeže, ktoré proti nemu revoltujú svojim v mnohých podobách aj protispoločenským spôsobom“ (Němec, 2008, s. 76). Na inom mieste Jiří Němec metaforicky umiestňuje tieto voľnočasové aktivity „za oponu“ (2012, s. 150) a upozorňuje, že mnohé z nich v skutočnosti protispoločenské nie sú, len sú tak majoritou stereotypne označované. Medzi takéto **subkultúry** možno iste zaradiť hip-hopové a ďalšie

hudobno-žánrové komunity, príp. komunity preferujúce istý životný štýl ulice - parkour, free run (atleticky vysoko náročný dynamický, akrobatický pohyb po budovách a stavebných prvkoch), skate, streetart (graffiti, maľby, tagy, nálepky, drobné 3D inštalácie, knitting /opletanie verejných objektov vlnou či podobným materiálom/, guerilla gardening /tajná výsadba zelene na verejných priestranstvách, niekedy pod hrozbou priestupkového konania/). Vychádzajú zo špecifického prostredia „postmodernej betónovej infraštruktúry“ (tamtiež, s. 150) a ich umelecká a spoločenská hodnota „sa pohybuje od vandalstva po výtvary reprezentujúce zaujímavé myšlienky a (nápadité, provokatívne) odkazy“ (tamtiež, s. 151). Mnohé z nich dospievajú k pozitívnym cieľom v holistickom rozvoji človeka a k tvorbe vlastnej životnej filozofie a jazyka, iné naopak na základe vyššie uvedeného princípu komercializácie života preberá súkromný sektor. Napr. tzv. flashmob aktivity (akoby náhodné stretnutia množstva ľudí vo verejnom priestore, ktorí zábavným spôsobom zohrajú vopred dohodnutý scenár pred prekvapenými okoloidúcimi – „zamrznutie“ stovky ľudí na železničnej stanici, tanec v múzeu a pod.). Môže ísť o formu aktivizmu – netradične zasiahnuť do verejného priestoru, šíriť vlastné myšlienky. Pre svoj zábavný charakter a predovšetkým pre zdanlivú masovosť a chytľavosť sú ale tiež veľmi vďačným prostriedkom moderného marketingu (samozrejme dôkladne nakrútené, zostrihané a mediálne prezentované). Pre doplnenie špecifických subkultúr môžeme ešte vymenovať tiež radikálnych environmentalistov, sympatizantov prírodného spôsobu života (permakultúry) či napokon náboženské komunity a mládežnícke spoločenstvá, ktoré pracujú netradičnými metódami na báze rovesníckeho (peer) prístupu, streetworku a pod. „*Celkovo na Slovensku môžeme pozorovať nárast aktivizovania sa mladých ľudí, len formy sa menia. Tradičné veľké organizácie sa nezakladajú a nemali by schopnosť osloviť toľko ľudí, ako tie založené v 90-tych rokoch, ktorých členstvo tiež už roky v zásade nerastie, je stabilné. Mladí sa viac aktivizujú v menších komunitách, ich aktivity sú priamo napojené na miesto, kde žijú, ich potreby. Zaujímavo to minule pomenoval Marek Adamov zo Stanice v Žiline - "my to robíme pre seba" čo ale neznamená, že to nemá efekt aj pre druhých...*“ (z osobného rozhovoru s P. Lenčom).

Na druhej strane s ekonomickým osamostatňovaním sa a medializáciou súvisí rast povedomia vlastných práv, ktoré sa u niektorých viac prejavuje v individuálnych nárokoch a požiadavkách, než v občianskej angažovanosti. K spomínaným prejavom individualizmu P. Ondrejko (2007, s. 22) dodáva: „*Predovšetkým narastá individualizácia spôsobu života a pluralizácia jeho foriem a tým prichádza aj k diverzifikácii sociálnych situácií, v ktorých sa mladí ľudia v dôsledku odlišného spôsobu života ocitajú. (...) Nárast autonomizácie života mládeže však nevedie k zlepšeným možnostiam individuálnej emancipácie. Protirečenia procesu individualizácie spôsobujú, že individuálne osamostatňovanie sa stáva naopak ťažším a zložitejším. Jednotlivec sa síce dostáva spod tradičných väzieb a vzťahov, no na druhej strane je donucovaný ku konfrontácii so spoločenskými inštitúciami, ktoré sám nemôže ovplyvniť. (...) Proces individualizácie mladého*

človeka je preto v protirečení s procesom inštitucionalizácie života“. Zvlášť voľný čas je dnes „považovaný za výsostne súkromnú oblasť života a mnohými súčasníkmi je prežívaný natoľko individualisticky, že sa dokonca hovorí o **privatizácii voľného času**“ (Kaplánek, 2012, s. 50).

Významným javom je **globalizmus** a intenzívny **transkultúrny kontakt**. Otvorenosť hraníc a ekonomické zabezpečenie utvára možnosti viac cestovať, a to rodinám ale aj samostatným skupinám mladých. Hoci Slováci sú pomerne konzervatívni v životných návykoch a sociogeografickom ukotvení, relatívne vysoký počet obyvateľov Slovenska (približne 240.000¹) dlhodobo pracuje (a teda aj trávi voľný čas v zahraničí (najmä ČR, Veľká Británia, Írsko, Maďarsko). Ako sme spomínali, najvýznamnejším globalizačným javom je **internet**, najmä jeho interaktívne formy – sociálne siete, skype, celkovo tzv. web 2.0 formy²). V tejto súvislosti možno spomenúť aj rastúci pocit preťaženia (vrátane dátovej preťaženia (Kováč, 2010)), čo spolu s dekonštrukciou až zrútením tlaku spoločenských (sociálna izolácia) a mravných noriem (radikálna pluralita) vytvára neobyčajný jav tolerovania nekultúrnosti, neslušnosti a agresie v súkromnom aj v celospoločenskom živote. Napokon voľný čas výrazne ovplyvňujú **demografické zmeny** (znížená natalita, fenomén singles, starnutie obyvateľstva / rast priemerného veku dožitia, presun obyvateľov z vidieka do miest – urbanizácia, resp. vytváranie satelitných mestečiek a pod.). Celkom sa vytratil fenomén vytvárania spontánnych širokých detských skupín na spoločných hracích plochách v susedstvách panelových bytoviek.

Z niektorých prieskumov sa javí, akoby objektívne objem voľného času narastal. H. W. Opaschowski (in B. Hofbauer, 2004, s. 27) uvádza nasledovný prehľad vývoja voľného času vo vyspelých krajinách Európy:

Celkový čas života	okolo roku 1800	80. roky 20. storočia	90. roky 20. storočia	okolo roku 2010
rokov	50,2	69,6	76,5	78,8
hodín	440 tisíc	610 tisíc	670 tisíc	690 tisíc
z toho čas v hodinách				
biologické potreby	188 tisíc 41%	255 tisíc 42%	270 tisíc 40%	290 tisíc 42%
práca, povolanie	150 tisíc 34%	75 tisíc 12%	60 tisíc 9%	40 tisíc 6%
čas k dispozícii	110 tisíc 25%	280 tisíc 46%	340 tisíc 51%	360 tisíc 52%

tab. č. 1 - vývoj voľného času

1 správa TASR (http://hnonline.sk/2-36949480-k00000_d-ff)

2 Tento fenomén je natoľko rozsiahly, že aj krátky vstup, ak by si mal zachovať seriózný charakter, by vyžadoval príliš veľký priestor vzhľadom na zámer týchto učebných textov. Problém kyberkultúry je prirodzene predmetom ako sociologického, tak aj psychologického či pedagogického skúmania. Krátko sa ho dotýkame v inej publikácii (Brestovanský, 2011b).

čo sa interpretuje často ambivalentne – ako jav problematický, ale aj pozitívny. Podľa International Commission on Advancement of Leisure Leadership (Intercall), ktorá je súčasťou WLRA sa dá „*voľný čas chápať ako súčasný výraz prastarého úsilia človeka o nezávislosť (emancipáciu) od síl prírody a spoločnosti, ktoré človeka utláčajú (hlad, smäd, zima, choroby...vojny)*“ (in Kaplánek, 2012, s. 45).

Všeobecne však prevláda **pocit nedostatku voľného času**, ktorý je podmienený jednak psychickým prežívaním - neustálymi vnemovými podnetmi, charakteristickými výraznou dynamikou (viď napr. radikálnu zmenu spôsobu spracovania hudobných videoklipov za ostatných 20 rokov). Napr. náš prieskum (2001, s. 52n) ukázal, že s výpoveďou „mám málo času“ sa stotožňuje 50,7% respondentov, ktorí denne pozerajú TV 2 hodiny a menej, no až 67,6 % respondentov, ktorí sledujú TV viac ako 3 hodiny denne. Z výskumu Galla a Lenča (2007) vyplýva, že „*viac ako polovica respondentov sleduje televíziu, počúva hudbu alebo sa hrá na počítači viac ako hodinu denne. Ako však vidíme z grafu, stretávanie sa s kamarátmi a budovanie sociálnych vzťahov tvorí tiež významnú časť voľnočasových aktivít mladých ľudí. Zaujímavý je údaj o udržiavaní kontaktu s kamarátmi cez rozličné médiá ako telefón alebo internet. Virtuálnemu kontaktu s kamarátmi sa viac ako 3 hodiny denne venuje 10% mladých ľudí a 41% od jednej do troch hodín. Svedčí to o tom, že médiá sa v informačnej spoločnosti stali neoddeliteľnou súčasťou nášho života*“ (s. 8). Pocit nedostatku času je ale tiež dôsledkom objektívnych okolností. M. Kaplánek poznamenáva, že vzhľadom na makroekonomické faktory a situáciu na trhu práce, epocha voľného času nenastala. „*Mnoho obyvateľov priemyselne vyspelých krajín si zaobstaralo viac zamestnaní alebo predĺžili pracovnú dobu, prípadne prijali náročnejšie pracovné podmienky, vrátane rekvalifikačných nárokov, ak si chceli zachovať kúpnu silu*“ (2012, s. 46).

Ďalším charakteristickým fenoménom súčasnej kultúry je **stieranie hraníc medzi zábavou a povinnosťou**, resp. zábavnosťou a serióznosťou, viditeľný tak v médiách (infotainment) ako aj vo vzdelávaní (edutainment). U mladšej generácie je pozorovateľná nižšia motivácia podávať výkon pre samotný cit povinnosti. Výkon musí byť vyvážený ani nie tak zmyslom a užitočnosťou ako skôr ocenením a pocitom zábavy. Jedným z prejavov rastúceho trendu edutainmentu je aj rozšírenie rôznych zážitkových programov. Mnohé z nich však nespĺňajú skutočné predpoklady pre efektívnu edukáciu a smerujú skôr ku konzumizmu (viď vyššie).

Špecifickým fenoménom súčasnosti je tzv. **dangerizmus** - neustále upozorňovanie na rizikové stránky javov a činností, všadeprítomné výstrahy vo forme nálepiek na produktoch a výstražných tabúl (naozaj krajne pôsobí tabuľa na kraji lesa s výstrahou pred možným padaním stromov). Stupňuje sa regulácia v prospech bezpečnosti dieťaťa (tzv. Child safety regulation), v často extrémnej podobe najmä v anglofónnych krajinách (USA, Veľká Británia). Tento fenomén je spôsobený dlhodobším trendom **protekciónizmu vo výchove** a spôsobuje, že deti sú menej

aktívne a samostatné, získavajú menej skúseností vlastným experimentovaním. Ich hry sú viac kontrolované dospelými s cieľom preventívne zamedziť aj najmenším poraneniám alebo tiež neúspechom (teda možným psychickým „poraneniám“). Prístup rodičov vytvára akoby umelé prostredie, v ktorom každá činnosť musí končiť úspechom, či aspoň pochvalou. Mohli by sme doplniť postreh O. Kaščáka (2009, s. 55), ktorý v rámci pojednania o súčasných obrazoch dieťaťa na základe analýzy postupných zmien zobrazovania rozprávkovej postavičky Mickey Mousa hovorí, že *„súčasná kultúra tak namiesto znakov problémovosti a nezbednosti detí, tematizuje skôr znaky ideálneho dieťaťa, dieťaťa, ku ktorému je nevyhnutné cítiť náklonnosť, ktoré treba milovať a zbožňovať.“* Hoci je však dieťa dnes viac stredobodom pozornosti rodičov, táto pozornosť nemusí byť nutne pozornosťou bezpodmienečnej lásky voči nemu a snahy o jeho duchovný a celostný rast, skôr môže ísť o prejav nezrelej závislosti rodičov na dieťati samom.

Môžeme tiež hovoriť o predlžovaní veku adolescencie a to nielen cez známy obraz 30-ročného syna bývajúceho s rodičmi³ ale aj všeobecnej **„adolescentnej“ kultúry**: panického strachu pred starnutím, vyzdvihovaním bezstarostného životného štýlu a pod. Tento trend sa odzrkadlil aj v teórii vývinovej psychológie zavedením nového pojmu – **vynárajúcej sa dospelosti** (emerging adulthood), pomenúvajúceho obdobie medzi adolescenciou a skutočnou dospelosťou, typické *„relatívnou nezávislosťou od sociálnych rôl a normatívnych očakávaní“* (Arnett, 2000, s. 469). Zvyšovanie ekonomickej zabezpečenia, znížená natalita a neskorší odchod z domova vytvára dospievajúcemu človeku kontext, v ktorom už získal mnohé (všetky) výhody života dospelého (finančná samostatnosť, neobmedzený pohyb / cestovanie, vedomie vlastných práv, verejne akceptovaný sexuálny život a pod.), no nečaká sa od neho prevzatie zodpovednosti za angažovanie sa v spoločnosti či založenie rodiny (pri rastúcej nezamestnanosti ani zodpovednosť za získanie pracovnej pozície). K tejto téme sa ešte priblížime v podkap. 3.4.5.

Vzhľadom na **neprítomnosť otcov** v rodinách (pracovná vyťaženosť, vysoká rozvodovosť, zlyhávanie v napĺňaní otcovskej roly atď.), nedospelosť dospelých sa viac ukazuje na mužskej populácii. Otec by mal byť *„symbolom psychickej autonómie, vonkajšej reality a zmyslu pre zákon a poriadok“* (T. Anatrella in Baranyai, 2002, s. 129). Cez aktívnu prítomnosť otca sa dostáva synovi základný cit, že je rešpektovaný. V realite našej (severoatlantickej) kultúry sa však *„koncept mužnosti v priebehu času dramaticky premenil. Pretože je s každou generáciou stále menej jasné, čo vlastne je zdravá dospelá mužnosť, stále ťažšie dochádzame k zhode v tom, čo sa od chlapcov, keď dospievajú, očakáva“* (...) *„Súčasný model hrdinu sa zďaleka vymyká bežnému životu, pre napĺňanie svojich zámerov často využíva technologické vynálezy, akou je bionika alebo genetická manipulácia“* (Stephenson, 2012, s. 27). Napriek niekoľkým pozitívnym záchvevom v tejto oblasti

3 Podľa prieskumu európskeho štatistického úradu Eurostat až 56 % slovenských mužov vo veku 25-34 rokov stále býva u rodičov, čím sme sa zaradili na 3. miesto v rámci EÚ. U žien je percento nižšie (42%), ale stačí to na prvé miesto v rebríčku.

v určitých komunitách (napr. vznikajúce hnutia otcov) a tiež v masmédiách⁴, celkovo je stále dominantným modelom pre prezentáciu „*neprítomný, ponížený, náhodný a nekompetentný otec (...)* *Je jednoducho infantilizovaný⁵ a nie je považovaný za autorizovaného vykonávať svoju otcovskú autoritu*“ (Baranyai, 2002, s. 131). Mladý človek (najmä chlapec), ktorý kvôli zlyhávaniu otca postráda zdravú sebaúctu a mužskú identitu, potom hľadá náhradné limitné skúsenosti⁶, ktoré sa môžu prejavovať v rôznej miere na škále spoločenskej prijateľnosti: adrenalínové športy, násilie (vrátane skrytej agresie /status postavený na vlastníctve, arogantné správanie novozbohatlíkov a pod./), skorý sexuálny život, obľuba rizikových situácií a experimentovanie na sebe samom, v krajných prípadoch autoagresia. Štandardnú ukotvenú sebaúctu nahrádza nestabilný cit exkluzivity. Medzi spoločensky akceptované (príp. oceňované) voľnočasové formy nadobúdania stratenej roly hrdinu (archetypálna rola muža) patria spomínané **adrenalínové športy** ale tiež napr. **hry na hrdinov** - buď virtuálne (počítačové /Ultima Online, Everquest a pod./ alebo doskové /Dračí doupě a pod./) alebo tzv. LARPs (live action role playing), teda živé hranie na hrdinov, v ktorom si účastníci vytvárajú verné kópie historických zbraní a oblečenia a v komunitách spoločne zohrávajú predstavenia, boje (buď scenárovo pripravené alebo voľné, improvizované). Do podobnej kategórie by sme mohli zahrnúť aj airsoft, teda akúsi novodobú, pokročilú hru na vojakov. Tieto fenomény (a mnohé podobné) sú prejavom trendu smerom k postoju k životu, ktorý musí byť prežitý ako jeden veľký zážitok. G. Schulze (1995) nazýva spoločnosť postindustriálnou spoločnosťou zážitku, v ktorej sa už bežný človek nemusí starať o základné prežitie, ale snaží sa naplniť si nadštandardné potreby. V duchu vyššie uvedeného na toto reaguje aj ekonomika – B. J. Pine a J. H. Gilmore (1999) hovoria o ekonomike zážitku. Dnešný biznismen sa podľa nich musí stať režisérom zážitkových udalostí a za úspešný produkt považovať zmenenú myseľ konzumentov.

Výzvou súčasnosti je ponúknuť dieťaťu možnosť byť samostatným, vstúpiť do istého rizika, do primeranej miery si uvedomiť a prevziať zodpovednosť aj za úspech druhých. Nejde o to samoučelne vytvárať situácie limitných skúseností či ignorovať nebezpečnosť situácie, ale naopak o schopnosť naučiť mladého človeka správnym spôsobom vyhodnocovať riziko a napomáhať mu postupne rozširovať kompetenčnú zónu, aby vedel včas prebrať úlohy dospelého človeka. Takisto upozorňovaním na prílišný protekcionizmus vo výchove detí neobhajujeme opačný pól prístupu. Veríme, že dieťa potrebuje nielen vedieť ale aj cítiť a prežívať láskyplný vzťah s rodičmi a tiež vo formálnom výchovnom vzťahu zažívať skutočnú pedagogickú lásku (Podmanický, 2007). Ona je schopná odhaľovať potenciál dieťaťa a dáva mu energiu a priestor pre plnohodnotnú sebarealizáciu.

4 Je zaujímavé sledovať filozofiu relatívne čerstvých animovaných rozprávok (Nemo, Leví kráľ, Bambi, Doba ľadová...), ktoré akoby programovo prezentujú rolu hľadajúceho láskyplného otca.

5 Otec je deťmi považovaný za partnera pre hru a zábavu, príp. sa cíti neschopný zasiahnuť v riešení bežných problémov detí. Organizáciu domácnosti a komunikáciu s deťmi vedie skôr matka. V priemyselnej dobe postupne vymizla generačná náväznosť v rodinách, cez ktorú vovádzal otec syna do spoločnosti (remeslo a pod.).

6 Udalosti, v ktorých nachádza hranice svojich schopností a vôle a pádom bežných kontrolných mechanizmov spoznáva doposiaľ neobjavené alebo neuvedomené spôsoby vlastného myslenia a riešenia.

Úloha:

Nasledujúci týždeň pozornejšie sledujte rozhovory a správanie raných adolescentov (13-16 rokov), príp. venujte viac času rozhovoru s vlastným súrodencom v tomto vekovom období. Čo prevažuje v obsahoch ich rozhovorov? Aké záujmy preferujú? Ako sa líšia od záujmov vás a vašich rovesníkov z obdobia adolescencie? Porovnajme ich výpovede s ľuďmi staršej generácie (rodičmi, starými rodičmi).

Ďalšia literatúra k štúdiu voľného času

O význame voľného času ako predmetu vedeckého skúmania svedčí veľké množstvo publikácií a najmä vedeckých časopisov orientovaných výhradne na túto problematiku. Aktuálne české a slovenské publikácie vymenujem na prvom mieste a medzinárodné časopisy zoradím následne podľa toho, aké majú renomé, vplyv vo vedeckej obci, sledujúc tzv. vedeckú významnosť (meranú tzv. Impact Factorom⁷, resp. SJR indexom⁸). Najvýznamnejšími vydavateľmi vedeckej literatúry sú najmä vydavateľstvá Routledge, Elsevier, Sage, Longman a mnohé iné, samozrejme vydavateľstvá veľkých svetových univerzít.

Voľný čas je však diverzifikovaná téma – je záujmovým poľom sociológie, pedagogiky, psychológie, sociálnej práce, ale aj filozofie, ekonomiky, či kriminalistiky atď. Je náročné (možno nemožné) vytvoriť uspokojivý výber súvzťažných prác – téma voľný čas môže byť súčasťou väčšieho celku (napr. sociológia mládeže) alebo naopak v rámci tejto témy môže byť monografia zameraná na istú špecifickú oblasť prežívania a ovplyvňovania voľného času (šport, médiá, konzum, pedagogika zážitku, záujmové vzdelávanie...). Z pohľadu nášho predmetu sú napr. zaujímavé aj časopisy (a monografie), ktoré sa venujú problematike športu (najmä v tejto oblasti sú vydávané desiatky až stovky časopisov), rekreácie, výchovy zážitkom, výchovy v prírode, výchovy na báze výzvy a dobrodružstva. Spomeniem ich (bez nároku na úplnosť) na inom mieste tejto publikácie.

České a slovenské monografie a zborníky vo výskumnej oblasti voľného času po roku 2000 (abecedne):

Tomáš Čech, ed. – *Výchova a voľný čas 2* (MSD, 2007).

Jan Činčera a kol. *Tři cesty k pedagogice volného času*. (Tribun EU, 2009).

Ondrej Gallo, Peter Lenčo – *Čo si myslia mladí* (Juventa, 2009).

Bedřich Hájek a kol. - *Pedagogické ovlivňování volného času* (Portál, 2011).

Bedřich Hájek a kol. - *Děti, vedoucí a volný čas*. (IDM MŠMT, 2004).

Bedřich Hájek - Břetislav Hofbauer - Jiřina Pávková – *Pedagogika volného času, 2. vyd.* (UK, 2010).

Bohuslav Hodaň (ed.) - *Volný čas a jeho současné problémy (sborník příspěvků)* (Hanex, 2002).

Břetislav Hofbauer – *Děti, mládež a volný čas* (Portál, 2004); *Kapitoly z pedagogiky volného času : soubor pojednání o volném čase a jeho výchovném zhodnocování*. (Jihočeská univerzita, 2010).

Ivan Chorvát, ed. – *Voľnočasové aktivity obyvateľov Slovenska* (SAV, 2011).

Michal Kaplánek, ed. - *Čas volnosti – čas výchovy* (Portál, 2012).

Ondrej Kaščák – *Deti v kultúre, kultúry detí* (TU, 2008).

Igor Kominarec – *Úvod do pedagogiky voľného času* (Grafotlač, 2003).

Emília Kratochvílová – *Pedagogika voľného času* (TU, 2010).

Emília Kratochvílová – *Pedagogika voľného času – teória a prax* (TU, 2008).

Miroslav Krystoň – *Edukácia detí a mládeže vo voľnom čase* (UMB, 2003).

Peter Lenčo - *Vývoj výchovy vo voľnom čase*. In Kudláčová, B. (ed.) *Európske pedagogické myslenie (od antiky po modernu)* (TU, 2010).

Peter Lenčo *Voľný čas a výchova*. In Kudláčová, B., Rajský, A. (eds.) *Európske pedagogické myslenie (od moderny k postmoderne po súčasnosť)* (TU, Veda, 2012).

7 Impact Factor™ je číslo vyjadrujúce pomer počtu citácií v jednom roku k počtu uverejnených článkov v danom časopise v dvoch predchádzajúcich rokoch. Používa sa ako známka relevancie daného časopisu. Čím je toto číslo vyššie, tým je časopis čítanejší, reflektovanejší a teda vplyvnejší. Pod obchodnou ochrannou známkou ho používa najvýznamnejšia organizácia (provider/správca) databáz vedeckých prác Thomson Reuters (Web of Knowledge atď.). Hoci môže byť IF nízky, už to, že je časopis databázovaný v jednej z databáz WoK, svedčí o jeho význame.

8 SJR index je alternatívne hodnotenie významnosti časopisov konkurenčnej a takisto veľmi významnej inštitúcie Elsevier, ktorá spravuje ďalšiu veľmi významnú vedeckú metadatabázu SCOPUS (algoritmus výpočtu je o dosť zložitejší v porovnaní s IF).

Anna Masariková – *Výbrané kapitoly z pedagogiky voľného času* (UKF, 2002).
 Jiří Němec a kol. – *Kapitoly ze soc. ped. a pedagogiky voľného času* (Paido, 2002).
 Jiří Němec – *Mládež a voľný čas, Edutainment, Asistent učiteľa* (heslá v Pedagogickej encyklopédii /Průcha, Portál, 2009/).
 Peter Ondrejko – *Socializácia v sociológii výchovy* (SAV, 2004).
 Jiřina Pávková a kol. – *Pedagogika voľného času*, 3. vyd. (Portál, 2001).
 Josef Pieper – *Voľný čas – vzdelání – moudrost.* (Křesťanská akademie, 1992).
 Petr Sak – *Proměny české mládeže* (Petrklíč, 2000).
 Irena Slepíková – *Sport a voľný čas* (Univerzita Karlova, 2005).
 Mojmír Vážanský – *Základy pedagogiky voľného času* (Typia, 2001).

Aktuálne české a slovenské vedecké, odborné a popularizačné časopisy uverejňujúce state o voľnom čase a pedagogike voľného času:

- *Pedagogika* (online), s medzinárodným názvom *Slovak Journal for Educational Sciences* (Slovenská pedagogická spoločnosť),
- *Pedagogika* (Pdf Univerzita Karlova, Praha),
- *Mládež a spoločnosť* (Ústav informácií a prognóz školstva),
- *Výchovateľ* (Educatio),
- *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis* (Pdf TU),
- *The New Educational Review* (Slezská univerzita Katowice, UMB Banská Bystrica, Ostravská univerzita),
- *Komenský* (Pdf Masarykova univerzita Brno),
- *Pedagogická orientace* (Česká pedagogická spoločnosť, MU Brno),
- *e-Pedagogium* (online) (Univerzita Palackého, Olomouc),
- *Prevenia : informačný bulletin* (Ústav informácií a prognóz školstva),
- *Rodina a škola : časopis pro školní a mimoškolní výchovu dětí a mládeže* (Portál),
- *Zoom* (online) (Rada mládeže Slovenska),
- *Děti a my* (Portál),
- *Pán učiteľ: časopis pre učiteľov, rodičov a žiakov* (AG Musica Liturgica),

Medzinárodné vedecké časopisy:

- *Leisure Sciences* (Routledge, Taylor & Francis, IF 1,018) – interdisciplinárny časopis, ktorý sa venuje voľnému času, rekreácii, problematike prírodných parkov, cestovaniu a turizmu zo sociálno-vedného hľadiska.
- *Leisure Studies* (Routledge, Taylor & Francis, IF 0,887) – časopis Leisure Studies Association zameraný na štúdium voľného času z rozličných vedných hľadísk: sociológia, psychológia, geografia o človeku, plánovanie, ekonomika a i.
- *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* (Routledge, Taylor & Francis, SJR 0,13)
- *Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education* (Elsevier, IF 0,113)
- *Advances in Hospitality and Leisure* (Emerald, SJR 0,11)
- *Journal of Retail and Leisure Property* (Palgrave Macmillan, SJR 0,12) – časopis rieši ekonomické otázky voľného času a turizmu.
- *World Leisure Journal* (Routledge) – oficiálny časopis Svetovej organizácie pre voľný čas (World Leisure Organisation).
- *Journal of Policy Research in Tourism, Leisure & Events* (Routledge, Taylor & Francis)
- *Annals of Leisure Research* (ANZALS – Australian and New Zealand Association Leisure Studies)
- *American Journal of Recreation Therapy* (Weston Medical Publishing) – časopis Americkej asociácie pre terapiu rekreáciou
- *Australian Journal of Leisure and Recreation* (Raintree Publications)
- *Leisure/Loisir* - (Routledge, Taylor & Francis) predtým Journal of Applied Recreation Research, časopis Canadian Association for Leisure Studies.
- *Loisir et Société/Leisure and Society* (l'Université du Québec) – sociologický vedecký časopis
- a mnohé iné: *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education; Managing Leisure; Australian Leisure Management; Journal of Leisurability; Journal of Leisure Research.*

2 Rôzne pohľady na pojem pedagogiky zážitku

Napriek niekoľko tisícročnej skúsenosti s praxou výchovy zážitkom, teda výchovy postavenej primárne na vlastnej skúsenosti vychovávaného, je zložité hovoriť o pojme *pedagogika zážitku*, pretože on sám navodzuje presvedčenie, že ide o pedagogickú vednú disciplínu, teda teoretické koncepcné uchopenie určitej špeciálnej oblasti empirie človeka (v tomto prípade problematiky *výchovy zážitkom*), ktoré má svoju vlastnú metódu, vlastné ciele a predmet skúmania. Jej konštituovanosť ako samostatnej *pedagogickej disciplíny* obhajujú samozrejme najmä pedagógovia vychádzajúci z prostredia, v ktorom sa výchova zážitkom realizuje (porov. Pavlíková, 2008, s. 21n). To, čo organizátori, inštruktori a väčšina zúčastnených už dlhší čas (napr. známa Prázdninová škola Lipnice /PŠL/ bola založená už v r. 1977) zažíva v praxi ako výchovne efektívne, sa viacerí pedagógovia pokúšajú teoreticky uchopiť (v našom kultúrnom prostredí exemplárne vid' najmä českých autorov – **M. Vážanský, J. Neuman, I. Jirásek**, R. Hanuš, A. Martin a i.).

Hlavným argumentom pre takéto chápanie je široko rozpracovaná špecifická metodika výchovy na báze zážitku, nárast teoreticky fundovaných prác, existencia tematicky orientovaných odborných a vedeckých časopisov⁹, organizácií, asociácií a združení. Preto pedagogiku zážitku môžeme chápať ako **aplikovanú pedagogickú vednú disciplínu**, pričom aplikačný rámec tu netvorí obsahová stránka (ako napr. pedagogika rodiny, pedagogika športu a pod.) ale špecifická metóda. Je to práve táto špecifická metóda, cez ktorú sa aplikujú v procese výchovy všeobecné výchovné ciele. Všetky definície kľúčových autorov od nás i zo zahraničia majú v sebe ako základný element zakomponovanú práve túto **procesuálnu stránku** výchovy.

V podobnom duchu definuje zážitkovú pedagogiku aj I. Jirásek (2004, s. 15): „*Pod označením pojmu zážitková pedagogika teda budeme ďalej rozumieť teoretické uchopenie a analýzu takých výchovných procesov, ktoré pracujú s navodzovaním, rozborom a reflexiou zážitkových udalostí za účelom získania skúseností, ktoré sa dajú preniesť do ďalšieho života*“. R. Hanuš (2009, s. 18) dodáva, že zážitkovú pedagogiku možno chápať aj ako **teóriu výchovy k prežívaniu**. Asociácia zážitkovej edukácie (AEE) definuje zážitkovú edukáciu ako **proces, ktorým učitelia sa získava vedomosti, zručnosti a hodnoty prostredníctvom priameho zážitku**. E. Kratochvílová (2010, s. 269) sa vyhyba priamemu posúdeniu pedagogiky zážitku ako samostatnej disciplíny a charakterizuje ju ako „*teóriu a metodiku výchovy zážitkom, ktorá sleduje ciele intenzívneho celostného rozvoja osobnosti. Využíva špecifický obsah, formy, metódy a prostriedky výchovy, ktoré sú založené na osobných zážitkoch a získaných skúsenostiach*.“

9 Journal of Experiential Education vydáva Asociácia zážitkovej pedagogiky (AEE) od r. 1978. Journal of Adventure Education & Outdoor Learning vydáva Routledge v obnovenej podobe od r. 2000, Australian Journal of Outdoor Education vychádza od r. 1996. Český časopis Gymnasion vychádza od r. 2004 (vydavateľ Prázdninová škola Lipnice).

Na druhej strane iní autori sa vyhýbajú v tomto zmysle pojmu pedagogika a (práve pre jej procesuálny charakter) hovoria skôr o **metóde výchovy zážitkom**, príp. o *problémových okruhoch* či významných témach pedagogiky (voľného času) alebo teórie výchovy (Průcha, 2008). „Podobne ako u Průchu, ani v inej bežnej pedagogickej literatúre nenájdeme členenie pedagogiky s ohľadom na zážitkovú pedagogiku, nikde sa nespomína ako svojbytné pedagogické odvetvie zaradené do uceleného pedagogického systému“ (Královičová, 2009). Preto ani v Pedagogickom slovníku (Průcha, ed., 2008) nefiguruje pedagogika zážitku ako samostatná disciplína. V štandardnej taxonómii je naozaj problematické zahrnúť ju či už medzi aplikačné disciplíny, tak ako sme to urobili my, alebo – a o to ťažšie – medzi hraničné disciplíny, ako to uvádza Hanuš (2009).

Explicitne tento problém pomenúva K. Rýdl (2013, s. 38): „Vo všetkých pedagogikách (...) môžeme nájsť nejaký obsah alebo nejaké činnosti, ktoré môžeme označiť ako zážitkovú pedagogiku. Myslím si, že samotný pojem 'zážitková pedagogika' je trochu nadnesený, že by asi bolo presnejšie hovoriť o zážitkovej výchove a zážitkovom vzdelávaní“.

Samotný termín „pedagogika zážitku“ je prevzatý z nemeckého Erlebnispädagogik. J. Neuman (2013, s. 10) ukazuje, že „česká 'zážitková pedagogika' nadviazala pojmovo na nemecký koncept „Erlebnispädagogik“ (EP), ktorý má v Nemecku dlhšiu tradíciu, siahajúcu až na začiatok 20. storočia. V teoretickom vymedzení Erlebnispädagogik sa opierame o jednu z posledných publikácií popredného nemeckého odborníka W. Michla (2009). (...) Významnú rolu v rozvoji „Erlebnispädagogik“ v Nemecku zohral prof. Jörg W. Ziegenspeck, ktorý vydával mnoho rokov časopis „Zeitschrift für Erlebnispädagogik“ a zaslúžil sa o zaradenie Erlebnispädagogik do vysokoškolskej výučby. Podľa W. Michla je možné „Erlebnispädagogik“ definovať ako **metódu** zameranú na aktívne konanie, ktoré chce prostredníctvom kvalitných učebných procesov, v ktorých sú mladí ľudia vystavovaní fyzickým, psychickým a sociálnym výzvam, podporovať ich osobnostný rozvoj a viesť ich k zodpovednému vzťahu k vlastnému životu“.

Ako vidno, tu už sa opäť zjavne prepletá praktická rovina (výchova) s teóriou (pedagogika), čo zasa odkazuje na procesuálny charakter pedagogiky zážitku a s tým spojené problémy zaradenia pedagogiky zážitku medzi štandardné pedagogické disciplíny. Je možné, že práve slovo „pedagogika“ v pôvodnej nemeckom zdroji je dnes pascou, do ktorej sa chytili mnohí českí (napísal by som aj slovenskí, keby takí boli) teoretici a syzifovsky sa snažia dokázať konštituovanosť pedagogiky zážitku ako disciplíny, napriek tomu, že ide o praktickú (hoci evidentne masívnu) edukačnú metódu.

Z nemeckého kultúrneho prostredia pochádza aj kľúčová postava pedagogiky zážitku, nemecký pedagóg, inšpirátor a realizátor mnohých zážitkových výchovných projektov, zakladateľ najvýznamnejšej organizácie zastrešujúcej pedagogiku zážitku **Outward Bound (OWB, 1941)**

Kurt Hahn. On je tiež považovaný za zakladateľa modernej pedagogiky zážitku. Najpodstatnejším cieľom bol pre neho rozvoj charakteru, potom inteligencie, až napokon vzdelania. Svoj program realizoval na internáte v Saleme pri Bodamskom jazere. Až neskôr sa pokúsil výchovu zážitkom inštitucionalizovať. Išlo o viacdňové (niekedy viactýždňové) kurzy, ktoré boli poňaté ako záchrannárske, obsahovo však išlo o viac – najmä o tieto štyri oblasti: služba blížnemu, telesný tréning, projekt vysokého, ale dosiahnuteľného cieľa a expedícia.

Začiatky jeho organizácie boli pritom veľmi skromné – prvý program bol realizovaný pre Gordonstoun School v Škótsku v 30-tych rokoch 20. storočia a zúčastnili sa ho len dvaja študenti. Program bol cieleň na rozvoj fyzických zručností ako beh, skok, hod a tiež na schopnosť prežitia v prírode v rámci expedície. Po presťahovaní školy do Walesu poskytol ďalšiu možnosť pre jej rozvoj sir Lawrence Holt, ktorého záujmom bolo naučiť britských námorníkov zručnostiam prežitia, ktoré boli zvlášť potrebné počas 2. svetovej vojny. S kurikulumom postaveným na presvedčení K. Hahna o tom, že rozvoj charakteru je rovnako dôležitý ako dosiahnutie vzdelania, nová škola zažívala výrazný rozvoj, zvlášť v povojnovom období. K. Hahn zistil, že ľudia, ktorí boli postavení pred jeho výchovné výzvy, dobrodružné situácie v divočine, získali vyššiu sebadôveru, predefinovali vlastné osobné možnosti, boli schopní súcitu a rozvinul sa u nich duch priateľstva s rovesníkmi (Richards, 2004).

Charakter týchto prvotných zážitkových programov zároveň „spôsobuje“ ďalšie terminologické ťažkosti vychádzajúce z praxe. Ide nám o rozlíšenie **výchovy zážitkom ako metodologickej paradigmy**, ktorá je premietaná v rôznych prístupoch vychádzajúcich dokonca z rôznych filozoficko-výchovných východísk (Komenský; Rousseau; Dewey; Kolb; Rogers; saleziánska pedagogika a mnohé iné). Popri výrazných odlišnostiach ich spoločným znakom je dôraz na osobnú skúsenosť vychovávaného, ktorá vychádza z reflexie zažitého. Výchova zážitkom ako metóda tak nie je exkluzívna, ale široko presahuje do rôznych výchovných koncepcií. V tomto zmysle aj v koncepcii etickej výchovy na Slovensku sa zážitková výchovná metóda považuje za nosnú, pretože „skúsenosť získaná v simulovaných podmienkach má podobný účinok ako reálna skúsenosť“ (Podmanický, 2012), pričom „získané eticky relevantné skúsenosti sú základom aj pre učenie sa podľa modelu a sebaopisňovaním“ (ibid., s. 57). Metóda výchovy zážitkom má dominantné postavenie vo vytváraní mravnej identity dieťaťa (Žilínek, 1997), nielen pre svoju spojitosť s holistickým nazeraním na osobnosť a motivačnú silu, ale aj pre kvalitatívne omnoho vyššie obsahové naplnenie morálnej reflexie.

Na základe vyššie spomenutého prístupu K. Hahna sa však pojem výchovy zážitkom veľmi často chápe v užšom zmysle ako jedno z konkrétnych uchopení výchovy, ktoré sa vyznačuje **charakterom výzvy a dobrodružstva** (Outward Bound; Project Adventure, česká škola

pedagogiky zážitku, Prázdninová škola Lipnice, Instruktoři Brno atď.) v podmienkach vážnosti a neodvolateľnosti (porov. Vážanský, 2001, s. 135). Preto sa často stotožňuje výchova zážitkom a výchova na báze dobrodružstva a výzvy. J. Neuman (2000, s. 13) ich rozlišuje nasledovne:

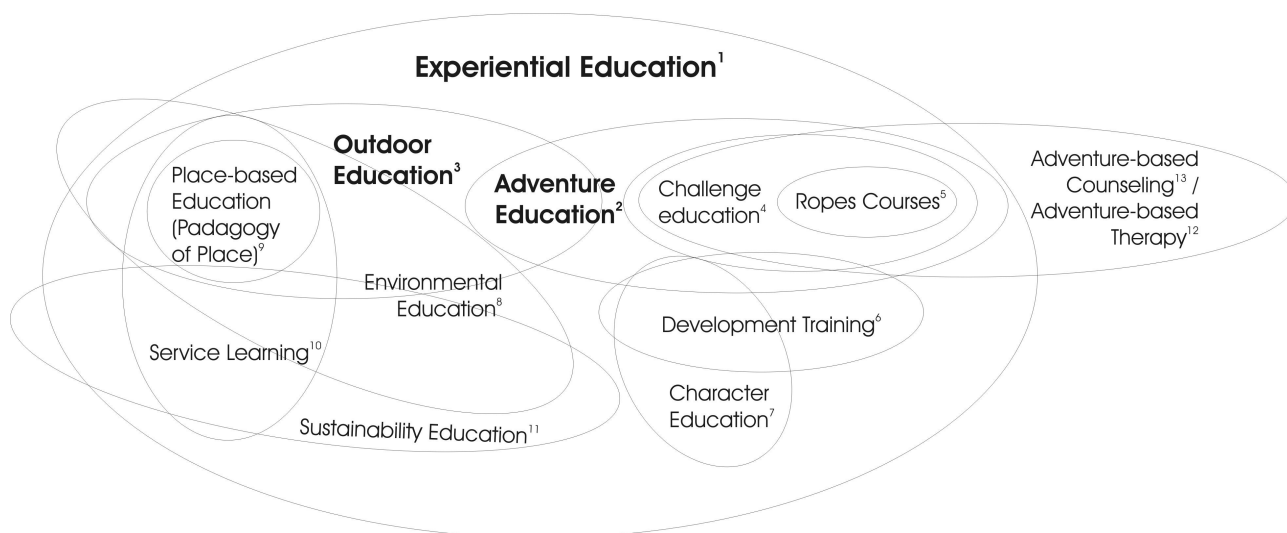
- výchova dobrodružstvom (adventure education) je zameraná na spoločné riešenie problémových situácií v skupine, dobrodružne orientovaných úloh a prekonávanie výziev jednotlivcom. Dynamické procesy medzi členmi skupiny aj prekonávanie vlastných hraníc jednotlivcov majú za cieľ osobnostný rozvoj a rast. Postupy dobrodružnej výchovy nie sú viazané iba na aktivity v prírode.
- výchova zážitkom (experiential education, Erlebnispädagogik), tvorí protipól teoretických prístupov, teoretického učenia a výchovy. Preferuje vlastné zážitky a skúsenosti, ktoré sa väčšinou navodzujú v prostredí bohatom na zážitky a využívajú sa netradičné metódy.

Bližšie sa k tomuto odlišeniu vyjadríme v ďalších kapitolách. Napriek uvedomovaniu si týchto terminologických rozdielov, práve takéto chápanie výchovy zážitkom (hoci logicky zužujúce) je nám blízke a preto v nasledujúcich kapitolách budeme často používať pojem výchova zážitkom v tomto zmysle dobrodružného charakteru.¹⁰

V pedagogike zážitku môžeme identifikovať celú škálu prístupov z rôznych uhlov pohľadu (z pohľadu metódy, prostredia...), je preto náročné (ak nie nemožné) všetky pojmy zahrnúť do uceleného poľa vzájomných vzťahov. Pre lepšiu prehľad sme sa pokúsili vytvoriť nasledujúci graf (ktorý môže zároveň slúžiť aj ako malý anglicko - slovenský slovníček vybraných pojmov z pedagogiky zážitku). Týmto grafom si nenárokujeme autoritu určovať finálnu podobu pojmoslovia v tejto oblasti, ide o vlastné spracovanie terminologickej problematiky, ktorej cieľom je zjednotiť pre študentov pojmy v rámci nášho vzdelávacieho kurzu. Iní odborníci by pravdepodobne vytvorili inú schému uvedených pojmov¹¹.

10 Terminologické problémy sú v skutočnosti ešte komplikovanejšie, než ich tu popisujeme. Doslova terminologickú džungľu najlepšie dokumentuje vo svojom príspevku I. Turčová (2007).

11 Napr. Higgins a Loynes (1997) (pean Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning považujú pojem „outdoor education“ za prienik troch pojmov: „outdoor activities“, „environmental education“ a „personal & social development“.



Graf. č. 1: Mapa pojmov v oblasti pedagogiky zážitku

Tabuľka k mape pojmov v oblasti pedagogiky zážitku:

1. Experiential Education – výchova na báze skúsenosti, zážitku.
2. Adventure Education – výchova na báze dobrodružstva,
3. Outdoor Education – výchova v prírode, výchova v mimoškolskom prostredí,
4. Challenge Education – výchova na báze výzvy,
5. Ropes Courses – dobrodružné lanové dráhy,
6. Development Training – kurzy rozvoja osobnosti,
7. Character Education – výchova charakteru (blízky ekvivalent nášho poňatia etickej výchovy ako výchovy k prosociálnosti),
8. Environmental Education – environmentálna výchova, výchova k úcte k vlastnému životnému prostrediu,
9. Place-based Education – výchova na báze poznania vlastného životného prostredia, miesta života,
10. Service Learning – učenie cez službu komunite (zväčša občianska angažovanosť, postavená na spolupráci rodičov, učiteľov a detí, organizovaná miestnou školou),
11. Sustainability Education – relatívne nový pojem, výchova k udržateľnosti rozvoja, výchova k zodpovednosti za život budúcich generácií (úzko spätá ale prekračujúca environmentálnu výchovu),
12. Adventure-based Therapy – psychoterapeutická disciplína postavená na výzve a dobrodružstve,
13. Adventure-based Counselling – poradenstvo na báze dobrodružstva a zážitku.

Ako vidno, jednotlivé pojmy sa navzájom prelínajú a z rôznych uhlov pohľadu presahujú či dopĺňajú. Napr. tie, ktoré sú vytvorené na základe obsahu výchovy (environmentálna výchova a pod.) môžu (zväčša sú), ale aj nemusia byť realizované zážitkovými výchovnými metódami. Preto časť ich množiny patrí pod zážitkovú výchovu, iná časť nie. (Např. tradičné vzdelávanie na hodinách biológie v školách môžeme považovať za súčasť nadobúdania nielen vedomostí, ale aj postojov k prírode. Postoj k prírode ako hodnote je však najefektívnejšie vytvárať prakticky – např. keď sa majú deti samé starať o vymedzenú časť školskej záhrady.) Terapie na báze dobrodružstva využívajú podobné prostriedky ako dobrodružná výchova, ale kladie si iné než výchovné ciele, preto ju nemožno začleniť do oblasti *výchovy zážitkom*.

Úloha:

Preštudujte si terminologickú diskusiu týkajúcu sa pojmov pedagogiky zážitku u autorov, ktorých uvádzame nižšie, a vyabstrahujte päť podľa vášho názoru najzásadnejších tvrdení:

Jirásek, I. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. In *Gymnasion*, 2003, Vol. 1, s. 6-16.

Murár, M. *Prístupy na báze dobrodružstva a zážitku, verzus zážitková pedagogika?* In *Gymnasion*, 2006, Vol. 6, s. 34-40.

Svatoš, V. *Zážitková pedagogika, oblast o níž chceme psát*. In *Gymnasion*, 2007, Vol. 7, s. 63-64.

Turčová, I. „*Terminologická džungle*“. In *Gymnasion*, 2007, Vol. 8, s. 23-35.

Slavík, J. *Zážitková pedagogika, k čemu má smysl se vracet*. In *Gymnasion*, 2007, Vol. 8, s. 36-37.

Jirásek, I. *Širší sociální kontext zážitkové pedagogiky*. In *Gymnasion*, 2008, Vol. 9, s. 25-28.

Literatúra k ďalšiemu čítaniu

vydania časopisu *Gymnasion*, dostupné na <http://www.gymnasion.org/>

Jan Činčera, ed. - *Tři cesty k pedagogice volného času* (Tribun, 2009).

Alan Gintel a kol. - *Prázdniny v pohybu*. (Mladá fronta, 1980).

Radek Hanuš, Lenka Chytilová - *Zážitkově pedagogické učení* (Grada, 2010).

Ota Holec a kol. - *Instruktorský slabikář*. (PŠL, 1994).

Ivo Jirásek - *Prožitek a možné světy* (Univerzita Palackého, 2001).

Jiří Kirchner, Anna Hogenová (ed.) *Prožitek v kontextu dnešní doby: sborník příspěvků konference*. (FTVS Univ. Karlova, 2001).

Jiří Kirchner - *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii* (Computer Press, 2009).

Emília Kratochvílová – *Pedagogika volného času* (Veda TU, 2010,). 10. kapitola.

Jan Neuman - *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem* (Portál, 1999).

Radek Pelánek - *Příručka instruktora zážitkových akcí*. (Portál, 2008).

Jan Sýkora - *Zážitkové kurzy jako nástroj pedagoga volného času* (Gaudeamus – UHK, 2006).

Markéta Šauerová (ed.) *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s cílovým skupinami* (VŠTVS Palestra, 2013).

Mojmír Važanský - *Volný čas a pedagogika zážitku* (MU Brno, 1993).

Mojmír Važanský, Vladimír Smékal - *Základy pedagogiky volného času* (Paido, 1995).

Daniela Zounková, Andy Martin, Daniel Franc *Učení zážitkem a hrou - Praktická příručka instruktora*. (Computer Press, 2007).

3 Výchova zážitkom

Cieľom nasledujúcej (nosnej) kapitoly týchto učebných textov je priblížiť základné charakteristiky výchovných prístupov na báze zážitku, popísať jednotlivé metódy zážitkovej výchovy a hlavné oblasti ich využívania. Tiež sa dotkneme obmedzení, ktoré nutne vychádzajú z popísaných charakteristík.

Slovo „zážitok“ má v slovenčine pre veľkú väčšinu ľudí konotáciu niečoho špecifického, intenzívneho. Hovoríme: „To bol skvelý zážitok!“ a popisujeme tým naše prežívanie nejakej aktivity, či udalosti, ktorá je svojou výnimočnosťou hodná zapamätania a vyčlenenia zo sumy bežných, rutinných činností. Paradoxne takéto „ľudové“ chápanie pojmu „zážitok“ má k naplneniu pojmu „zážitková výchova“ bližšie než odborné psychologické definície. Tie ho chápu (porov. (Hartl – Hartlová, 2010) ako *každý* duševný jav, ktorý jedinec prežíva; vnímanie, myslenie, predstavy; je vždy vnútorný, subjektívny, citovo sprevádzaný; je zdrojom osobnej skúsenosti, hromadí sa celý život a vytvára jedinečné duševné bohatstvo každého človeka. A teda aj termín „prežívanie“ má v psychológii veľmi široký význam (D. Kováč doslova hovorí o megakategórii psychológie /2007, s. 125/). Je to „*súhrn psychických procesov a stavov (...) v najvyšších častiach centrálného nervového systému*“ (Čáp, 2007, s. 23). Vystupuje ako (vnútorná) „*psychoreflexia, ktorá v konkrétnej stimulácii určuje správanie*“ (D. Kováč, tamže). Ak takto nazeráme na zážitok, tak potom môžeme súhlasiť s postulátom L. Joplinovej, (1995, 15n), že každé učenie je v tomto zmysle zážitkové / skúsenostné. Aj na prvotných detských pokusoch jazdiť na bicykli by sme mohli doložiť typický model učenia sa na báze zážitku / skúsenosti¹². Dieťa síce môže dostať dobré rady od rodiča, príp. môže vidieť staršieho brata alebo niekoho v televízii bicyklovať sa, no skutočné učenie pre neho začína až v momente, keď si sadne na vlastný bicykel a pokúsi sa prvýkrát odraziť, udržať rovnováhu a nejaký kus cesty prejsť. Po prvých nepodarených pokusoch spojených s obavami o to pozornejšie počúva rodiča (reflektuje svoje chyby), snaží sa zmeniť niečo v štýle jazdy (na základe reflexie pretvára vlastnú prax) a napokon po nadobudnutí prvých zručností skúša zasa nové (jazdiť bez rúk, po teréne, na zadnom kolese a pod.). Tento obraz učenia sa vcelku dobre dokumentuje priebeh mnohých, aj zložitejších, úloh, ktoré musíme v širokom portfóliu života riešiť. Ide najmä o tie, v ktorých zapájame do učenia viaceré zložky osobnosti, napr. pri činnostiach, kde potrebujeme praktické zručnosti alebo v nadobúdaní hodnotového potenciálu či sociálnych zručností, teda tam, kde sa popri kognícii výrazne zapája konatívna a afektívna stránka osobnosti.

12 Angl. termín experience pokrýva dva naše odlišné termíny: zážitok a skúsenosť. K ich pojmovému naplneniu sa dostaneme nižšie.

3.1 Charakteristika výchovy zážitkom

Na základe uvedeného môžeme povedať, že výchova zážitkom (v porovnaní so všeobecným psychologickým pojmom zážitok) ráta s istou **výnimočnosťou** ponúkaných situácií, prítomnosťou výzvy a novosti, ktorá dáva priestor cez vlastnú prax a jej reflexiu objavovať, naučiť sa niečo, s čím predtým človek nemal skúsenosť. V mnohých výchovných či vzdelávacích prístupoch sa nachádzajú prvky takejto novosti (praktické výchovné predmety, rôzne programy osobnostného a morálneho rozvoja, pobyty v prírode, turistika, šport, letné tábory...). Miera týchto prvkov potom určuje, či pomenúvame určitý program ako zážitkový alebo nie. Ona je však vždy závislou premennou subjektívneho prežívania situácie, a tak nočný pochod lesom bude bežnou praxou skúseného skauta, no limitnou skúsenosťou dievčaťa mestských diskoték. Pretože *„na kvalitu a intenzitu prežívania majú zásadný vplyv emócie (...) od emócií závisí, aký silný bude odtlačok konkrétnej situácie, ktorý sa uchová v našom vedomí a podvedomí, a tiež či ho budeme vnímať kladne alebo záporne“* (Kirchner, 2009)¹³.

*Naučíme sa
10 % z toho, čo čítame,
20% z toho, čo počujeme,
30% z toho, čo vidíme,
50% z toho, čo vidíme a počujeme,
70% z toho, o čom diskutujeme,
80% z toho, čo zažijeme a
95% z toho, čo učíme druhých.
William Glasser*

3.1.1 Stupňovitý model učenia vo výchove zážitkom

L. Joplinová (1995, 15n) ukázala na základe prehľadovej práce vo všeobecnosti dve poňatia definícií vyslovených v rôznych konceptoch zážitkovej pedagogiky: (1) na základe typického niekoľko **stupňového modelu učenia**, vďaka ktorému sa zážitkové učenie popisuje aj ako akčno-reflektívny (**kontinuálny, teda neustále prebiehajúci**) cyklus; (2) na základe **špecifických znakov, ktoré odlišujú zážitkové a nezážitkové učenie**.

Model učenia na základe za sebou idúcich stupňov / etáp, pričom prvým je vždy konkrétny zážitok (tzv. originálny zdroj skúsenosti¹⁴), v sebe implicitne zahŕňa proces preberania zodpovednosti za vlastné učenie. R. Hanuš a L. Chytilová (2009, s. 34n) odvolávajú sa J. T. Neilla¹⁵ predkladajú

¹³ Isteže s odstupom času alebo vďaka reflexii sa emócie a teda aj vnímanie konkrétnych situácií mení. O tomto procese píšeme ďalej.

¹⁴ Pojem „originálny zdroj“ vyjadruje vlastný zážitok s predmetom učenia. Stojí v opozícii voči tzv. neoriginálnym, sprostredkovaným zdrojom (môžem čítať knihu o fázach tvorivosti alebo sa odhodlám sám niečo vytvoriť a spätne si uvedomím, akými fázami som prechádzal; môžem pozerať TV prenos z lyžovania alebo ísť sám lyžovať).

¹⁵ Autori citujú omylom v zozname literatúry nesprávny článok J. T. Neilla. Uvádzajú jeho meta-analytickú štúdiu o efektoch terapeutických programov na báze dobrodružstva (2003), hoci prehľadom učebných cyklov sa zaoberal na inom mieste (online, 2010).

krátky popis šiestich modelov učebných cyklov. Kritériom ich klasifikácie je počet stupňov v rámci cyklu (1-7). Jeho syntézu sme doplnili o modely prosociálnej výchovy (Olivar) a jej slovenskej verzie – etickej výchovy (Lencz), modely Bouda a Walkera a Deanov 7-stupňový model. Tiež Kolbovej teórii sa venujeme významnejšie. Treba však vysloviť tri kritické poznámky: (1) výpočet modelov (samozrejme) nie je úplný, ale najmä je diskutabilný (napr. Deweyho teória môže byť / býva popísaná aj v štyroch stupňoch, nielen v troch); (2) existuje mnoho modelov, ktoré síce popisujú len čiastkové oblasti učenia ale sú vzácne podobné všeobecnejším modelom (porov. Kolbov model a napr. Poundsov model riešenia problémov /1965/, Simonov model procesu rozhodovania /1947/ a Wallasov model kreatívneho procesu /1926/); (3) napokon treba podotknúť, že modely sú vždy len isté konštrukty, ich zasadenie do reálneho procesu v zážitkovom programe nie vždy naplní všetky teoretické parametre. Slúžia skôr ako príručky pre tvorcov programov, aby mohli cieľavedomejšie plánovať kurzy pre žiakov / účastníkov. Zároveň ale platí, že väčšina z uvedených modelov nevznikala v kontexte výchovy zážitkom (ako dobrodružstva a výzvy), ale v kontexte učenia ako takého a až neskôr boli pri vysvetľovaní zážitkových výchovných procesov využité. Neplatí to síce o 1-stupňovom a 2-stupňovom modeli, ale o všetkých ďalších:

- „**jednostupňový** model pracuje jednoducho len so zážitkom samotným“ (s. 35). Tento model je najčastejšie vyjadrovaný formuláciou „*Let the mountains speak for themselves*“ (Rustie Baillie, vedúci jedného z kurzov OutwardBound) (Nechajem hory prehovoriť samé za seba), čo znamená, že podľa tohto modelu niektoré zážitky nepotrebujú ďalšiu zámernú facilitáciu. Už samotný pobyt v prírode a prirodzené interakcie medzi účastníkmi podľa tohto modelu pôsobia výchovne,
- **dvojstupňový** model počíta s reflexiou nasledujúcou po zážitku. Ako reakciu na prvý model vyslovil T. James (1980) pozmenený pôvodný výrok na „teaching through the mountains“. Teda nie „Hory nás učia“, ale „Učíme sa skrze hory“. Správne poukazuje na to, že ľudia oddávna žili v horách, no to automaticky neznamenal ich charakterovú formáciu. Totiž už samotná organizácia kurzu je istým zásahom do „prirodzeného“ samostatného vplyvu hôr. Veľká väčšina pedagógov zážitku sa prikláňa k názoru, že práve spätné uvažovanie o zažitom je ten skutočný formatívny prvok v zážitkových výchovných prístupoch. „*Rozdiel medzi „rekreačným“ a „výchovným“ zážitkom tkvie v reflexii*“ (Pelánek, 2008, s.21). Samotný **zážitok** nestačí na to, aby sa človek niečo naučil a aby sme mohli hovoriť o *výchove* zážitkom. **Reflexia** umožňuje pedagógovi zážitku aj z opakovanej akcie vyabstrahovať pre účastníka nové **skúsenosti**. Cieľom reflexie je prísť k tomu podstatnému: premosteniu zážitku a z neho vyplývajúcich nových hodnôt do denného stereotypu skupiny a jednotlivca. Prirodzene, reflexia môže prebiehať aj v individuálnej rovine ako sebareflexia. Výchovným zámerom je povzbudiť a naučiť človeka klásť si vhodné otázky.

- **trojstupňové** modely:
 - zážitok – reflexia – plánovanie,
 - Deweyho model: pozorovanie okolia – znalosť minulých podobných javov – úsudok vychádzajúci z predchádzajúcich dvoch krokov (J. Dewey, 1938),
 - Olivarov model: kognitívna senzibilizácia – nácvik – reálna skúsenosť (R. Olivar, 1992). Ide o model, ktorý bol aplikovaný v koncepcii výchovy k prosociálnosti v Španielsku a inšpiroval tiež tvorcov slovenskej koncepcie etickej výchovy (viď nižšie),
 - model Bouda a Walkera: príprava – samotný zážitok – reflexia (Boud & Walker, 1992)

- **štvorstupňové** modely:
 - **Kolbov – Lewinov učebný cyklus:** konkrétna skúsenosť – reflexia – zovšeobecnenie – aktívne skúšanie. Ide o najznámejší model zážitkového učenia. Kolb sám bol inšpirovaný predovšetkým tromi kognitívnymi teóriami učenia: najmä Lewinovým modelom (1942), inšpiroval ho tiež J. Dewey (1938) a napokon J. Piaget. Ide o najznámejší a najcitovanejší model v literatúre pedagogiky zážitku. D. A. Kolb ho popísal v rámci svojej teórie skúsenostného učenia (Experiential Learning Theory, ELT, 1984).
 Podľa jeho vlastných tvrdení, táto teória „*ponúka fundamentálne odlišný pohľad na proces učenia v porovnaní s behaviorálnymi teóriami učenia na základe empirickej epistemológie alebo s ešte viac implicitnými teóriami, ktoré tvoria základ tradičných vyučovacích metód, zväčša postavených na racionálno-idealistickej epistemológii (...) Tento pohľad na učenie nazývam „skúsenostný“ pre dve príčiny. Prvou je snaha jasne nadviazať na jej intelektuálne korene v prácach Deweyho, Lewina a Piageta. Druhou je zámer zdôrazniť ústrednú rolu, ktorú hrá zážitok v procese učenia. To odlišuje ELT od racionalistickej a ďalších kognitívnych teórií učenia, ktoré majú tendenciu klásť primárny dôraz na osvojovanie si, spracovanie a pripomínanie si abstraktných symbolov a od behaviorálnych teórií, ktoré popierajú akúkoľvek rolu vedomia a subjektívneho zážitku v procese učenia. Akokoľvek, mal by som zdôrazniť, že mojim cieľom nie je postaviť ELT ako tretiu alternatívu, ale skrze ňu ponúknuť holistický integrujúci pohľad na učenie, ktoré kombinuje zážitok, vnímanie, kognície a správanie“* (1984, s. 20-21). Všetky tri modely, na ktoré sa Kolb odvoláva (Lewin, Dewey, Piaget), charakterizuje idea, že učenie je vo svojej podstate proces naplnený napätím a konfliktom – konflikt medzi

konkrétnym zážitkom a abstraktným konceptom, medzi pozorovaním a akciou (Lewin); konflikt medzi impulzom, ktorý dáva ideám ich „hybnú silu“ a odôvodnením, ktoré im dáva smer (Dewey); dialektika akomodácie myšlienok voči externému svetu a asimilácie zážitku do existujúcich pojmových štruktúr (Piaget). Učiaci sa preto musí konfrontovať so štyrmi módmi učenia a teda potrebuje štyri rôzne druhy schopností (porov. Kolb, 1948, s. 30): schopnosti **konkrétneho zážitku** (vedieť sa pustiť naplno, otvorene a bez predsudkov do nových zážitkov), **reflektívneho pozorovania** (nazerat' na vlastný zážitok z mnohých perspektív), **abstraktnej konceptualizácie** (vytvárať koncepty, ktoré integrujú pozorovania do logicky znejúcich teórií) a **aktívneho experimentovania** (byť schopný použiť tieto teórie v rozhodovaní sa a riešení problémov). Tieto sú zachytené v nasledujúcom obr. 1.



Obr. 1: Kolbov (Lewinov) učebný cyklus

Napriek tomu, že model je usporiadaný procesuálne (do štyroch za sebou nasledujúcich etáp), primárne Kolbovi išlo skôr o rôzne druhy učebných schopností¹⁶, z ktorých si človek v priebehu učenia sa musí v konkrétnej situácii vybrať. Preferovanie určitého výberu potom definuje jeho učebný štýl. A tieto štýly dokonca korelujú s Jungovou typológiou osobnosti (introvert – extrovert¹⁷) v tom zmysle, ako sa jedinec adaptuje na svet (porov. Kolb – Boyatzis, 2000). Kolb študujú učebné štýly identifikoval štyri základné učebné štýly, ktoré boli určené práve vždy dvomi susediacimi učebnými schopnosťami (porov. Kolb a kol., 2000):

1. **divergujúci**: pre neho sú dominantné učebné schopnosti *konkrétny zážitok* (CE)¹⁸ a *reflektívne pozorovanie* (RO). Ľudia tohto štýlu sú najlepší v náhlade na

16 Učebným cyklom sa Kolb zaoberal v článku z roku 1984, dotazník štýlov učenia (LSI) publikoval už v roku 1971.

17 merané Myers-Briggs Type indikátorom (MBTI).

18 CE= concrete experience; RO= reflective observation; AC= abstract conceptualization; AE= active experimentation.

konkrétne situácie z rôznych uhlov pohľadu, vyhovuje im napr. metóda brainstormingu, majú široké kultúrne záujmy a radi získavajú nové informácie, zaujímajú sa o ľudí, súimaginatívni a emocionálni, preferujú prácu v skupinách, počúvajú druhých s otvorenou myslou;

2. **asimilujúci**: prevažujúcimi schopnosťami sú *abstraktná konceptualizácia* (AC) a RO. Ľudia tohto štýlu sú najlepší v porozumení širokým rozsahom informácií a v ich uložení do zhustenej logickej formy. Menej sú zameraní na ľudí, viac na idey a abstraktné pojmy. Vo všeobecnosti prikladajú väčšiu váhu logickej správnosti, než praktickej hodnote;
 3. **konvergujúci**: dominantné sú AC a *aktívne experimentovanie* (AE). Ľudia tohto štýlu sú najlepší v nachádzaní praktických využití ideí a teórií. Dokážu riešiť problémy a robiť rozhodnutia. Preferujú zaoberanie sa technickými úlohami než sociálnymi a interpersonálnymi otázkami;
 4. **akomodačný**: určujúcimi učebnými schopnosťami sú CE a AE. Títo ľudia sa radi učia primárne z aktivizujúcich praktických (hand-on) zážitkov. Radi sa zapájajú do nových výzvočných aktivít. Ich tendencia je skôr spoliehať sa na „vnútorné pocity“, skôr komunikujú s ľuďmi, než technicky analyzujú.
- ďalším 4-stupňovým modelom zážitkovej výchovy je **model etickej výchovy na Slovensku**: kognitívna a emocionálna senzibilizácia – morálna reflexia – nácvik v triede – transfer (L. Lencz, 1992). Tento model sa od roku 1993 využíva na hodinách etickej výchovy na Slovensku (a už niekoľko rokov je ponúkaný aj na českých školách vo voliteľnom predmete etická výchova. Viac k tejto téme povieme v kap. 6 - o výchove charakteru). K modelu Rocheho Olivara, ktorý sme spomínali vyššie, pridalí slovenskí autori dôležitú fázu morálnej reflexie, ktorá je procesom postupného uvedomovania si kľúčových hodnôt prítomných v podnete, ktorý bol predmetom senzibilizácie. **Kognitívna a emocionálna senzibilizácia** je proces, ktorého hlavným cieľom je zvýšiť citlivosť žiakov voči mravne relevantným podnetom. Má však ešte niekoľko sekundárnych, no nie nedôležitých zámerov. Jedným z nich je vytvorenie vhodnej psychosociálnej atmosféry v triede. Iným zámerom popri zcitlivení žiakov (navodení témy) je ich motivovanie. Senzibilizácia by mala jednak odpovedať na nejakú potrebu žiaka a jednak by mala byť pre danú kategóriu dostatočne zaujímavá, príťažlivo spracovaná, originálna. Samotné jadro tejto fázy – navodenie problému, určitej témy sa môže realizovať rôznymi technikami či metódami. Krátkou zábavnou hrou, v ktorej je však nejakým

spôsobom implikovaný mravne problematický podnet, môže ísť o čítanie úryvku z knihy, prehratie skladby známeho hudobného autora, ukážka z filmu alebo krátky film, vtipný plagát, vopred nacvičená scénka zahraná niektorými zo spolužiakov alebo aj poukázanie na konkrétnu živú udalosť týkajúcu sa triedy, školy či jej blízkeho okolia. **Morálna reflexia** v rámci etickej výchovy sa vyskytuje v rôznych formách – individuálnych, napr. písanie denníka, uvažovanie v ústraní a tichosti alebo spoločných, najmä diskusiou, rozborom aktivít, pomenovaním kľúčových pojmov, neverbálnym vyjadrením a pod. Reflexia má napokon zmysluplne uvádzať tretiu fázu, ktorou je **nácvik**. Ide o priamu aktivizáciu žiakov cez konkrétne situácie – hry, scény, hranie rolí atď. – ktorých cieľom je „*nácvik praktických spôsobilostí, skúšanie a experimentovanie s určitým modelom správania (...) Dôležitou súčasťou tejto fázy je dávanie okamžitej spätnej väzby, ktorá má posilňovať správne prevedenie nacvičovanej spôsobilosti. (...) Pri nácviku je dôležité zadávať zrozumiteľné a splniteľné inštrukcie a aktivity „doťahovať“ do konca. Po skončení nácviku nasleduje opäť reflexia, ktorá odráža nielen pocity a emocionálny zážitok, ale aj objavenie čohosi nového, čo si žiak uvedomil*“ (Podmanický, 2012, s. 66). Napokon, nácvik má viesť k **transferu**. Táto fáza predstavuje samotný cieľ etickej výchovy – aby sa správanie nacvičované v laboratórnych podmienkach hodín etickej výchovy prenieslo do bežného života žiakov. Žiaci by mali porozumieť, že trieda netvorí nejakú špecifickú oblasť, v ktorej platí naučené, pričom v inom prostredí už nie. Transfer sa môže realizovať konkrétnymi projektmi – spoločnými alebo individuálnymi – a rôznymi metódami. Môže ísť o písanie denníka, štruktúrované rozhovory s inými ľuďmi, rodičmi, súrodencami, priateľmi; konkrétna pomoc spolužiakom, nabádanie k reálnym individuálnym prosociálnym skutkom, zorganizovanie nejakej školskej slávnosti a pod. K úlohám z tejto fázy je dobré sa priebežne vracáť a ich vyhodnocovať.

- **päťstupňové** modely:
 - model Laury Joplinovej: sústredenie – akcia – vyzdvihnutie dôležitého – spätná väzba – rozbor (L. Joplin, 1995),
 - Kellyho model (1995): stretnutie – schválenie – preskúšanie – predvídanie – investovanie,
 - model Pfeiffer & Jones (1975): konkrétna skúsenosť – publikovanie – proces diskusie a skúmania – generalizácia – aplikácia,
- **šesťstupňový** model (Priest, 1997): skúsenosť – indukcia – generalizácia – dedukcia –

aplikácia – zhodnotenie. Tento model pripomína Bloomovu taxonómiu kognitívnych cieľov.

- **sedemstupňový** model (G. J. Dean, 1993): plánovanie (príprava na začatie aktivity) – zaangažovanie (začatie aktivity) – zvnútorňovanie (v zmysle learnig-by-doing) – reflexia (chápanie zmyslu) – generalizácia (vytváranie pojmových prepojení) – aplikácia (transfer do reálneho života) – nasledovanie (/follow up/ hodnotenie a plánovanie).

V súhrne uvádza Joplinová (1995, s. 20-22) **deväť typických črt učenia sa zážitkom:**

1. *Učenie prebieha v cykloch* – vid' vyššie.
2. *Učenie je postavené viac na žiakovi ako učiteľovi* – keďže nezačína (učiteľovým) výkladom ani čítaním knihy, ale reálnou subjektívnou skúsenosťou žiaka.
3. *Má osobný charakter* – je postavené na osobnom vzťahu žiaka k tomu, čo sa učí. Často sa spája predmet učenia s osobným rastom.
4. *Je orientované nielen na produkt ale aj na proces* – nejde len o to, aká je odpoveď, ale ako a prečo k nej žiak prišiel, čo sa deje práve cez reflexiu, evalváciu, spätnú väzbu.
5. *Evalvácia sa deje nielen smerom k externým ale aj interným aspektom učenia* – nehodnotia sa len vonkajšie známky (podmienky učenia), ale vlastné prežívanie. Žiak by mal byť povzbudzovaný k sebahodnoteniu (ide koniec-koncov o jednu z Kolbových hlavných učebných zručností).
6. *Analyzuje nielen určité komponenty, ale vyžaduje holistický prístup.*
7. *Učenie je organizované okolo priameho zážitku.*
8. *Je viac postavené na percepcii, než teórii* – zdôrazňuje viac žiakovu schopnosť posudzovať a vysvetliť si určitý jav, než predostierať mu pripravené expertné názory.
9. *Je viac postavené na individualite, než na skupine* – zážitková edukácia zdôrazňuje rozvoj individuality v sebareferenčnej podobe. Skupinové porovnávanie alebo normové ohodnotenie je užitočné len ako podporná doplnujúca informácia.

Ak by sme abstrahovali to podstatné z jednotlivých modelov zážitkového učenia, môžeme tvrdiť, že jeho „charakteristikou je **zapojenie celého človeka** (fyzicky, intelektuálne a emocionálne – teda vrátane pocitov a zmyslov) i jeho predchádzajúcich skúseností a následné spracovanie zážitku“ (Andresen, Boud & Cohen, 1995 in Martin, 2007, s. 20). Hovoríme o tzv. **holistickom prístupe** k človeku, v ktorom výchova má zasahovať všetky dimenzie osobnosti človeka. Vychádza z prístupu, vnímajúceho človeka v jeho celistvosti, v kontexte všetkých zložiek osobnosti, ktorými myslíme, reflektujúc D. Kováča (2007, s. 225), „*bio-psycho-socio-kultúrno-spirituálne komponenty*“.

Významnú rolu tu zohráva špecifické **prostredie**. V starších modeloch zážitkového učenia dokonca

prostredie vystupovalo ako hlavný činiteľ zmeny (ešte raz pripomínam heslo „*Let's Mountains speak themselves*“).

3.1.2 **Výchova zážitkom ako výchova na báze dobrodružstva a výzvy**

Predstavili sme si charakteristické znaky zážitkového učenia, ktoré platia vo všeobecnosti pre širokú paletu edukačných cieľov. V rámci nášho zamerania však teraz tieto všeobecné princípy zúžime do oblasti výchovy zážitkom v zmysle **dobrodružstva a výzvy**. V rámci toho, ako sme uviedli vyššie, počítame s aranžovaním zážitkov v hraničných (niekedy extrémnych) podmienkach, ktorých zámerom je vyvolať istú krízu, ktorej prekonaním človek alebo celá skupina rastie.

Príkladom môže byť projekt Noemova archa (Arche Noah), o ktorom píše M. Kapláněk (2008): „*v rámci tohto projektu prispievajú rakúski metodisti k reintegrácii mladých ľudí, ktorí sú postihnutí negatívnymi skúsenosťami (napr. obeťami sexuálneho zneužitia). Jadrom projektu je dlhodobý pobyt skupiny na plachetnici na vysokohorskom jazere (Noemova archa). Spoločný život na lodi vyžaduje nasadenie všetkých účastníkov, ktorí sú vystavení silnej fyzickej a psychickej záťaži. Vzťahy a konflikty, ktoré na lodi vzniknú, sú bezprostredne potom spracovávané na poľnohospodárskej usadlosti. Na lodi sú všetci odkázaní jeden na druhého, bez možnosti niekam uniknúť. Aby mohli zvládnuť extrémne situácie, musia spolu jednoducho žiť a pracovať. Záťažové podmienky ich nútia sústrediť sa na životne dôležité problémy a súčasne často prídu až po hranice vlastných fyzických či psychických síl, čo je skúšobným kameňom ich vzájomných vzťahov. Autori projektu Arche¹⁹ charakterizujú koncepciu zážitkovej pedagogiky pomoc štyroch základných prvkov:*

1. *Hraničná situácia.*
2. *Konfrontácia s prírodou.*
3. *Vzťah k vlastnému telu.*
4. *Solidarita.*“

Ide tu teda o **prekonávanie** myslenej **zóny komfortu** (osobnej psychickej či fyzickej **bezpečnosti**) (viď obr. 2). „*Všetko, čo je v tejto zóne obsiahnuté, je človekom 'vstrebané, zvnútornené', to znamená, že človek sa s vedomosťou, udalosťou, situáciou, už niekedy stretol, poznal a premyslel, objavil spôsob, akým v tejto situácii konať (...) a ona už mu nepripadá nová, záhadná, cudzia, nebezpečná*“ (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 85). Ak túto zónu moderovaným, rozumne organizovaným, spôsobom opúšťame²⁰, vstupujeme do oblasti rastu a rozvoja. Kým zóna komfortu

19 SIEGRIST, Herbert/GROSSTESSNER, Petra, Das Schiff Noah – Erlebnispädagogik (1993).

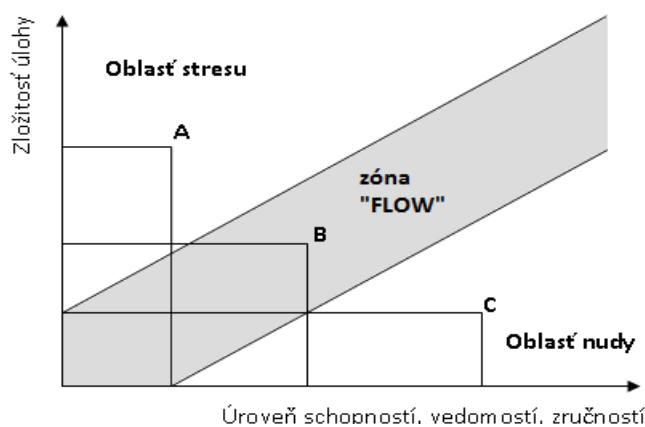
20 Môžeme ju opustiť aj neriedeným spôsobom priamo do zóny ohrozenia: mnohí mladí ľudia (najmä chlapci) sami vyhľadávajú limitné skúsenosti – násilie a s ním spojené ozbrojovanie, skorý sexuálny život, obľuba rizikových

je okrem pocíťovanej istoty charakteristická nudou a postupnou atrofiou, zóna negatívneho stresu je typická neprimeraným rizikom, ohrozovaním zdravia až života. Tiež platí, že ak je krok z komfortnej zóny príliš veľký, môže prísť neúspech, teda nastane opačný efekt a komfortná zóna sa nerozšíri, naopak, v tých horších prípadoch môže prísť až k jej zmenšeniu. Ojedinele sa stretávame s prípadmi ľudí, ktorí sa dostávajú až na hranicu medzi zónou ohrozenia a zónou nemožného. Sú to ľudia, ktorí vo svojej oblasti dosahujú špičkové výkony (držitelia športových svetových rekordov, držitelia Nobelovej ceny atď.), aj tí však poukazujú na ľudské limity (Franc et al., 2007). Vidíme teda, že ak má zážitok napomôcť osobnému rastu človeka, je veľmi dôležité odhadnúť správnu mieru náročnosti.



Obr. 2: Zóny komfortu, rastu a ohrozenia (podľa Hanuš – Chytilová, 2009, s. 86)

Pásmo, v ktorom prichádza k optimálnemu prežívaniu pri riešení úloh, nazval Czikszentmihalyi (1991) „flow“ (stav plynutia). Jeho teóriu môžeme znázorniť v jednoduchom grafe (obr. 3).



Obr. 3: Zóna flow

Tradičné výchovné ponuky sa pohybujú v oblasti učenia, ponuky zážitkovej výchovy sa snažia

situácií, v krajných prípadoch autoagresia (v proklamatívnej forme viac u dievčat) až suicídium. Podvedome tak naplňajú potrebu postupu do vyššej vývinovej etapy (Brestovanský, 2008).

vstupovať do oblasti výzvy a pozitívneho stresu. Základnými tézami výchovy zážitkom a pedagogiky zážitku teda sú (K. Hahn in Kratochvílová, 2010, s. 275):

- človek dokáže viac, ako si o sebe myslí,
- len málokto si uvedomuje, čo všetko je možné dosiahnuť prostredníctvom vzájomnej pomoci a spolupráce.

Jednými z charakteristických znakov výchovy zážitkom sú „**prvok dobrodružstva...**, istá miera neistoty a prijímanie rizík, **element výzvy a reflexie** a zasadenie do **netradičného prostredia**“ (Martin, 2007, s. 12). Murár (2006, s. 34-40) preto odporúča používať skôr termín *prístupy na báze dobrodružstva a zážitku*, ktorý tieto špecifiká a aj využiteľnosť zážitkových programov v iných disciplínach (psychoterapii) zahŕňa. Treba však podotknúť, že zážitok je produktom nielen prostredia a programu ale tiež **animovania situácie** (a jej individuálneho spracovania²¹). Animujúca účasť inštruktora (vychovávateľa) v konkrétnej situácii je tiež významným prvkom akcelerácie zážitku skupiny a jednotlivca. *"Zážitkovo pedagogické prístupy vytvárajú situácie, ktoré človeku umožňujú vlastným, originálnym, konkrétnym 'pre-žitím' odhaliť neznáme oblasti"* (Vážanský, 1995, s. 133). Preto je veľmi obtiažne (i keď nie nemožné) realizovať zážitkovú výchovu v prostredí školy, totiž niektoré učebné ciele, aby boli efektívne dosiahnuté, vyžadujú presne opačný postup: vytrvalé opakovanie a precizovanie naučeného. *"Pre učenie zážitkom sú skôr vhodné zručnosti a postoje, konkrétne sociálne učenie (sebapoznanie, spolupráca), mäkké schopnosti (práca v tíme, vedenie ľudí, vzťahové a komunikačné zručnosti), životné postoje (tolerancia, zodpovednosť) a metódy riešenia problémov (kritické myslenie)"* (porov. Pelánek, 2008). M. Vážanský (1995, s. 133-134) uvádza že *„formy pedagogiky zážitku vytvárajú priaznivé podmienky učenia sa sociálnemu správaniu tým, že eventuálne konflikty sú ihneď zjavné, ale tiež môžu byť rýchle spoznané, pochopené a bezprostredne prekonané. (...) Pričom „nové skúsenosti majú charakter vážnosti: požiadavky na človeka sú skutočné, pretože situácie vyžadujú rozhodnutie a okamžité konanie a neposkytujú možnosť sa situácie zbaviť“* (...) *„Pedagogika zážitku sa jednoznačne odlišuje od ponuky rýdzich extrémnych dobrodružstiev nasledujúcimi zásadami: demokratická spolupráca zúčastnených, namiesto princípu rozkaz-poslušnosť; učenie sa na dôsledkoch svojho konanie namiesto presúvania zodpovednosti; zrieknutie sa predstieraných obrazov sveta v prospech vybudovania vlastných názorových sústav; kooperácia namiesto konkurencie a súťaže; spoločné rozhodovanie, spravodlivosť; osvedčenie sa v nečakaných situáciách“*.

21 vid' Kolbov-Lewinov učebný cyklus vyššie.

3.2 **Historické korene zážitkových prístupov**

Aj pri exkurzii do histórie treba pojmovo rozlišovať medzi zážitkovou výchovou a výchovou na báze dobrodružstva a výzvy: (1) zážitková výchova (odvodzovaná od nadobúdania skúseností z originálnych zdrojov) je civilizačne starým konceptom výchovy, môžeme dokonca tvrdiť, že historicky pôvodným; (2) dobrodružná výchova (ako ukážeme z práce J. Neumana) má tiež veľmi staré korene, no ako koncept rozlišujúci bežný život a dobrodružstvo vznikala oveľa neskôr.

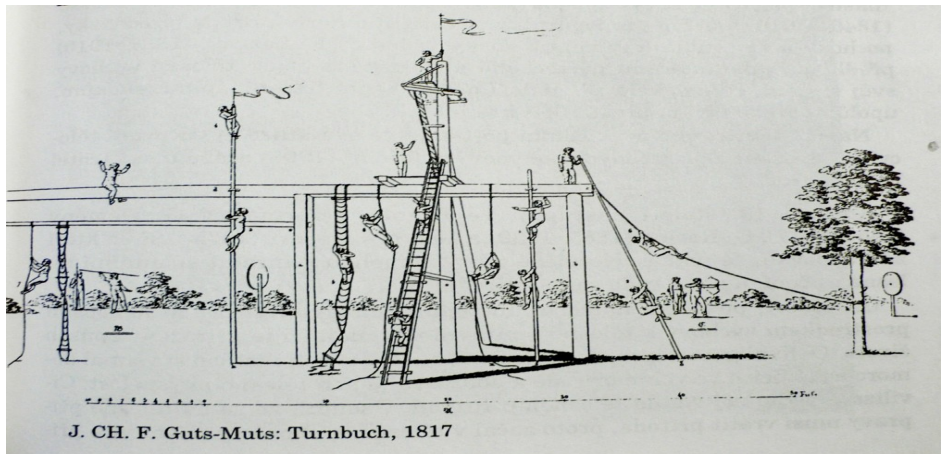
Výchova na báze vlastnej skúsenosti je vlastne štandardnou rodinnou výchovou, preto ju môžeme považovať za historicky najpôvodnejší koncept výchovy. Hodnota skúsenosti ako prostriedku vytvárania vedomostí nie je však len záležitosťou informálnej výchovy v rodine. Už u Aristotela v 4. st. pred Kristom môžeme čítať „*Používanie múdreho jazyka ešte nedosvedčuje, že ju človek aj nadobudol*“ (Aristoteles in Adkins, 1963). Týmto stanoviskom chcel filozof povedať, že teória sa nedá pochopiť, kým ju osoba nie je schopná aplikovať.

J. Neuman (1999, s. 20n) v krátkom historickom exkurze upozorňuje na „zážitkové“ praktiky prítomné už u pôvodných prírodných kmeňov (Bororo, Wattusi), ktoré mali rituálny charakter. Cez krajné výzvy boli iniciovaní mladí členovia kmeňa do spoločnosti dospelých. „*Na Nových Hebridách sa napr. zachovala skúška nazývaná gkol. Je to skok do priestoru z umelo vybudovanej veže. Veža je vysoká viac než 30 m, muži vylezú na najvyššie poschodie, priviažu si členky k lianam a vrhnú sa strmhlav dolu. (...) Pri správne prevedenom skoku je hlava odvážlivca 30 cm nad zemou. Veža má stupne aj pre deti a starších členov kmeňa*“ (s. 20-21).

Mnohé (najmä antropologické) štúdie hovoria o podobne významnom zastúpení krajnej výzvy a princípov výchovy zážitkom v životoch a formovaní dorastajúcich generácií v mnohých prírodných kmeňoch, najmä v procese iniciačných rituálov (budeme o nich hovoriť v podkap. 3.4.5).

Autor poukazuje na telesnú výchovu v mnohých starých kultúrach – gymnické systémy v Indii, Číne, Egypte v Mezopotámii. V Aténach išlo v rámci známej kalokagatie o tzv. penthatlon (zápasenie, beh, skok, hod diskom a hod kopijou). V starovekom Ríme sú popísané aj loptové hry. V stredoveku je známe budovanie tzv siedmich rytierskych cností: jazda na koni, plávanie, lukostreľba, zápasenie, šerm, lov, šachy a veršovanie. Veľký rozvoj netradičných metód výchovy prišiel s renesanciou (Vittorio de Feltré, Thomas More, Ludovigo Vives, Tommas Campanella, Ján Amos Komenský) a najmä s prácami novovekých filozofov – John Locke, J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi, ktorých myšlienky prispeli k formovaniu pedagogického hnutia **filantropizmu**, ktoré presadzovalo prirodzenú a harmonickú výchovu s dôrazom na prírodu. Najznámejším tvorcom filantropických programov bol Johann Guts-Muts (1759 – 1829), priekopník budúcej telesnej

výchovy (na obr. (in Neuman, 1999, s. 23, vid' jeho konštrukcie drevených a lanových dráh).



Obr. 4: Lanová dráha, ktorú vytvoril Guts-Muts (1817)

Dôležitou postavou vyzývajúcou k návratu k prírode bol Georges Hébert (1875-1957), ktorý „zastával názor, že najlepším prostriedkom výchovy k telesnej a mravnej dokonalosti je prirodzený spôsob života“ (s. 24). V telesnej výchove presadzoval návrat do prírody a využívanie prírodného prostredia (stromy, skaly, kry atď.). Vytvoril tzv. **prirodzenú metódu** (méthode naturelle).

Významný odkaz pre výchovu zážitkom môžeme nájsť aj u Jána Amosa Komenského, podľa ktorého človek získava najdôležitejšie skúsenosti pomocou vlastných zmyslov. Vo svojom prístupe presadzoval celkový rozvoj osobnosti človeka - potrebu vzdelávať ducha, srdce, jazyk aj ruku (Kapšová, 2008). M. Vážanský (2001, s.132) spomína mnohých ďalších pedagógov, ktorých by sme mohli považovať za predchodcov modernej pedagogiky zážitku, napr. A.S. Makarenka, J. Korczaka, G. Bosca, M. Montessori, V. A. Suchomlinskijeho. Napr. pilierom saleziánskej výchovy G. Bosca (1815 – 1888) je osobná skúsenosť vychovávaného s láskavou, sprevádzajúcou (animujúcou) prítomnosťou vychovávateľa v dynamike skupiny rovesníkov, v prostredí, ktoré bolo zámerne konštituované tak, aby prelamovalo bariéry tradičného inštitucionalistického prístupu. Ak je prostriedkom zážitkovej výchovy navodenie prekvapivej situácie, ktorá sa reflexiou stáva formujúcou skúsenosťou, potom špecifikom don Boscovej výchovy bolo prekvapenie láskavosťou a rodinnosťou uprostred dynamicky sa rozvíjajúceho raného kapitalizmu.

V 19. stor. sa začínajú rozvíjať dobrovoľnícke organizácie mladých: **YMCA** (George Williams, 1844) v Londýne; Herman H. Fölkersamb (1901) zakladá hnutie **Wandervogel**; E. T. Seton (1902) zakladá hnutie Woodcraft Indians – **Lesná Múdrosť Indiánov**, ktorého zásady sa stali základom mnohých ďalších organizácií zameraných na výchovu v prírode. Inšpirovaný týmito zásadami bol aj zakladateľ hnutia **skautingu** The Boy Scouts Association R. S. Baden-Powell (1907).

Ešte pred týmito široko organizovanými hnutiami existovali čiastkové projekty, z nich medzi prvými figurujú organizované pobytové (so strávaním niekoľkých nocí) **letné tábory pre deti**. Historicky prvým bol kemp v štáte Connecticut (USA) s názvom Gunnery School (White, 2012,

s. 20), ktorého pôvodcami a organizátormi boli William Gunn a jeho manželka Abigail. „V lete 1861 zobrali skupinu detí na dva týždne do divočiny pri Long Islande. Aktivity zahrňovali lezenie, splavovanie, rybárčenie a plavbu na jachtách“ (Malinowski - Thurber, 2009).

Najväčší rozmach zažíva zážitkový prístup (aj teória) v 60.-tych a 70.-tych rokoch 20. stor. podporou z mnohých strán – psychológie, sociológie, pedagogiky (Piaget, 1962; Chickering, 1969; Bloom, 1956; Friere, 1970; Gardner, 1983; Lewin, 1947 a samozrejme Rogers). C. Rogers (1995) hovorí: „Zážitok je pre mňa najvyššia autorita. Kritériom validity je moja vlastná skúsenosť. Myšlienky iných ani moje vlastné myšlienky nemajú takú autoritu, ako moja skúsenosť. Je to zážitok, ku ktorému sa musím znovu a znovu vracat', aby som sa viac priblížil k pravde“.

Existuje pomerne významný prúd pedagógov, ktorí tvrdia, že na rozvoj pedagogiky zážitku mal kľúčový vplyv John Dewey, ktorého filozofiu výchovy vyjadrenú v slovnom spojení *learning-by-doing* (učiť sa činnosťou) mnohí považujú za základný kameň skúsenostného učenia a teda aj zážitkovej výchovy. Jeho význam však nespočíva len v metodologickej inšpirácii, ale najmä v zavedení princípu demokracie do vzdelávania. Na druhej strane, hoci nemožno uprieť Deweymu veľké zásluhy, treba povedať, že mnohé konkrétne projekty výchovy zážitkom presahujú pragmatickú rovinu a sú cielené aj do transcendentnej zložky osobnosti. Ako pripomína Maritain (in Wiesenganger, 2011), pragmatizmus „redukuje perspektívy integrálnej edukácie osoby (...) nakoľko vychádzajúc zo subjektu vymedzuje svoje pôsobenie na rozvíjanie schopnosti riešiť problémy, chýba rozmer kontemplácie a idea zdokonaľovania osoby ako osoby. Osoba sa totiž nerealizuje iba v riešení problémov, ktoré sa jej dotýkajú a môžu byť veľmi naliehavé, ale najmä v hľadaní podstaty seba samej a života, ktorý ju obklopuje. Myslenie nemá iba praktický záujem, ale hľadá pravdu, nachádza potešenie v objavenom, ktoré často môže byť „prakticky“ nevýznamné, chce nový svet, sníva, túži“. V českom prostredí sa viacerí odborníci (na čele s J. Jiráskom) zameriavajú na spirituálny rozmer zážitku.

Medzi inštitúcie, ktoré svoje pôsobenie stavajú na skúsenostnej výchove môžeme zaradiť množstvo organizácií: skauting, Prázdninová škola Lipnice, Hnutí GO!, Instruktoři Brno, eRko, DOMKA, Štúdio zážitku, Plusko a i. V zahraničí medzi najznámejšie patria Camp Chocorua (1881), sir Duke Award (1956), Outward Bound (1962), Brigham Young University (1968), Project Adventure (1971), Vision Quest (1973), Santa Fe Mountain Center (1979) a mnohé iné. Viacero z nich je stále fungujúcich na dobrovoľníckej báze, ale niektoré prešli sčasti procesom profesionalizácie alebo dokonca ich už môžeme považovať za komercionalizované, pretože hlavnou časťou portfólia ich aktivít sú firemné team-buildingy a podobné rekreačné služby s minimálnym edukačným dosahom. V inštitucionalizácii pedagogiky zážitku zohralo dôležitú úlohu aj založenie Asociácie zážitkovej edukácie (Association for Experiential Education, AEE) v roku 1977, neskôr mnohých ďalších asociácií a združení a následne vedeckých časopisov (o ktorých sme referovali vyššie).

3.3 **Proces výchovy zážitkom**

Procesom výchovy zážitkom sme sa už významne zaoberali v rámci jej samotnej charakteristiky (kap. 3.1), keď sme ju definovali cez jednotlivé modely (procesy tvorené jednotlivými krokmi). Tento fakt len dokladuje naše predchádzajúce tvrdenie (kap. 2), že pedagogika zážitku je definovaná práve cez svoj procesuálny charakter. V rámci tejto podkapitoly sa preto dotkneme konkrétnych krokov tvorby a realizácie kurzov a jej nosnú časť bude tvoriť rozbor špecifických metód zážitkovej výchovy.

C. M. Itin (1999, in Martin, 2007, s. 23) navrhol tzv. diamantový model filozofie zážitkového vzdelávania, ktorý ukazuje, že zážitkové vzdelávanie je proces zahrňujúci interakciu facilitátorov, účastníkov, prostredia, v ktorom prebieha, a samotných aktivít.

A. Martin zaraďuje medzi kľúčové prvky procesu zážitkovej edukácie:

- ciele kurzu (osobný rozvoj, tímová spolupráca),
- náplň kurzu (holistický prístup, široká škála programov vrátane reflexie),
- prostredie (fyzická a psychická bezpečnosť, pozitívna, podporujúca atmosféra),
- účastníci a inštruktori (rôznorodosť, facilitačné metódy).

R. Hanuš (2009, s. 17) vidí kritériá efektívnej zážitkovej pedagogiky (PŠL) v nasledujúcich bodoch: cieľovanie – precízne formulovanie cieľov a ich špecifické tematizovanie; motivácia (presnejšie zaujatie, pozn. autora) – prepracovaná, vedúca k maximálnemu výkonu, veľkej intenzite a dynamike; dramaturgia – premyslená skladba programov vo vzťahu k zamýšľaným cieľom; výrazové prostriedky – hudba, farby, pohyb, svetlo (tma), miesto, príroda – jednoducho využitie všetkých zmyslov; ovplyvňovanie osobnosti prostredníctvom situácií; spätná väzba – hitácia, rozbor, test, anketa, hra a pod.; skupinová dynamika a osobnosť pedagóga. Vzhľadom na špecifiká českej školy výchovy zážitkom zdôrazňuje predovšetkým proces **dramaturgie** – teda „*cielené plánované a uvádzané situácie, kde sa najčastejšie ako prostriedok používajú rôzne podoby fenoménu hry (o metódach vid' nižšie)*. Celý proces je potom počas svojho priebehu **evaluovaný (reflektovaný, pozn. autora) a spracovaný, so snahou dosiahnuť čo najväčší rozvojový potenciál**“. Táto pedagogika „bola rozvinutá v jednorazových projektoch sa značnou **intenzitou programu a intervenciou do štruktúry osobnosti**“.

V manuáli inštruktora Outward Bound (Instructor Manual Outward Bound, 1988; in Hanuš, 2009, s. 27) je proces výchovy zážitkom popísaný nasledovne²²:

Účastník

(motivovaný a pripravený)

je zasadený do

unikátneho prostredia

a do

nového sociálneho prostredia

umožňujúceho skupinové a individuálne uvedomenie, konflikty a ich riešenie

v ktorom vykonáva

výzovové, dobrodružné a iniciatívne aktivity

(organizované, konkrétne, zvládnuteľné, zodpovedajúce schopnostiam)

čo vedie k

obavám (stav adaptívnej disonancie)

(možnosti: podľahnutie, prekonanie, prispôsobenie)

čo povedie k

rozvoju osobnosti účastníka

konkrétne k

**zlepšeniu sebaznania, sebaúcty, spolupráce,
komunikácie, pochopenia a obetavosti pre druhých.**

Ako sme už načrtli vyššie, v rámci realizácie uvedeného procesu je potrebné využívať celé spektrum tradičných i špecifických **metód výchovy vo voľnom čase**. Medzi **tradičné (klasické)** môžeme zaradiť metódu vysvetľovania, požiadaviek, persuázie (presvedčovania), rozhovoru, diskusie, exemplifikácie (príkladovania), demonštrácie (názorných postupov), nácviku, hodnotenia, disciplinovania (porov. Kratochvílová, 2010, s. 204 – 207). Zvláštne postavenie v systéme metód výchovy vo voľnom čase má **hra**. Napriek tomu, že je kľúčovou v systéme metód pedagogiky zážitku, jej teória je už tak dopracovaná, že vzniká samostatná disciplína pedagogika hry. Venujeme sa jej preto v samostatnej kapitole.

V rámci prípravy a realizácie zážitkových programov majú však svoje významné miesto aj viaceré **špecifické metódy pedagogiky zážitku**.

22 Tento manuál preberá text z pôvodného článku Walsh & Golins (1976).

Komponenty výchovy zážitkom

3.3.1 Tvorba cieľov

Teória cieľov je prirodzene jednou z najprepracovanejších oblastí edukácie a dalo by sa povedať, že historicky predbieha samotnú pedagogiku, pretože bola predmetom záujmu už filozofie a aj dnes stále z určitého hľadiska do portfólia filozofie patrí, konkrétne filozofie výchovy. Výchovné a vzdelávacie ciele sú jednoducho zmyslom existencie všetkých ďalších zložiek pedagogiky a sú jadrom „kráľovskej“ pedagogickej disciplíny – didaktiky. Bolo by preto nemiestne pokúšať sa tu zachytiť problematiku cieľov v edukácii v celej jej šírke. Budeme predpokladať, že čitateľ teoretické základy tejto oblasti ovláda²³ a rovno prejdeme k tomu, čo sľubuje nadpis podkapitoly – k procesu a zásadám stanovovania cieľov v konkrétnych podmienkach výchovnej práce.

Ciele musia v prvom rade vychádzať z poznania všeobecných zákonitostí, napr. mravných či sociálnych noriem alebo špecifik vývinového obdobia (všeobecné ciele) a zároveň aktuálneho kultúrneho a organizačného kontextu (rámcové, čiastkové ciele) či špeciálnej potreby vychádzajúcej z konkrétnej situácie, alebo charakteristík osobnosti dieťaťa (špecifické, konkrétne ciele). Ak je cieľ správne stanovený, teda ak odpovedá na nejakú významnú potrebu dieťaťa, jeho napĺňanie je jednoduchšie (alebo presnejšie – je vôbec možné). Všeobecné ciele vyjadrujú určitý výchovný ideál a logicky sú v hierarchii najvyššie. Napr. byť charakterným človekom. Všetky ďalšie by im mali v postupných krokoch napomáhať (napr. uvedomiť si určité hodnoty; reagovať na ne; oceniť ich; integrovať ich do vlastného systému hodnôt²⁴).

Podľa niektorých teoretikov (Turek, 2008 a iní) by ciele mali byť konzistentné (nižšie ciele podriadené vyšším), primerané, vyjadrené v pojmoch výkonov žiakov (napr. cieľom nie je „oboznámiť žiakov s učivom“, ale to, aby to učivo žiaci ovládali), jednoznačné, merateľné a rešpektujúce taxonómiu. Podobne podľa Druckera (1954), ktorý vytvoril tzv. SMART kritériá, by mali byť ciele špecifické (specific), merateľné (measurable), dosiahnuteľné (attainable), relevantné (relevant) a časovo ohraničené (time-bound).

Problém výchovy (v porovnaní so vzdelávaním) je, že mnohé z cieľov jednoducho nie je možné pomenovať výkonovo, či dokonca ich termínovo viazať²⁵ (*Žiak na konci 5. roč. ZŠ bude dávať prednosť podeleniu sa so sladkosťami pred tým, aby ich zjedol sám; Žiak na konci 9. roč. ZŠ bude*

23 Napokon v tomto kurze nadväzujeme na predmet Pedagogika voľného času 1, v rámci ktorého sa študent stretol s povinnou literatúrou, do ktorej je zaradená aj monografia prof. Kratochvílovej Pedagogika voľného času (Typi, 2010). Jej kapitola 6 má názov Ciele výchovy a vzdelávania a autorka v nej reflektuje ako základnú terminológiu, tak aj východiská ich tvorby, konkrétne taxonómie, medzinárodné aj národné dokumenty a súbor tzv. kľúčových kompetencií. V kap. 7 zasa rozoberá čiastkové ciele, ktoré „napĺňajú aj funkcie voľného času“ (s. 183).

24 Pozorný čitateľ si iste všimol, že sme tu práve naznačili jednu z taxonómií výchovných cieľov (Kratwohlovu taxonómiu pre afektívnu oblasť, 1969).

25 Napriek tomu to, bohužiaľ, od tvorcov koncepcií výchovných predmetov Ministerstvo školstva vyžaduje.

mat' vedomie vlastnej zodpovednosti za svoje školské výsledky a nebude obviňovať okolnosti). Z týchto formulácií (ktoré sú vymyslené, ale vychádzajú z Kratwohlovej taxonómie) je vidno ich problematickosť:

- v prvom rade niektoré kľúčové danosti prináležiace výchovnému ideálu nie je možné zaradiť medzi pozorovateľné javy, tým pádom aj ich meranie a vyhodnocovanie je problematické (napr. nepoznáme kvalitu motívu, pre ktorý sa piatak rozhodol podeliť so sladkosťami²⁶);
- do procesu výchovy vstupuje veľké množstvo premenných, ktoré sú často rozhodujúcejšie (rodina, celkový kultúrny kontext, rôzne životné udalosti), než samotná cieľavedomá činnosť vychovávateľa (najmä, ak je krátkodobá alebo s nízkou časovou dotáciou);
- výchova je zložitý, dlhodobý a dynamický proces postavený na vzťahu s vychovávateľom, v ktorom môže viditeľné ovocie prísť v nečakaných chvíľach a naopak, prílišné očakávania by jeho rast mohli zastaviť.

Uvedené problémy sa môžu prejaviť aj v praxi. Špeciálne pri zážitkových akciách (zvlášť krátkodobých, ktorých je v ostatnom čase drvivá väčšina) napríklad hrozí, že inštruktor / vychovávateľ v snahe dosiahnuť stanovený cieľ, ho bude v reflexii účastníkom podsúvať alebo dokonca sami účastníci budú jeho dosiahnutie pod tlakom želaných očakávaní proklamovať.

Napriek týmto poznámkam je potrebné stanovovať si konkrétne výchovne ciele, pretože ony umožňujú pôsobiť systematicky, sledovať konkrétnejšie úlohy, rozhodnúť sa pre určitú metódu a napokon aj ukazovať smerovanie (určitý ideál) dieťaťu/žiakovi. Dokonca dieťa môže v diskusii s ostatnými aj niektoré ciele samo konštruovať. Participatívna tvorba cieľov významne zvyšuje motiváciu k ich dosahovaniu. Napriek tomu, že mnohé výchovné ciele nie je možné stanovovať termínovo presne, pozitivisticky a výkonovo, špecifické ciele tak formulovať môžeme.

Pri tvorbe špecifických cieľov v rámci vytvárania konkrétneho výchovného programu je vhodné **(1) oboznámiť sa so základnými vývinovými úlohami jednotlivých období a porozumieť všeobecným a rámcovým cieľom** (čo bolo vyjadrené vyššie v pojme konzistentnosť). Je potrebné študovať odbornú literatúru, medzinárodné dokumenty (ich prehľad uvádza napr. Kratochvílová, 2010; Turek, 2008), koncepčné materiály výchovných predmetov (napr. Križová – Podmanický pre etickú výchovu, 2013; ale napr. aj Lickona – *Eleven Principles of Effective Character Education*, 1995 alebo Covey – *7 návykov skutočne efektívnych ľudí*, 2010 a pod.); výchovné plány školských klubov detí, koncepčné materiály výchovných združení (Skauting, DOMKA) alebo príslušné metodické materiály, v ktorých sa vedie aj rozprava o všeobecných cieľoch (napr. Baranyai –

26 Ani použitie akýchkoľvek kvantitatívnych nástrojov psychologického testovania nedokáže pokryť celú hĺbku a šírku ľudského prežívania.

Strečková, Cesty zrenia, 2009, 2010). Napr. pri tvorbe programu letného tábora pre 11-12 ročných chlapcov môžeme vychádzať z Baranyaiovho opisu potrieb chlapca charakteristických pre túto vekovú skupinu: „*Chlapec je vo veku zrodienia Hrdinu (...). Doposiaľ bol ako dieťa prirodzene orientovaný na seba. Teraz je najvyšší čas, aby sám začal meniť túto orientáciu. Preto potrebuje stretnúť mužov, ktorí mu ukážu nielen pravých Hrdinov mysliacich na druhých, ale ukážu mu hodnotu obety, budú jej príkladom a umožnia mu získať prvé skúsenosti s robením dobra. Takíto muži vkladajú do chlapca zárodok túžby urobiť niečo významné pre druhých*“ (2009, s. 112). Z tejto vety môžeme odvodiť všeobecný cieľ (prosociálny charakter človeka) a rámcové ciele (schopnosť 12-ročného chlapca decentrovať sa, zamerať pozornosť na potreby druhých, pochopiť hodnotu dobra a to, že dobro vyžaduje obeť pre druhých...).

(2) formulovať ciele v terminológii nadobudnutých skúseností, zručností alebo schopností (nie v terminológii procesov). Teda napr. NIE: „Naučiť deti zapájať sa do diskusie“, ALE: „*Dieťa sa zapája do diskusie*“.

(3) formulovať konkrétne, presné a splniteľné ciele. Napr. NIE: „*Dieťa sa naučí komunikovať*“, ALE: „*Dieťa neskáče v diskusii druhým do reči*“ alebo „*Dieťa vie využívať jednoduchú techniku aktívneho počúvania – vie parafrázovať, čo povedal predchádzajúci rečník, a nadviazať na neho*“. V súvislosti s príkladom z bodu (1), konkrétnym cieľom v programe týždenného letného tábora pre chlapcov môže byť NIE: „*Chlapec sa naučí obetovať sa pre druhých*“, ALE: „*Chlapec sám, dobrovoľne pomôže v praktických prácach pri zabezpečení chodu tábora.*“ alebo „*Chlapec pozná príbeh vybraného prosociálneho hrdinu.*“ alebo „*Chlapec sa dokáže aj po namáhavej celodennej výprave deliť s ostatnými o vodu a stravu*“. Až takto formulované ciele potom dokážeme v priebehu realizácie tábora vyhodnocovať ako splnené, čiastočne splnené alebo nesplnené.

(4) vymedziť podmienky, za ktorých má dieťa dosiahnuť konkrétny cieľ. Do tohto spadá potom rozhodnutie o konkrétnych výchovných metódach, technikách a aktivitách. Napr. pokračujúc v predchádzajúcom príklade, v rámci letného tábora zrealizujeme celodennú túru, počas ktorej popri iných aktivitách prerozprávame príbeh o Hraničiarskom učňovi (Flanagan, 2010) s dôrazom na jeho schopnosť obetovať sa pre druhých. Budeme viesť diskusiu o konkrétnych prejavoch u detí. Večer budeme táboriť mimo základného ubytovania a bude potrebné realizovať množstvo úloh, v ktorých sa môže ukázať ochota urobiť niečo pre druhých – postaviť stany, pripraviť jedlo, uvariť čaj, podeliť sa so zásobami, trpezlivo vyčkať, kým sa druhí najedia a pod.. V reflexii, ktorá bude nasledovať po tomto zážitku, sa môžeme vráť k príbehu hraničiarovho učňa, uvažovať v tomto kontexte nad vlastnými konkrétnymi prejavmi, povzbudzovať k priateľským činom voči ostatným.

Dôležité je stanoviť si primerané očakávania a zachovať povzbudzujúci postoj a viesť vlastným príkladom.

3.3.2 Metóda dramaturgie

Pri tvorbe edukačne efektívneho programu by mal byť dôraz položený na umení zostaviť aktivity do zmysluplných tematických celkov, v psychologickej následnosti a poskytnúť tak účastníkom možnosť systematicky prehĺbovať rozbor zažitého. Vo všeobecnosti platí, že voľba metód, programu či konkrétnych aktivít musí vždy vychádzať zo stanovených špecifických cieľov. Až po ich stanovení je možné uvažovať nad výberom prostriedkov na ich dosiahnutie, k čomu má slúžiť práve dramaturgia. „*Dramaturgia je metóda, ako vybrať a zoradiť jednotlivé programy a ďalšie deje do času, ktorý má kurz k dispozícii, s cieľom dosiahnuť čo najväčší účinok*“ (Holec, 1994, s. 147). Každá aktivita sa tak stáva súčasťou celku. Táto metóda „*umožňuje a dokonca podporuje zmeny v programovej náplni kurzov. Ku slovu sa dostáva iná inštruktorská schopnosť, totiž neustále preskúmavať, či zvolený program skutočne prispieva k napĺňaniu cieľov kurzu, a prispôbovať ho potrebám účastníkov*“ (Martin, 2007, s. 26).

Metóda využíva fenomén tzv. **vln** – striedania rôznej úrovne a intenzity zaťaženia, nielen fyzického, ale tiež sociálneho, emocionálneho, kognitívneho či spirituálneho. Každá oblasť rozvoja má svoje vlastné vrcholy a dná, pričom edukačný efekt sa zvyšuje práve vhodným striedaním týchto amplitúd. Nejde len o zvyšovanie pozitívneho efektu ponúkaného programu, ale aj o preventívnu ochranu pred sklznutím do zóny ohrozenia a distresu.

Napr. výrazne psychicky záťažové aktivity nie je vhodné radiť na konci týždenného letného táborevého pobytu, ale skôr v strede, tak, aby na riešenie prípadných komplikácií rôzneho druhu zostalo do konca pobytu dostatok času. V nasledujúcich dvoch tabuľkách uvádzame príklad dramaturgie týždenného letného tábora, ako sme ho realizovali v rámci medzinárodného projektu Bezhraničná antikvita²⁷ a spolu s ním podrobný rozpis aktivít jedného dňa. Spolu s predchádzajúcou spoločnou diskusiou zúčastnených vychovávateľov (animátorov) a nácvikom vybraných hier tvorí takýto prehľad základnú výbavu každého vedúceho skupiny.

27 Projekt bol dotovaný z programu Cezhraničnej spolupráce Maďarská republika – Slovenská republika a financovaný Európskym fondom regionálneho rozvoja. Medzinárodný letný tábor pre 60 slovenských a maďarských detí koncepčne spracovali a realizovali pedagógovia z Katedry pedagogických štúdií v spolupráci s členmi Katedry klasickej archeológie FF TU a múzejnými pedagógmi Múzea krásnych umení v Budapešti.

2013	7:30	8:00	8:45	10:00	10:30	11:00	11:30	12:00	12:30	13:00	13:15	13:45	15:00	15:30	16:00	16:30	17:00	17:30	18:00	18:45	19:30	20:00	20:30	22:30	0:00	
1. deň NEDEĽA				Autobus v TT	Autobus v NR	Autobus v táboře s HU	Obed HU	Obed HU	Ubytovanie HU	Autobus v TT/ zoznamovačky pre HU	Zoznamovačky, icebreakers, energizer, teambuilding, pre HU	Autobus v táboře so SK	Ubytovanie SK, Voľno HU	Výroba menoviek, zoznamovačky	Úvod do táborovej hry	Nočná hra (rímsky posol)										
2. deň PONDELOK				Výroba "predmetov identity" v skupine		Obed	Volno	Starba strážnych veží	Volno				Volno	Spoločné stretnutie - nákup hudob, nadeľovanie na mapu	Nočná hra (Dobývanie strážnych veží)											
3. deň UTOROK				Olympiáda - súťažné disciplíny pre jednotlivcov				Olympiáda - súťažné disciplíny pre skupiny (rímsky futbal, kónské záprahy)						Spoločné stretnutie - nákup hudob, nadeľovanie na mapu	Spoločenský večer											
4. deň STREDA				Celodenný výlet - výprava na Hrušov a lozubrov																						
5. deň ŠTVRTOK				Tvorivé dielne		Obed	Volno	Pokračovanie tvorivých dielní + vedomostné hry						Volno	Skúška ochalvy											
6. deň PÄATOK				Lesné hry, zmiznutie cisára		Obed	Volno	Zvereňná skúška zdatnosti - dobýjanie hradu Gýmeš, vyslobodenie cisára						Volno	Rímska hostina - vyhodnotenie mapy, zábava, tanec											
7. deň SOBOTA				Spätná väzba, balenie																						

BUDÍČEK - rozvyčká a hygiena

Ranajky

ochoď SR

Volno

Obed SR

Volno

Ochoď HU

Volno

Večera

Večera

	názov aktivity	opis aktivity	zodpovedná osoba	pomôcky
dobe poobede	cesta autobusom, odchod z JT – 13:00			
	príchod, ubytovanie a zoznanenie SR	Zoznamovačky, tebreakers, energizer (Preteky Trajanových komí), teambuilding, pre SR	skupinový animátor SR	vyfúčený návná aktivít pre animátorov, dve pevné rôzofarebné podstlatky.
1. deň nedel'a 14.7.	výroba menoviek	Deťi do predpripravených papierových kartičiek vpišu svoje meno a ďalšie údaje. Vyplnený papierik vložia do plastového obalu, na ktorý pripievajú špagát - budú ho nosiť prevlečení cez hlavu. Z jednej strany menovky bude meno, z druhej strany budú zoznamovacie a humoristické frázy v rôznych jazykoch (SR, HU, ANJ).	skupinový animátor SR a HU	tvrdšie papiera na výrobu kartičiek (15 ks veľkosť A4), farebná látka obojstranná (15 ks), plastové obaly na kartičky 80, 1 dierkovač, špagát, 50 metrov (bieło-modro-červený), 6x čierne centrofóky
	irvod do táborovej hry	Vysvetlenie cieľa a pravidiel celotáborovej motivačnej hry: Na veľkom štvorcovom papieri bude nakreslená historická mapa Romskej ríše a okolia z čias cisára Trajana. Na nej bude 6 základných kametov, okolo ktorých sa každá skupina bude môcť budovať počas tábora svoju Rímsku pevnosť. Po úspešnom zvládnutí jednotlivých úloh počas týždňa budú skupiny dostávať vždy na spoločnom večerom stretnutí mince, za ktoré si budú môcť kúpiť rôzne prvky pevnosti alebo provincie (časť hradeb, strážna veža, brána, katapult, studňa...). Tie sú nakreslené na štvorcových nálepkách, ktoré sa budú nalepovať okolo základného kametu. Jednotlivé kartičky budú mať svoju kúpnu cenu a aj významovú hodnotu (slu). Súčet síl jednotlivých stavebných prvkov určí celkovú silu provincie, teda číslo, ktoré rozhodne, ktorá skupina rozvinie najvýznamnejšie Rímsku ríšu.	Andrej, Cisár a thrócnik, Martin (Preteky komí a slávostná hra), všetci animátori (slávostné historické obléčenie)	prpravara naľba mapy (2x3 m), mince (línené, vypalované), nalepky s jednotlivými stavebnými prvkami, historické obléčenie, CD s historickou slávostnou hudbou, technika, facke
večer	nočná hra Rímsky posol	Rímsky posol - Na kopci v pevnosti bude pri oľni sedieť cisár. V osade pod kopcom bude sedieť osoba, ktorá bude poslom (deťom) neustále vydávať posolstva alebo zláto. Jednému deťu u vždy iba jeden z dvoch rôznych predmetov, vždy podľa výberu deťu: (1) stočený listóček s posolstvom alebo (2) zláto - korálka zlatej farby. Uložou deťi je preniesť čo najviac týchto predmetov cisárovi. V lese medzi osadou a pevnosťou, v ktorej je cisár, strážne veľa nepriateľov, barbarov (animátori). Ak sa doklmú deťu a, musí im odovzdať to, čo prenáša, a tsi si spáť pre ďalší predmet. Za každý prenesený listóček dostane deťu u cisára 1 činku fískou na ruku a za každý prenesený kúsok zláto 2 činky fískou na ruku. Vyhra skupina, ktorá bude mať spolu najviac činok na rukách. Deťi môžu taktizovať a ti, ktorí prenášajú papierik, môžu provokovať a robiť návnadu, aby spravili cestu tým, ktorí prenášajú zláto. Hra prebieha iba vo vyznačenom území (tábor, toaletný papier). Nie je dovolené používať baterky a iné svietidlá. Poznamka: pozor na bezpečnosť. Treba tiež dbať na horiace facke.	Andrej - vydáva predmety, Cisár - zbiera prinesené predmety a odmenjuje číarkami fískou na ruky deťi, skupinový animátor - chytajú deťi a zbierajú od nich predmety.	1x menšie kľbko ľanového špagátu, 30 ks kancelárskych papierov, 1x nožnice, 3x čierne hrubé centrofóky, 2x veľká facka, 1x nádobka s lampovým olejom, 2x zapalovač, 4x toaletný papier

Často využívaným prvkom dramaturgie je moment **prekvapenia a atmosféry**. Prispieva „k akémusi surrealistickému pocitu, ktorý účastníkov vytiahne 'z tohto sveta' do sveta príbehu“ (Martin, ibid): môže ísť o spôsob komunikácie, výzdobu prostredia, využívanie artefaktov, symbolov, večernej alebo nočnej atmosféry, zvláštnych prírodných miest (jaskýň, lomov, hlbokého lesa a pod.). Ide zároveň aj o nástroje motivácie.

V tomto zmysle je súčasťou dramaturgie vovedenie účastníkov do fiktívneho **príbehu / témy**, v rámci ktorého sa hra, úlohy, príp. celé podujatie, pobyť dejú. Tento príbeh má charakter **libreta**, teda úvodnej zápletky / príbehového kontextu, a ďalej sa môže v priebehu aktivít rozvíjať, príp. flexibilne dopĺňať. Jeho hlavnou funkciou je navodenie atmosféry a zaujatie účastníkov. Môže pozitívne ovplyvňovať aj motiváciu (ako však budeme hovoriť v nasledujúcej podkapitole, motivácia je komplexnejší pojem). Multiplicitne sa dá tento sprevádzajúci príbeh (libreto) zamerať aj na vzdelávacie ciele. Príbeh rozvíja miestne legendy, tradície, ľudovú slovesnosť, povesti, prípadne je celý zasadený do historického bádania a opiera sa o historické reálie danej oblasti. Preto je dôležité a pre tvorbu programov prínosné poznať a študovať aj túto oblasť. Poznať turistické zaujímavosti, miestne historické súvislosti, prírodne výnimočné lokality a pod. Aj pre jednoduchý presun alebo cestovanie je vhodné poznať príbehy viažúce sa na miesto, okolo ktorého práve skupina (trieda) prechádza.

Literatúra inšpirujúca k tvorbe dramaturgie a libreta:

Dobrodružná a fantasy literatúra:

Jaroslav Foglar (Chlapci od bobrej rieky, Prístav volá, Záhada hlavolamu, Tajomstvo Veľkého Vonta); **Miloš Zapletal** (Světlušky, Lovec hvězd, Sedmička, Stezka odvahy, Ostrov přátelství, Soví jeskyně); **J. R. R. Tolkien** (Hobbit, Pán prsteňov, Silmarillion); **John Flanagan** (Hraničiarov učeň), **Karl May** (Winetou a i.), **Jules Verne** (Tajuplný ostrov a množstvo iných románov), **Jack London** (Biely tesák; Medzi zlatokopmi), **Daniel Defoe** (Robinson Crusoe), **James F. Cooper** (Červený pirát; Posledný Mohykán), **Henryk Sienkiewicz** (Púšťou a pralesom; Quo Vadis), **Ernest T. Seton** (Moji známí z divočiny), **George Lucas** (Indiana Jones), **Mark Twain** (Dobrodružstvá Toma Sawyera; Dobrodružstvá Huckelberryho Finna), **Alexandre Dumas** (Traja mušketieri, Gróf Monte Cristo), **Arthur C. Doyle** (Stratený svet, Sherlock Holmes) **Lyman F. Baum** (Čarodej z krajiny Oz)

Staroveké epy a povesti, historické udalosti a príbehy:

Pavol Dobšinský (Prostonárodné slovenské povesti). Všeobecné témy: pravekí lovci, Staroveký Egypt, Staroveké Grécko, Rímska ríša, biblické námety, prví kresťania, križiacke výpravy, stredoveká slovenská dedina, život Indiánov, život pralesných ľudí, osadníci Západu, piráti.

Špecifické témy a idey:

environmentálne (záchrana hynúceho lesa, „krvácajúceho potoka“ a pod.), vojenská tematika (výcvikový tábor elitnej vojenskej jednotky), miestne historické udalosti a okolnosti (viď prílohu č. 2 k projektu *O Poklad starých Trnavčanov*); interkultúrne (*InterTouch*, pozri *Gymnasion*).

Priamo komplexne dramaturgicky spracované námety:

Foglová, M. *Etapové hry v přírodě*. Portál, Praha 2008.

Jiří Zaplatílek a kol. *Tajemství Saturového města*. Pionýr, Satur, 2008.

...a ťažko zmapovateľné množstvo ďalších.

Úloha:

1. Naštudujte si podrobne mapu v prílohe č. 1 a naučte sa naspamäť polohu vybraných hradov a ich rozoznávanie podľa fotiek.
2. Vyberte si jeden hrad a naštudujte si povesť, ktorá k nemu prislúcha.
3. Na základe povesti vytvorte krátke libreto a navrhните jednoduchú dramaturgiu 3-dňovej pobytovej formy pre 25 detí vo veku 10-11 rokov.

3.3.3 Roviny motivácie a metódy zaujatia

Pre výchovu vo voľnom čase platí zásada dobrovoľnosti. O to väčší dôraz je potrebné pri príprave programu či konkrétnej aktivity klásť na správnu a udržateľnú motiváciu. Ide o komplexnú a zložitú oblasť výchovy, môžeme sa ňou zaoberať **vo viacerých rovinách**, pri ktorých platí, že vždy vyššia (všeobecnejšia) úroveň je podmienkou nižšej. Alebo inak, bez súladu so všeobecnejšou rovinou motivácie je nezmyselné pokúšať sa dosiahnuť efekt skvalitňovaním nižšej. Narážame tu ale na základný filozoficko-výchovný problém – v odbornej obci neexistuje všeobecná zhoda o tom, čo je pre človeka najvýznamnejším, najvšeobecnejším motívom, pre ktorý sa rozhoduje aktivizovať. Rôzne vedné odbory analyzujú motiváciu človeka z rôznych uhlov pohľadu a tiež v rámci nich samotných existujú celkom odlišné stanoviská. Vo filozofii ide o široké spektrum názorov od pozitivizmu až po transcendentálnu diferenciu. Paralelne v psychológii inak na otázku základnej motivácie nazerá psychoanalýza (inštinkty a pudy), úplne inak koncept logoterapie (transcendencia a zmysel života). Napokon v pedagogike vidíme **mnoho diskurzov, ktoré vychádzajú z rôznych filozoficko-výchovných a sociálno-etických koncepcií** (konzervatizmus, pragmatizmus, liberalizmus, socializmus, humanizmus a pod., viac porov. in Brestovanský, 2011a). Základné diskurzy samozrejme ovplyvňujú aj voľbu výchovných metód, pre niektoré z nich sú napr. metódy pedagogiky zážitku neakceptovateľné. Na tomto mieste však nie je priestor pre široké diskutovanie tohto problému, preto sa budeme jednotlivým úrovniam venovať skôr všeobecne.

Pri popise procesu motivácie využijeme závery M. Nakonečného (1996, s. 18), ktorý prináša jednoduchý ale aplikačne veľmi užitočný model, ktorý popisuje správanie človeka. Podľa tohto modelu správanie je výsledkom kombinácie špecifických premenných: *„Instrumentalita správania je daná vzťahom situácie a cieľa. Dovršujúca reakcia vyvoláva uspokojenie redukujúce potrebu (východzí motivačný stav), a tým aj ukončenie správania. (...) Dôležitým činiteľom je aj reflexia jeho možných dôsledkov z hľadiska individuálneho systému hodnôt, resp. morálneho profilu jedinca. Celý zložitý komplex podmienok správania je potom možné vyjadriť nasledujúcou symbolickou rovnicou:*

$$B = f(M, P, H, D),$$

kde B = správanie; M = motív; P = pravdepodobnosť dosiahnutia cieľa, H = hodnotu cieľového objektu, D = morálna reflexia dôsledkov správania). Správanie v danej situácii je „spustené“, ak premenné vyjadrené uvedenými symbolmi dosiahnu určité hodnoty, teda, ak: 1. motív je dostatočne silný, 2. pravdepodobnosť dosiahnutia cieľa je vysoká, 3. hodnota cieľa je uspokojujúca a 4. správanie nie je v rozpore s morálkou jedinca“. Predstavme si napr. naše bežné stravovanie – kvalitu a množstvo jedál, spôsob jeho nadobudnutia a jeho prípravu. Silná potreba nasýtenia za

určitých okolností však vedie k uspokojeniu sa aj s menšou kvalitou jedla (H), príp. k pokusu zmocniť sa jedla krádežou (D).

Prevedené do výchovnej situácie – navrhovaná aktivita vychovávateľa, ku ktorej chce motivovať účastníkov, musí:

M = zodpovedať ich dlhodobým a zároveň aktuálnym potrebám;

P = javiť sa dosiahnuteľná (môže byť náročná, ale len do určitej miery nebezpečná, s jasnými inštrukciami a pod.);

H = *byť* hodnotná (naplnenie, úspech, spolupráca, odmena) a *javiť sa* ako hodnotná - musí byť kvalitne a atraktívne pripravená;

D = byť eticky a prosociálne odôvodnená.

Treba ešte dodať, že „*motív nepôsobí vždy len jeden, ale je ich súčasne celý rad a vzájomne sa ovplyvňujú. Jeden z nich však môže byť hlavný a ten nakoniec vedie k zameraniu a výberu príslušného modelu správania a konania*“ (tamtiež).

Klasickou schémou popisujúcou štruktúru motívov je Maslowova (1943) hierarchia ľudských potrieb, ktorá vychádzajúc z teórie homeostázy²⁸ ako prioritné a základné považuje fyziologické potreby, na ktorých v pomyslenej pyramíde stoja potreba bezpečia, potreba byť milovaný, potreba uznania a potreba seberealizácie.

Ako bolo uvedené vyššie, môžeme pomenovať niekoľko úrovní, ktoré odrážajú hodnotu motívu, a len pri dodržaní istých kritérií vo všetkých úrovniach môžeme hovoriť o efektívnej motivácii k aktivite. Na základe terénnych skúseností si dovoľíme zostaviť nasledujúci **model 5 úrovní motivácie**:

1. úroveň: aktivita odráža **základné ľudské potreby** (ako boli krátko spomenuté vyššie),
2. úroveň: aktivita odráža **špecifické potreby aktuálneho vývinového obdobia** (uvedomované ale aj neuvedomované výzvy pre nadobúdanie zrelosti osobnosti)²⁹,
3. úroveň: aktivita reflektuje **momentálnu fyzickú a mentálnu dispozíciu** účastníka, resp. celej skupiny (únava, strach, nuda a pod.),
4. úroveň: aktivita je **predstavovaná pre účastníkov významnou výchovnou autoritou**

28 Homeostáza je teória, ktorá tvrdí, že človek (a ľudské telo) inklinuje k dosiahnutiu blaženosti, akéhosi vyrovnaného stavu.

29 Napr. pre chlapca pubescenta (v symbolickom ponímaní L. Baranyaia "Bojovníka" (porov. 2009, s. 82)) je základnou úlohou objaviť a rozvinúť vlastnú silu a nájsť jej zmysel, vnímať posvätno, zvládať zverené úlohy a stávať sa priateľom. Signifikantnou rolou dospelého voči nemu je potom byť uisťujúcim priateľom, učiteľom života, mužským vzor prekonávania ťažkostí, kompetentným rozhodcom a "majstrom". Zodpovedajúci zážitkový program bude teda viesť k čiastočnému napĺňaniu týchto úloh: bude postavený na výzvach dokázať svoju šikovnosť a kompetenciu: postav si spolu s členmi skupiny vlastnú plť (zvládni náročnú úlohu), putuj v horách odkázaný na minimum logistickej podpory a maximum zdieľania so spoluputujúcimi (stávaj sa priateľom), zostaň v prírode istý čas sám v tichu (vnímaj posvätno) a odváž sa na svojej plti splaviť rýchlu rieku (prekonaj strach), vnímaj krásu prírody. To všetko za animujúcej podpory vychovávateľa, skúseného radcu. Takto odôvodnená dramaturgia dáva výchovnému programu úplne iný charakter, než len zábavný či adrenalinový.

(ide o osobnostný prvok vychovávateľa, úroveň jeho morálneho uvažovania a konania, komunikačné zručnosti),

5. úroveň: aktivita je **prezentovaná metodicky funkčne**: jasný a zreteľný cieľ, pravidlá, pútavé libreto, resp. motivačný príbeh, prostredie (metodická príprava).

Na prvej, najzákladnejšej úrovni ide o to, aby program naplňal predovšetkým potreby človeka po **zmysluplnosti**. Nie je dôležité, či si dieťa (žiak, klient...) potrebu zmysluplnosti života uvedomuje, či si nejaký životný zmysel formuluje. On je totiž v človeku zakódovaný a sprvoti je človekom uchopený skôr intuitívne – to sa prejavuje radosťou a iniciatívou v momentoch, keď je naplňaný. Som presvedčený, že zmysluplnosť vždy ladí so svedomím a smeruje k druhému človeku (osoba je osobou len vo svojej vzťahovosti). Zmysluplnosť vždy plní základné etické a prosociálne kritériá.

Na druhej úrovni motivovania ide o to, aby program ladir s dlhodobými výchovnými zámermi (ktoré, samozrejme, vyplývajú zo základných potrieb). V každom životnom období človek naplňa **špecifickú vývinovú úlohu** (porov. napr. Erikson, 2002). Dôležité teda je, aby program účastníka neinfantilizoval, neregresoval – neuzamykal ho v neplodných návykoch či dokonca nevytváral nové závislosti, ale stále viac posúval k nezávislosti, zodpovednosti a vzájomnosti.

Na tretej úrovni ide o to, aby dramaturgia programu brala do úvahy **psychohygienické parametre** – najmä únavu a pocit ohrozenia (o hranici medzi eustresom a distresom sme hovorili v podkap. 2.1). Podľa Nakonečného (2002) vo všeobecnosti existujú dva druhy únavy: *únava fyzická*, teda svalová a *únava psychická*, ktorá vzniká v centrálnej nervovej sústave. Ako však autor ďalej konštatuje, ostré rozlíšenie fyzickej a psychickej únavy nie je možné, pretože oba druhy únavy sa prejavujú fyzickými i psychickými symptómami. Únavu preto považuje za „psychofyzický“ stav a svoj postoj k danej problematike vysvetľuje na príklade, kedy pri manuálnej práci môže byť niekto zaťažovaný skôr napätím vo svojom okolí než svalovou činnosťou. Autor popisuje i *psychosenzorickú únavu*. Tá vzniká ako dôsledok dlhodobiejšieho vystavenia sluchu silným zvukovým vnemom alebo ako dôsledok vysokej frekvencie okohybných svalov pri zrakovom vnímaní. Sluchová a zraková únava sa takisto šíria do centrálnej nervovej sústavy. Ághová (1993) uvádza ako ďalšie druhy aktívnu únavu a chronickú únavu. *Aktívna únava* vzniká pri bežnej pracovnej činnosti a jej nástup je priamoúmerný veľkosti svalového napätia. Rýchlejšie nastupuje pri statickej, pomalšie pri dynamickej záťaži. *Chronická únava* naproti tomu vzniká pri opakovanej veľkej záťaži alebo u oslabených jedincov, keď čas na odpočinok nestačí na úplnú regeneráciu, únava pretrváva a hromadí sa. Za hlavný príznak chronickej únavy autorka považuje znižovanie výkonnosti a telesnej hmotnosti. Spreádzajú ju tiež poruchy v psychickej oblasti, v oblasti nervového systému a zníženie obranyschopnosti organizmu.

Podľa Bartka (1981) sa únava u detí v školskom veku nespája len s nárokmi či preťažovaním. Na

únave sa podľa autora podieľajú aj také zážitky detí, akými sú: *strach, očakávanie nepríjemných skúšok, nespokojnosť s hodnotením, nezáujem o svoju prácu spojený s nevyhnutnosťou prekonávať ho, nepriaznivá rodinná atmosféra, choroby a chorobné stavy, nedostatok vitamínov v potrave a niektoré neurotické stavy spojené so zvýšenou únavnosťou.*

Účastníci zážitkového kurzu sú častokrát vystavení strádaniu vo vyššie pomenovaných oblastiach, sú ale schopní túto záťaž prekonávať práve do tej miery, do akej program napĺňa 1. a 2. úroveň motivácie. Dôležité je po určitom strádaní zažiť tiež úspech alebo uvedomiť si významnejší prínos v inej oblasti života.

Do tohto procesu prekonávania sa významne zasahuje aj afektívna dynamika vlastnej osobnosti človeka. J. Kirchner (2011, s. 11-20) v prehľadovej štúdiu popisuje tzv. zvratovú teóriu emócií (Apter, 1982). Táto teória sa snaží objasniť jav, keď u človeka „za určitých okolností môže nastať náhly zvrat v kvalite prežívania jedinca na kontinuu *ľúbosť – nelúbosť*. Tým by sa dalo vysvetliť, prečo niektoré zážitky a emócie, ktoré sú vo svojej podstate negatívne, sa môžu preklopiť do pozitívneho až extatického príjemného emocionálneho vzrušenia. Jednoducho možno povedať, že človek, ktorý podstúpil riziko a prekonal ho, má pocit zmyslu a naplnenia práve preto, že to dokázal. (...) Za základné podmienky vzniku emocionálneho zvratu môžeme považovať dva základné elementy: úroveň nabudenia organizmu (*arousal*) a metamotivačné párové stavy. (...) Ide o tieto štyri párové stavy: *telický – paratelický; negativizmus – prispôsobivosť; majstrovstvo – sympatia; autický – aloický*. Napr. *telický stav* (podľa gr. *telos – účel*) je stav, keď je sa človek správa vážne, jeho správanie je zamerané na vytýčený cieľ. (...) *V paratelickom stave je jedinec spontánny, zameraný na vzrušenie spojené s vysokou úrovňou dráždivosti a nabudenia. Osoba v tomto stave si užíva prítomné okamihy a snaží sa tento stav predĺžiť čo najdlhšie.*“ Jeden zo stavov sa môže preklopiť do druhého v prípade jednej aktivity. Napr. keď sa učíme na skúšku (*telický stav*) a v priebehu učenia nás niečo tak zaujme, že nás to vtiahne samo do seba tak, že zabudneme na pôvodný cieľ (*paratelický vzťah*)³⁰. Podobný proces sa podľa autorov odohráva aj v ďalších troch párových stavoch. Problém tejto teórie je v tom, že (1) zanedbáva fakt slobodnej vôle človeka, biologicky ho determinuje a (2) tiež obchádza fakt, že princíp homeostázy neplatí. V tom okamihu, ako si človek uvedomí, že sa cíti vynikajúco a chce si tento pocit zachovať, sa tento pocit stráca. Teda nie je ho možné vôľou udržať.

Na štvrtej úrovni motivovania hovoríme o sprostredkovaní programu osobou, ktorá je dostatočne prijateľná pre účastníka, aby na ňu vôbec reflektoval. Ide tu o **osobnostné predpoklady vychovávateľa** (inštruktora), z ktorých niektoré sme už na inom mieste týchto textov spomínali (2.2), ale teraz ich dáme do širšieho kontextu. A to kontextu charakteru a morálnej zrelosti. Výchova je predovšetkým záležitosťou formovania dôveryhodného vzťahu a až v jeho kontexte je

30 Tento proces pripomína teóriu flow (viď. kap. 3.1.2).

schopný vychovávaný prijímať niektoré hodnoty prezentované v programe a najmä zobrazené reálnym príkladom vychovávateľa. Ten musí autenticky skúmať vlastné pohnútky k výchovnej činnosti a ak je to nevyhnutné vzdať sa niektorých neprosociálnych motívov (sebarealizácia, vôľa ovládať niekoho, vlastná citová deprivácia a pod.). Vychovávateľská činnosť vychádzajúca z takýchto motívov môže byť zdanlivo funkčná, ale v skutočnosti je typická povrchným zameraním sa na ľahké riešenia, postavená na *technikách* medziľudských vzťahov, či bezobsažnom pozitívnom myslení v zmysle „*Na čo sa cítite, to dostanete!*“ a pod. Častokrát ide o zjavne manipulatívne a klamlivé prístupy smerujúce k citovému nátlaku, predstieraniu atď. V istých okamihoch (najmä v krízových situáciách) sa tieto nezrelé motivácie ukazujú zjavnejšie, napr. zneužitím svojho statusu (učiteľ, zamestnávateľ, rodič...) na presadenie vlastných zámerov. V takýchto momentoch je potom poprený práve kľúčový parameter výchovy – samotný vzťah so zvereným človekom.

Voči tejto „etike“ imidžu stojí **etika charakteru**. Postupné dlhodobé budovanie cností na základe nemenných princípov. Nejde o to, že by techniky medziľudskej komunikácie (postoj, pohľad, mimika, aktívny prístup, pozitívne myslenie a pod.) boli sami o sebe zlé, naopak častokrát sú pre vzťah nutné. Sú to ale sekundárne charakteristiky. Tam, kde chýba dôvera, chýba základ dôverného vzťahu. Ak chceme technikám vdýchnuť život, musíme byť na prvom mieste dobrými ľuďmi.

A napokon až *na piatej úrovni* spomením metodiku a **techniky získania pozornosti**. Ak splníme vyššie uvedené nároky na motivovanie, často krát nepotrebujeme už žiadne veľké investície do zaktivizovania detí. Budú nadšene reagovať na naše ponuky, pretože tie budú odrážať ich potreby, aktuálnu dispozíciu a budú nám dôverovať, pretože na základe našej zvnútornenej etiky nám budú dôverovať. Potom už stačí len **zaujať** (zaujať ≠ motivovať). To je možné naozaj rôznymi spôsobmi:

- vlastným tvorivým predstavením: kúzelníctvom, žonglérstvom a pod.³¹;
- zaujať môžeme videom alebo rozhlasovou hrou; rozprávaním príbehov, legend a povestí,
- účinné sú dramatizácie, divadelné prvky, na ktorých sa zúčastňujú inštruktori alebo aj samotné deti,
- využívaním špecifických prvkov prostredia v kombinácii s atmosférou – divoká príroda, ohňami osvetlený kameňolom, jaskyňa a pod.,
- celkovým príbehom, do ktorého sú účastníci zasadení. Vrcholom tohto prístupu motivácie je vytvorenie komplexnej dobrodružnej fikcie (viď. samostatnú podkap. 3.4.4).

Je možné, že dokážem zaujať, aj keď neplním vyššie uvedené kritériá a je možné, že istý čas sa takéto zaujatie bude javiť ako motivácia. **Správna motivácia však generuje nielen nadšenie ale aj vôľu**, teda činiteľ, ktorý vedie k vytrvalosti. Otvára sa tak priestor pre vznik záujmov, ktoré sú samostatnou motivačnou kategóriou (porov. Kratochvílová, 2010, s. 210n).

31 V niektorých zahraničných programoch štúdia pedagogiky voľného času existujú napr. kurzy cirkusantských zručností.

3.3.4 Reflexia

Kľúčovou v procese učenia zážitkom je reflexia, ona robí zážitok výchovným, formujúcim. Reflexia je vyjadrením základného antropologického princípu – transcendentálneho charakteru človeka. Jeho schopnosti odstupu od prežívaného, rozlišovania empirického a transcendentálneho Ja. Pojmu Ja ako mysleného objektu a Ja, ktorý myslím (porov. Kant in Anzenbacher, 1994, s. 45).

V kontexte zážitkovej výchovy ide o **spätne uvedomenie si podstatných zložiek zážitku** tak, aby sa stal **prenositel'nou skúsenosťou**. Niektorí nasledovníci Kurta Hahna (Priest, Greenaway) sa priamo špecializovali na proces cieľenej spätnej väzby. V rámci kurzov sa vyskytuje v **rôznych formách** – individuálnych, napr. písanie denníka, uvažovanie v ústraní a tichosti alebo spoločných, najmä diskusiou, skupinovým rozborom aktivít, pomenovaním kľúčových pojmov, neverbálnym vyjadrením, výtvarnými, metaforickými a symbolickými postupmi, anketami a dotazníkmi a pod. Niektoré modely zážitkovej výchovy počítajú s reflexiou v rámci každej aktivity. Komplexnejšie programy (napr. týždňové pobytové kurzy), ktoré využívajú metódu dramaturgie, naopak zakomponávajú reflexiu do celkového diania, príp. reflexia tvorí samostatnú aktivitu³² alebo sa pre ňu vytvára prirodzený priestor bez zámeru systematizovať vypovedané (napr. večerný táborák, záverečné kilometre celodenného výletu a pod.).

Reflexia vychádza z chápania výchovy ako facilitačného procesu, v ktorom to, čo človek / dieťa zažíva na základe ponuky od iniciátora / vychovávateľa, je potrebné už len napomôcť usporiadať, systematizovať. Ide o konštruktivistické chápanie roly vychovávateľa ako zúčastneného pozorovateľa a spolutvorcu, ktorý svojou zvedavosťou a rešpektom inšpiruje k nachádzaniu rôznych významov prežitého zážitku. Neznamená to však, žeby sa vychovávateľ vzdával noriem a hodnôt. On ich predpokladá u každého človeka a sú podľa neho v tej či onej miere rozpoznateľné v každom zážitku. Dôležité ale je, aby si ich účastník aktivity uvedomil sám.

S reflexiou sa teda spája pojem facilitácie – napomáhania k dosiahnutiu cieľa. To ju stavia akoby na opačný koniec pomyselného spektra, kde na druhom kraji stojí „*Nechajme hory hovoriť samé za seba*“. Otázka adekvátnosti facilitovanej reflexie najmä v dobrodružných výpravách (napr. v rámci niekoľkodňového prechodu Muránskou planinou) naozaj nie je neprimeraná. Ako hovorí Bunyan (2011, s. 7), ide o to, „*či máme narušiť prirodzený tok udalostí, ako ich na výprave zažíva skupina, teda či facilitátor má právo determinovať reflexiou to, čo si individuálny účastník berie z tohto zážitku*“. Na jednej strane (Hory...) je tu argument, že dobrodružné udalosti sú prežívané individuálne a prínosy z nich sú vždy unikátne pre jednotlivca. Na druhej strane (Facilitácia...) stojí

32 Na medzinárodnom letnom tábore venovanom téme Rímskej civilizácie, ktorý som spomínal vyššie (3.3.2), boli zaujímavým ale zároveň aj systematickým nástrojom na realizáciu reflexie stretnutia skupín (jednu skupinu tvorilo 10 detí a 2 animátori) okolo tvorby tzv. Trajánovho stĺpu. Každá skupina vždy pri krátkom 20-30 min. reflexii pred večerou kreslila na 3-metrový papierový stĺp, ktorý sa používa ako debnenie pri betonáži, v stúpajúcej špirále obrazy vyjadrujúce zážitky počas dňa (na spôsob rytín skutočného Trajánovho stĺpu). Bola to možnosť vyzdvihnúť jednotlivé prvky z hier, aktivít, oceniť konkrétne prejavy detí a tiež diskutovať ich prežívanie úspechu či neúspechu.

argument, že dobrodružné aktivity sú príliš komplexné a zvláštne a účastník potrebuje pomoc, aby im v celej šírke porozumel.

Riešenie tejto odvekej otázky sa prejavuje aj vo vývoji, akým sa v 20. stor. spätná väzba vyvíjala. „*Vývoj modernej cielenej spätnej väzby je možné názorne popísať pomocou komplexnejších facilitačných technik*“ (Reitmayerová, 2007, s. 21). Priest & Gass (1997) pomenovali šesť vývojových **stupňov facilitačných techník**:

Obdobie 20. storočia	Vývojový stupeň	Princíp
40.- te roky	zážitok hovorí sám za seba	učenie - prax
50.- te roky	hovoríme za zážitok	učenie výkladom
60.- te roky	hovoríme o zážitku	učenie skrze reflexiu
70.- te roky	kladíme priame vstupné otázky	usmernenie pri reflexii
80.- te roky	metaforizujeme zážitok	usmernenie pri reflexii
90.- te roky	kladíme nepriame otázky	usmernenie pred reflexiou

tab. č. 4 *Vývoj facilitačných techník*

Kľúčovým nástrojom inštruktora pri reflexii je kladenie otázok. Môžeme ich rozdeliť na priame/nepriame (smerom ku konkrétnemu človeku/smerom ku skupine) a otvorené/zatvorené. Zatvorené otázky vyžadujú jednoduché odpovede z určitých možností, napr. áno/nie/neviem alebo nejaké konkrétne meno, číslo a pod., napr. „*Kto zo skupiny bol pre vás svojim správaním prekvapením?*“; „*Ste si istí, že nikto z vás takúto situáciu nemôže zažiť?*“. Otvorené otázky vyžadujú obsiahnejšie odpovede, odôvodňovanie, hodnotenie a pod., napr. „*Prečo práve Jozef vyznel v tejto situácii prekvapujúco?*“; „*Čo by sa malo stať, aby ste sa mohli ocitnúť v podobnej situácii?*“ Oba typy otázok majú svoj význam a sú vhodné v rôznych situáciách a pre rôzne typy skupín.

Dopytovanie má viacero prínosov: moderovanie, predkladanie pozorovania, komentovanie, konfrontovanie situácie s realitou, rekapitulovanie, upresňovanie a i.

Jednoduchú techniku kladenia otázok a ich radenia za sebou vyvinul R. Greenaway (1993, in Reitmayerová, 2007, s. 58). Technika sa nazýva FFFF (facts – feelings – findings – futures: alebo v slovenčine **PPPP: príbeh – pocity – poznatky – príležitosti**).

Pribeh slúži k formulovaniu toho, čo sa skutočne udialo, k jednoduchému ale čo možno detailnému popísaniu diania počas aktivity. („*Čo bolo najzaujímavejšie, čo stojí za zapamätanie? Popíšte aktivitu z perspektívy skrytého pozorovateľa...*“ a pod.)

Pocity – táto fáza dopytovania slúži k popisu citov, ktoré sa priebehu diania, v účastníkoch iniciovali. („*Vymenuj päť (po)citov, ktoré si zažíval. Kto podľa teba prežíval podobné city?*“ a pod.)

Poznatky slúžia na nachádzanie súvislostí medzi jednotlivými zážitkami. pomáhajú odkrývať zistenia, ktoré z nich vyplývajú. („*Prečo si zastával práve tú rolu, ktorú si zastával? Čo by si urobil inak? Prečo?*“ a pod.). Fisher (1997, s. 29) hovorí, že „*dobrá otázka kladie nároky na intelekt.*

Podnecuje to, čo Piaget nazval kognitívny konflikt, ktorý môže pomôcť deťom pokročiť k vyššiemu štádiu v ich vývine“.

Príležitosti – skupina alebo jednotlivec sa zameriava na súvislosti s budúcim správaním v podobných situáciách.

Ako vidno technika PPPP sleduje proces uvedomovania si významu zažitého od jednoduchého popisu situácie až k prenosu / zovšeobecneniu skúsenosti, ktorá má pomôcť zmeniť mechanizmy myslenia a rozhodovania aj v iných životných situáciách.

Primeranosť dopytovania patrí tiež do sféry zvažovania (psychologického) rizika, z pohľadu manažmentu rizika sa preto reflexii budeme venovať aj v inej kapitole (3.6).

Existujú aj iné kritériá pre klasifikáciu úloh v rámci reflexie. Ten, kto je zodpovedný za vedenie diskusie, má predovšetkým (1) udržať proces skupinovej diskusie funkčný a zameraný na cieľ; (2) dávať skupine spätnú väzbu o nej samej, cez objektívne pozorovanie samotného procesu diskusie, inými slovami postupne učiť skupinu samu riešiť problém a diskutovať. V rámci tejto funkcie nejde ani tak o získavanie informácií zo zažitého, ale ide o otázky cielené na skúmanie problému z perspektívy jednotlivcov zapojených do problémového systému („Kto vidí problém práve takto a prečo vzhľadom na ostatných? Aké sú rozdiely vo vnímaní situácie vzhľadom na statusy v skupine? Čo si myslia členovia skupiny jeden o druhom, že ako vidia problém?“)

Základnými pravidlami pre kladenie otázok sú:

- premyslieť si **logickú následnosť otázok**, ťažiskové otázky lokalizovať do centra diskusie, nie na jej začiatok. Platí tu pravidlo od jednoduchšieho k zložitejšiemu;
- používať **deskriptívny jazyk**, teda nevsúvať do otázok sugestívny, hodnotiaci podtext. Pýtať sa s nadhľadom, konštruktívne a zreteľne.
- **nemanipulovať** násilne diskusiu, najmä v snahe vyznieť profesionálne alebo v netrpezlivosti doviest' účastníkov k „pochopeniu“ svojho zámeru čím skôr. V tejto súvislosti tiež **nezostať v defenzívnom postoji** obhajcu aktivity, ak ju skupina vnímala ako ohrozujúcu alebo zažila na základe nej vlastné zlyhanie. Ide o to, nesnažiť sa „za každú cenu“ presvedčiť skupinu o zmysluplnosti aktivity, ak k jej pochopeniu v prirodzenej debata skupina dochádza pomalšie;
- s tým súvisí pravidlo poskytnúť členom skupiny **optimálny čas** na uvažovanie tak, aby si postupne jednotlivci v skupine uvedomili prínosy zážitku pre nich samých. Optimálny čas je dobré posúdiť vzhľadom na vývoj diskusie, ale v každom prípade je treba sa vyhnúť príliš rýchlej kadencii otázok a kladeniu viacerých otázok naraz. Pri niektorých výskumoch interakcie učiteľov a žiakov (Fisher, Gavora, Mareš in Šipošová, 2001) sa zistilo, že učiteľ po položení otázky čaká na odpoveď kratšie ako sekundu;

- poskytnúť **všetkým rovnaký priestor**. Ide tu najmä o **objektivizáciu** zažitého. Napr. častokrát tí, ktorí sa cítili byť najviac ohrození (a prežívajú silné negatívne emócie), sú aj tými, ktorí najhlasnejšie dávajú najavo svoj názor. To je prirodzené. Optimálny priestor sa dá dosiahnuť **využívaním rôznych foriem** vedenia diskusie – nemusí vždy ísť o frontálny kontakt inštruktora s celou skupinou. Niektoré otázky je možné vopred nadiktovať a vyzvať účastníkov, aby si odpovede najprv individuálne premysleli a zapísali, až potom na ne odpovedali pred všetkými; alebo niektoré otázky môžu prediskutovať dvojice či trojice a jeden zástupca potom odpovede pred celou skupinou zhrnie atď. Tým zamedzíme tomu, že priestor dostanú len tí najvýrečnejší alebo najhlučnejší;
- **nehodnotiť účastníkov** – prakticky, pýtať sa na osoby najmä pozitívne: „ **kto** bol pre vás v tejto záťažovej situácii povzbudením?“ a na negatívne zážitky sa pýtať cez neživotné otázky: „**čo** bolo pre vás najkritickejším momentom?“;
- zostať **zameraný na cieľ** aktivity – ak bolo napr. jej cieľom ukázať návyky pôsobiace deštruktívne na spoluprácu skupiny, nie je vhodné odkláňať sa v reflexii k reakciám okolia na činnosť skupiny, hoci mi zážitok môže poskytnúť dostatok podnetov aj pre túto tému;
- **primeranosť**: sú aktivity, ktoré reflexiu nepotrebujú, aktivity, ktorým stačí krátke zhodnotenie, aktivity, ktoré vyžadujú dlhší čas a tvorivú metódu a napokon také, ktoré sa dajú reflektovať až s odstupom a to s precíznou prípravou.

(Ďalšie praktické pripomienky k vedeniu diskusie majú napr. Hanuš a Chytilová, 2009, s. 102-109.)

Reflexia môže byť použitá aj ako motivačná metóda k ďalšej aktivite. Cieľom takejto reflexie je zvýraznenie podnetov a prínosov, ktoré sú pre účastníkov dôležité pre zvládnutie ďalších úloh. Pomocou otázok kladených pred začiatkom aktivity sa tento spôsob facilitácie zameriava na päť oblastí (porov. Reitmayerová, 2007, s. 23):

1. Revízia – zhrnutie toho, čo sa účastníci naučili o aktivitách, na ktoré nadväzujeme.
2. Fakty – vytýčenia cieľa aktivity a odhalenie možných poznatkov.
3. Motivácia – zdôraznenie dôležitosti aktivity a možnosti prenosu získaných poznatkov do bežného života.
4. Funkčnosť – zhrnutie všetkého, čo účastníkov privedie k úspechu.
5. Dysfunkčnosť – zhrnutie všetkého, čo bude účastníkov od úspechu vzdäľovať.

Okrem samotného účastníka je reflexia (v tomto kontexte **evalvácia**) dôležitá aj pre organizátora kurzu. Prebieha jednak v komunikácii samotných organizátorov, ale aj v spätnej väzbe od účastníkov programu. R. Hanuš a L. Chytilová (2009, s. 95n) hovoria o piatich logicky na seba naväzujúcich častiach evalvácie. Aj na základe našich skúseností sa môžeme s nimi stotožniť:

1. Evalvácia prvého rádu: pred kurzom – analýza a vyhodnocovanie informácií o účastníkoch, vhodnosti zvoleného programu, konkrétnych prvkov a pod.
2. Evalvácia druhého rádu: počas kurzu – sledovanie reakcií v priamej dramaturgii, umožňuje zasahovať a meniť prebiehajúci program tak, aby sa naplňali zvolené ciele.
3. Evalvácia tretieho rádu: tesne po kurze – vyhodnotenie aktuálnych dojmov z realizácie programu.
4. Evalvácia štvrtého rádu: s odstupom času po kurze – hodnotenie jednotlivých prvkov programu s odstupom času (cca 1-2 mesiacov) a porovnávanie s emocionálne viac zaťaženým hodnotením z tretej fázy hodnotenia. Slúži tiež ako podklad pre tvorbu ideálnej dramaturgie.
5. Evalvácia piateho rádu: komplexné hodnotenie naplňania cieľov a súladu s dlhodobou víziou organizácie.

Akokoľvek, schopnosť viesť skupinovú diskusiu a reflexiu rastie vtedy, keď sám inštruktor / vychovávateľ reflektuje a zovšeobecňuje svoje vlastné skúsenosti, problémy a úspechy, ktoré si uvedomil v konkrétnych diskusiách.

3.3.5 Metóda dobrodružnej fikcie

Už z ukotvenia do pedagogiky zážitku je zrejmé, že dobrodružnú fikciu budem zaraďovať medzi inovatívne výchovné metódy, alebo v kontexte uvažovania A. Martina (2007, s. 12) medzi zážitkové programy tretej generácie. V postupnosti definovania môžeme ukázať, čím sa táto metóda líši od príbuzných sesterských metód, za ktoré môžeme považovať výchovu dobrodružstvom vo všeobecnosti (rôzne chápania pojmu dobrodružnosť pozri napr. u Chytilovej, 2005), terapiu dobrodružstvom, hru (o rôznych metódach a typoch pedagogiky zážitku a príslušnej terminológii pozri viac Jirásek, 2004; Turčová, 2007; Murár, 2006). Na rozdiel od hry však **účastník nevie, že príbeh a celková situácia, do ktorých sa vkladá, sú vymyslené**. A na rozdiel od štandardnej výchovy dobrodružstvom, v dobrodružnej fikcii nejde o zjavne moderovanú aktivitu, nie sú tu (opäť z pohľadu účastníka) vopred jasne zadelené roly – všetci, inšpirujúci aj vychovávaní, sú v príbehu v rovnakej východiskovej situácii, fikcia príbehu a jeho postupné odhaľovanie stiera hranice medzi týmito tradičnými dvoma pólmi výchovy. V skutočnosti sa v dobrodružnej fikcii snažíme práve o odstránenie dištancie typickej pre zjavne moderovanú aktivitu. J. Slavík (2007, s. 36-37) považuje určitú dištanciu v zážitkovej pedagogike za potrebnú, hovorí o akejsi optimálnej miere odstupe od sily zážitku, aby neprišlo k „pohlčení prožitkem“³³, kde „človek stráca povedomie o rozdieloch medzi

33 Slovenský jazyk nerozoznáva termíny „prežitok“ a „zážitok“ tak ako české pedagogické prostredie „prožitek“ a „zážitek“ (porov. Jirásek, 2004). Toto rozlíšenie môžeme však nahradiť pojmi intenzita a obsah zážitku.

realitou a virtualitou, 'prepadá' sa do fiktívneho sveta hry ako do horúcej skutočnosti“ (s. 36). K tomuto pohlteniu v dobrodružnej fikcii prichádza, je však animované, kontrolované a edukačne využité. Vychovávateľ nenecháva dieťa napospas sily zážitku a z nej plynúcim emóciám, naopak animuje situácie v príbehu a v skupine tak, aby podnecoval spracovanie emócií a reflexiu. Dobrodružná fikcia teda vyžaduje čínorodú prítomnosť (animovanie) navzájom kooperujúcich vychovávateľov. Táto čínorodá prítomnosť je na jednej strane kľúčová pre dynamiku skupiny a príbehu, v ktorom sa nachádza, na druhej strane ona sama je zárodkom výchovného cieľa ako o ňom hovorím vyššie – sprevádzajúceho vzťahu.

Dobrodružná fikcia spravidla rozvíja nejaký príbeh, ktorý vyznieva autenticky, a organizátori túto zdanlivú autenticitu posilňujú dodávaním množstva premyslených detailov – dokumentov, reálií, „svedectiev“ a pod. Pre konkrétnejšiu predstavu odporúčam prečítať si prílohu č. 2.

Výhody metódy dramatickej fikcie v pedagogike zážitku

Dramatickú fikciu ako súčasť výchovy zážitkom môžeme považovať za dobrý nástroj pre iniciáciu vzniku animovanej skupiny, je však potrebné mať pripravené personálne kapacity a ďalšie itineráre³⁴ pre pokračovanie edukačnej práce s motivovanými a očakávajúcimi účastníkmi. Na druhej strane, fikciu nie je možné zopakovať s tou istou skupinou, ani na tom istom mieste bez dostatočného odstupu. Dobrodružná fikcia významne akceleruje vznik výchovného vzťahu, bez ktorého je, podľa nášho názoru, skutočne efektívna výchova, založená na interiorizácii ponúkaných hodnôt, nemožná.

Hlavnými výhodami a prínosmi celostného zážitkového programu metódou dobrodružnej fikcie sú:

- (1) je **vysoko motivujúca**. Častokrát vychovávatelia v praxi myslia, čo sa týka otázok motivácie detí k činnosti, len v líniiach súťaže a odmeny. Fikcia nemá parametre hry a teda ani pravidlá a náboj súťaže. Alebo povedané naopak, príbeh, ak má byť „pravdivý“, vylučuje súťaž, ktorá evokuje hru či hernú situáciu. V skutočnosti je najsilnejším motivujúcim činiteľom *objavovanie tajomstva* a *spoločný úspech* a vedomie, že som sa podieľal aj na úspechu druhých a sú mi za to vďační.
- (2) V spoločnom príbehu sú obaja, **vychovávateľ aj dieťa, na rovnakej strane** – nie je tu niekto, kto otvorene motivuje, vychováva a voči nemu ten druhý, ktorý sa necháva osloviť či nie. Nie je tu niekto, kto disciplinuje a ten druhý, ktorý si vyberá, či sa podriadi alebo bude pre neho zábavnejšie provokovať. Obaja, teda aj vychovávaný, v spoločnom príbehu chápajú a prežívajú, že bez zjednocujúcej iniciatívy sa nikam nedostanú. Ide o kardinálnu charakteristiku animácie: živá, iniciatívna, neformálna, nedirektívna prítomnosť.
- (3) S tým súvisí **chápanie spolupráce ako logickej nevyhnutnosti**. Dramaturgia programu je vystavaná tak, aby každá skupina potrebovala pre svoj ďalší úspech informácie a pomoc ostatných.

34 Itinerár (z lat. itinerario = cesta) je dlhodobější výchovný program vypracovaný v konkrétnych krokoch.

(4) Ide o prienik informálnosti do neformálnej výchovy: je treba zdôrazniť, že v skutočnosti to, čo formuje charakter, je predovšetkým **vzťah** s človekom, ktorý formáciu inšpiruje. Identifikácia s charakterným človekom, ako prijatie hodnotového systému vzoru, je cieľom výchovy, v dobrodružnej fikcii je fiktívny len príbeh, okolo ktorého je dramaturgia vystavaná, vzťahy, ktoré v rámci projektu vznikajú, sú reálne a významné.

(5) Metóda **minimalizuje proklamatívnosť** názorov vytvorením špecifického prostredia s bohatým programom a námetom, ktorý vtiahne do deja,

(6) **Akceleruje dynamiku** intra- a interpersonálnych procesov v rámci členov skupiny,

(7) **Je v súlade s charakteristickými potrebami** vývinového obdobia – zážitkový program odráža potreby pubescentov a adolescentov, akými sú pohyb a nasadenie, túžba po dobrodružstve, tajomstvo, cit exkluzivity vlastnej skupiny („my vieme niečo, čo iní ani netušia...“),

(8) **Vyhovuje tvorivým ambíciám** skúsených tvorcov aktivít s dlhoročnými praktickými skúsenosťami (jednoducho aj organizátorov baví ju realizovať).

Samozrejme, treba si uvedomiť aj opačnú stránku tejto metódy - nároky, obmedzenia a kritické momenty:

- dramaturgia musí byť do detailov prepracovaná, je dôležité mať pripravených viacero alternatív možného pokračovania príbehu, pričom sa treba vopred zmieriť s tým, že niektoré z nich nebudú realizované,
- námet vyžaduje dostatočné hlboké znalosti, resp. štúdium reálií obdobia a postáv príbehu,
- nedá sa s jednou a tou istou skupinou opakovať,
- je extrémne namáhavá po mnohých stránkach – fyzicky, psychologicky, logisticky na úrovni manažmentu ľudských ale aj materiálnych zdrojov, spolupracovníci musia do detailov poznať svoje úlohy a potrebné celkové vyznenie ich rôl (viď nižšie krátku ukážku manuálu pre úzky okruh spolupracovníkov),
- vyžaduje skúsenosť a schopnosť reagovať na nepredvídateľné udalosti,
- účastníci môžu byť vystavení aj limitným skúsenostiam, ale takým spôsobom, aby neprišlo k deprivácii – neodporúčame vytvárať fiktívne dramatické momenty pre vekovú kategóriu mladšieho školského veku alebo pre deti so špeciálnymi potrebami.
- hranice pedagogiky zážitku ako takej (porov. podkap. 3.5).
- finančné zabezpečenie (projektový manažment) – keďže ide o vlastnú tvorivú činnosť, je potrebné hľadať alternatívne finančné zdroje. Zaradenie a úspech takejto formy praxe teda závisí aj od fundraisingu,
- mimoriadne udalosti – každý, kto má skúsenosť s organizovaním podobných zážitkových programov, vie, že napokon je úspech jeho aktivity z istej časti závislý na faktoroch, ktoré

sám nevie a nemôže ovplyvniť – spoľahlivosť dobrovoľných spolupracovníkov, zmluvných partnerov, počasie, náhodné udalosti, zdravotné komplikácie a pod.

- napokon treba mať premyslenú a prepracovanú záverečnú fázu „vytriezvenia“, v ktorej účastníci zistia, že ide len o fikciu. Organizátor fikcie sa nemusí báť úvodnej prudkej reakcie účastníka zo spoznania, že ide o fikciu, dôležité je mať pripravené tvorivé a prekvapujúce vyhodnotenie a vypočítanie celého programu. Ide o dostatočne časovo personálne a technicky dotovanú reflexiu. Dôležité je poukázať na dve rozdielne kategórie prežívania: príbeh, v ktorom som bol pre seba hrdinom, a ktorý sa ukázal byť fikciou a na druhej strane reálne vzťahy, reálna spolupráca, reálny záujem organizátora o mňa, ktoré mi ako pravdivá skutočnosť zostávajú a menia sa na skúsenosť.

Metodické inšpirácie k realizácii programov na báze dobrodružstva a zážitku:

Ernest Thompson Seton – *Kniha lesní moudrosti* (Olympia, 1970);
Miloš Zapletal - *Velká encyklopedie her – Hry v přírodě* (Olympia, Praha 1985);
Jan Neuman – *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě* (Portál, 2000, 3. vydanie);
Jan Neuman – *Dobrodružné hry v tělocvičně* (Portál, 2001);
Jan Neuman – *Turistika a sporty v přírodě* (Portál, 2000);
Radek Hanuš, Jan Hrkal – *Lanové překážky a lanové dráhy* (Hanex, 1999);
Radek Hanuš, Jan Hrkal – *Zlatý fond her II* (Portál, 2000, 2. vydání);
Daniela Zouňková – *Zlatý fond her III* (Portál, 2007);
Daniel Franc, Daniela Zouňková, Andy Martin – *Učení zážitkem a hrou* (praktická část, s. 105n) (Computer Press, 2007)
Eduard Bakalář – *I dospělí si mohou hrát* (ČTK, 1987); *Psychohry* (Portál, 1998);
Soňa Hermochová – *Hry pro život 1 a 2* (Portál, 1994);
Petr Gotthard – *Velká kniha her* (dostupné online na <http://www.informacnik.cz>);
Vladimír Vecheta – *Outdoor aktivity* (C-press, 2009);
Vladimír Vecheta – *Indoor aktivity* (C-press, 2009);
Ladislav Lencz, Olga Křižová – *Metodický materiál k predmetu Etická výchova 1, 2, 3* (MPC, 1993n);
Olga Křižová – *Prosociální výchova ako východisko pre spolužitie* (MPC, 2006);
časopis Gymnasion – rubriky Zlatý fond her, Inspiromat a pod.;
Zdeněk Šimanovský – *Hry pro zvládnání agresivity a neklidu* (Portál, 2002);
Klaus W. Vopel – *Skupinové hry pro život* (Portál, 2007);
webstránky ako databázy hier:
<http://animator.sk/metodicke-materialy/blog>
<http://www.hranostaj.cz/>
<http://www.hra.cz/>
<http://www.wilderdom.com/games/> (hry v angličtine)

Literatúra k vedeniu reflexii:

Aleš Bednařík – *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať* (NDS, 2004);
Eva Reitmayerová, Věra Broumová – *Cílená zpětná vazba* (Portál, 2007);
Jack Canfield, Frank Siccone – *Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře* (Portál, 1998);
Peter Hawkins, Robin Shohet – *Supervize v pomáhajících profesích* (Portál, 2007).

3.3.6 Metóda animácie

Napokon, hoci ako poslednú, rozoberieme najdôležitejšiu metódu vo výchove. Metódu, ktorá je vyjadrením kľúčového princípu výchovy – vytváraniu vzťahu medzi vychovávateľom a dieťaťom. Ide o komplexný pojem, kvôli čomu stále prebieha diskusia, ktorá rieši otázku, či animáciu možno považovať za metódu, ako jednu z mnohých iných výchovných metód, alebo či tu už nie je treba hovoriť o výchovnom prístupe, špecifickej výchovnej filozofii, či línii.

Vo všeobecnosti, v širšom význame, pojem animácia zahŕňa akúkoľvek činnosť človeka, ktorý prebúdzá druhých k aktivite, organizuje a sprevádza ich, aby v nej zotrvali tak, aby aktivita splnila svoje poslanie. V tomto zmysle je pojem obľúbeným prívlastkom mnohých, aj komerčných, aktivít („animátor v cestovnom ruchu“, či „animátor kultúry“), no z pohľadu výchovy, vedy o výchove, ako aj vzhľadom na históriu pojmu ide o neadekvátne pomenovanie.

Etymologicky pochádza termín animácia z latinského slova „animare“ (vdýchnuť život). Pôvodný pojem mal/má predovšetkým náboženský charakter, keď vyjadroval postoj Boha, ktorý dáva život (Gn 1,30; 2,7; Nm 27,16; Jób 27,3; Ž 36,1 etc.). „Sloveso animovať teda doslova znamená „odusevňovať“, t.j. „dávať dušu“, pričom slovo „duša“ sa tu chápe (rovnako ako v semitských jazykoch) ako ekvivalent slova „život“ (...) podobné motívy nachádzame ale tiež v ďalšej starovekej literatúre, napríklad v báji o Prométheovi, podľa ktorej Prométheus vdýchol život soche, ktorú vytvoril.“ (M. Kaplánek, 2007)

V neskoršom období sa pojem analogicky začína používať v rôznych vedných odboroch a bežnej praxi. Vo filozofickej antropológii hovoríme v súvislosti s animáciou o odušení (telo + duša), v medicíne o reanimácii (znovuoživení). Najčastejšie asociácie vedú k produkcii filmárskeho priemyslu (čo bolo nehybné, sa teraz hýbe).

Predpokladáme, že pojem animácia sa do prostredia slovenskej pedagogiky voľného času dostal postupne a spontánne cez činnosť niektorých mimovládnych výchovných organizácií, zväčša iniciovaných kresťanskými aktivistami. Najznámejšími sú ZKSM³⁵ (od r. 1990, pôvodne hnutie), DOMKA (od r. 1991, úzko spojená s činnosťou Saleziánov don Bosca) a eRko (od r. 1990), ktoré oficiálne začali svoju činnosť po páde komunizmu – ide o striktne dobrovoľnícke, napriek tomu, či práve preto efektívne organizované organizácie – no neoficiálne boli jednotlivé osoby činné už počas totality a podporované (predovšetkým morálne) sesterskými organizáciami v zahraničí. Tým sa otvorila cesta aj pre istú novú lexiku, v rámci ktorej sa usadil aj pojem animácia (zvlášť z talianskeho animazione).

Druhým zdrojom boli naše alebo zahraničné (najmä cestovné) agentúry, ktoré sa etablovali v našom

35 ZKSM = Združenie kresťanských spoločenstiev mládeže; DOMKA = Združenie saleziánskej mládeže (pôvodne Združenie dospelujúcej mládeže /DoM/); eRko = Hnutie kresťanských spoločenstiev detí (názov je písmenom prvého kresťanského celoslovenského časopisu pre deti Rebrík).

prostredí a jednoducho prekladali bežné francúzske a talianske termíny *l'animation - l'animateur* (*l'animazione - l'animatore*) slovenskými výrazmi *animácia - animátor*. V krajinách ako Francúzsko či Taliansko mali tieto termíny už dlho širší význam ako u nás, t.j. nevzťahovali sa len na filmovú animáciu, ale aj na voľnočasové a poznávacie aktivity pre skupiny.

Správa Európskeho kultúrneho fondu³⁶ definovala v roku 1973 **animáciu** široko ako „*stimul do mentálneho, fyzického a emocionálneho života ľudí v danej oblasti, ktorý pohýna k uchopeniu širšieho záberu skúseností, cez ktoré sa zvýši stupeň sebarealizácie, sebvýjadrenia a vedomia spolupatričnosti ku komunite, ktorú môžu ovplyvniť*“.

Pedagogický slovník definuje animáciu ako výchovnú metódu založenú na nedirektívnych a akčných metódach povzbudzovania mladých k hľadaniu vlastnej cesty životom a schopnosti realizovať svoju slobodu a autonómiu (Průcha, 1998). Ide o to, vytvoriť ľuďom tak zaujímavú ponuku konštruktívnych činností, že rôzne formy protispoločenského správania stratia samy svoju príťažlivosť bez moralizovania a zakazovania.

Veľmi blízko tomuto pohľadu je aj britský pedagóg M. K. Smith (1999, s. 59): „*Na jednej strane ide o povzbudzovanie ľudí k zapojeniu sa do nejakej aktivity (...) na druhej strane ide o snahu vytvoriť prostredie, v ktorom môže človek rozvinúť špecifické vlastnosti (...) a napokon o podnecovanie k reflexii citov, zážitkov a myšlienok*“.

A. Domenech (1998) v dokumente o základnej koncepcii Saleziánskej pastorácie mládeže považuje animátorov za tých, ktorí **dávajú impulz** realizovaniu výchovnej ponuky, sú styčným bodom pre mladých ľudí, **prežívajú zblízka** skutočnosť mladých, obetujú čas pre zotrvanie medzi nimi, **majú podiel** na tom, čo sa im páči a snažia sa to oceniť, **oživujú** projekt výchovného strediska prostredníctvom zodpovednosti a koordinovania rozličných skupín a činností a robia to vždy tak, aby v tom boli **protagonistami sami mladí**, **podporujú vzťah** medzi osobami a skupinami, pracujú v skupine a napokon zotrávajú v trvalom procese formácie.

Animáciu teda v žiadnom prípade nemožno pojmovo zjednodušiť do významu „*rozveseľovania, povzbudzovania do aktivity (...) motivovania a stimulovania ku konkrétnej fyzickej a psychickej aktivite*“ (Kratochvílová, 2010). Jej pojmový rozsahový a obsahový záber je podstatne širší. Ide skôr o **symbiózu overených výchovných metód, ktorých efektívnosť je posilnená v rámci možností neustálou prítomnosťou** – asistenciou animátora (vychovávateľa) v živote dieťaťa. Je to celkový proces, prostredníctvom ktorého sa skupina podporuje alebo podnecuje k mysleniu, rozhodovaniu a spoločnému konaniu s cieľom meniť skutočnosť.

Čapla (2000) považuje v súlade so základnou saleziánskou koncepciou animáciu za **výchovnú prítomnosť, časom povýšenú na spoločenstvo**. Je to ochota žiť uprostred skupiny detí alebo mladých, ktorá má viacero charakteristík:

36 in: <http://www.infed.org/animate/b-animat.htm>

- fyzická prítomnosť na všetkých miestach v priamom kontakte s mladými, pri akejkoľvek činnosti,
- prítomnosť a účasť na ich živote, hre, práci, pri štúdiu, pri modlitbe, pri odpočinku... so sympatiou k tomu, čo majú radi,
- bratská a priateľská prítomnosť - v srdečnom ovzduší sa ľahšie prijímajú rady a reakcie vychovávateľa,
- činná prítomnosť, ktorá prináša iniciatívu a tvorivú fantáziu,
- prítomnosť oduševňujúca, motivuje k zodpovednosti, k prijatiu hodnôt,
- svedecká prítomnosť – svojim prejavom a správaním sa vychovávateľ stáva svedkom hodnôt, ktoré mladým predstavuje.

Istý salezián popísal princíp animácie použitím veľmi výstižného obrazu:

„Predstavte si situáciu, že máte ako vychovávateľ zorganizovať futbalový zápas medzi chlapcami. Máte niekoľko možností, do akej roly sa postavíte. Môžete sa stať manažérom – vybavíte ihrisko, zoženiete loptu, príp. rozdelíte chlapcov do dvoch družstiev a necháte ich hrať sa. Môžete sa stať rozhodcom – zoberiete pišťalku a budete zápas rozhodovať. Môžete sa stať trénerom – stanete si na kraj ihriska a budete chlapcov povzbudzovať, koučovať, občas na nich nakričíte, príp. im budete spoza čiary radiť, ako majú veci robiť lepšie. Alebo si oblečiete dres a zahráte si s nimi. Animácia sa podobá tomuto poslednému rozhodnutiu.“

L. Baranyai (2007) uvažuje o animácii v širokých súvislostiach: *„V saleziánskej animácii ide o komplexný výchovný prístup postavený na hodnote osoby a zameraný na jej individuálny a sociálny rozvoj. Východiskom animácie je budovanie a prehĺbovanie vzťahov vzájomnej dôvery. Mladým sa ponúka priestor pre tvorivosť, aktivitu a preberanie zodpovednosti (protagonizmus mladých). Animáciu možno najlepšie uplatňovať v rámci interaktívnych skupín. Animátor oceňuje osobnosť mladých a vytvára podmienky jej ďalšieho rozvoja. Animácia smeruje k zodpovednému a aktívnemu zaradeniu sa človeka do spoločnosti. Mohli by sme povedať, že je metodikou vytvárania inej – solidárnejšej spoločnosti (v kontraste so spoločnosťou bojujúcich záujmových skupín). Animátor postupne ustupuje do úzadia, aby mladý človek mohol rásť. V tomto zmysle saleziánska animácia má na animátora tie najvyššie nároky.“*

Spomínaní autori teda rozumejú animácii ako špecifickému výchovnému prístupu, ktorý sa vyznačuje proaktívnou prítomnosťou vychovávateľa, ktorý je vďaka stálemu kontaktu a bezprostrednosti prijímaný za prirodzenú či až identifikujúcu súčasť skupiny (*„My sme my vrátane animátora.“* či dokonca *„My sme my skrze animátora.“*).

3.4 **Konkrétne prínosy a realizácie výchovy zážitkom**

Ako tvrdí J. Neill (2007) bolo vydaných „stovky článkov a približne 30 monografií rozoberajúcich podstatu a rozsah vplyvu out-doorových výchovných programov na osobný a sociálny vývin účastníkov. Navyše, odhaduje sa, že existuje približne 250 štúdií, ktoré priamo sledovali efekty týchto programov“. Tieto štúdie sú spracované tiež v niekoľkých metaanalýzach a prehľadoch (Hattie a kol. 1997; Gibson 1979; Godfrey, 1974; Iida, 1975; McKenzie, 2000 a i.).

Uplatnenie zážitkových výchovných postupov v **horizontálnych obsahových kategóriách** môžeme pozorovať v rôznych oblastiach. Treba však upozorniť, že v realite sa mnohé z nich prekrývajú a nasledujúci sumár nutne nemôže byť vyčerpávacím popisom všetkých aplikačných možností, ale len pomôckou pre orientáciu v najčastejších obsahových zameraniach zážitkových kurzov.

3.4.1 **Výchova charakteru**

Ako sme spomínali už v druhej kapitole, aj pre najvýznamnejšieho iniciátora zážitkových výchovných postupov Kurta Hahna bola výchova charakteru prvoradou úlohou. Napokon, „*výchova je predovšetkým formatívny, vzťahotvorný proces*“ (Kratochvílová, 2010, s. 195). Ide nám v nej u dieťaťa o formovanie osobnosti, ktorá má dobrý vzťah k sebe, k druhým, k okoliu a spoločnosti. V tomto zmysle zahŕňa výchova charakteru mnohé oblasti výchovy, ktoré budeme aj nižšie spomínať. Charakter je v podstate „*zhodnotením osobnosti*“ (Allport). Definujeme ho ako stabilnú črtu osobnosti vytvárať a konať mravné hodnoty rozumne a slobodne, teda nezávisle od podpory či ocenenia od druhých alebo dokonca napriek situačným a interpersonálnym prekážkam. Pojem stability a kvality je zahrnutý už v pôvodnom význame gréckeho slova *kharakter* ("vrytý znak" zo staršieho *kharax* - "ostrý hrot").

Výchova vo voľnom čase spĺňa skrze svoje princípy kľúčové parametre výchovy charakteru a ak uvážime, že pevný charakter sa buduje predovšetkým v situáciách istého zaťaženia, v ktorom ho možno overiť, potom sa výchova výzvou a dobrodružstvom javí ako ideálny pedagogický konštrukt pre túto oblasť. Výchova charakteru má samozrejme dosah aj na úroveň vzdelávania, nejde o exkluzívne ale o komplementárne ciele. „*Kompetencia umožňuje charakteru byť manifestovaný na vyššej úrovni a vice versa*“ (Huitt, 2004, s. 2). Ale aj sama mravnosť vyžaduje kompetencie ako také: „*Chce to cnostný charakter, aby sme chceli dobro a kompetenciu, aby sme ho dokázali konať*“ (Baumrind, 1998, s. 13).

Medzi kľúčové projekty dlhodobo sledujúce rozvoj charakteru môžeme radiť viaceré iniciatívy spoza mora: napr. *Character Development* (Wynn, Ryan, Lickona, 1992n) a *Child Development Project* (Solomon a kol., 1988, 1996, 2000; Battistich a kol., 2000, 2004). Na tieto projekty

nadviazal aj R. R. Olivar, ktorý ako kľúčovú premennú pozitívneho vývinu charakteru identifikoval prosociálnosť. V spolupráci s ním vzniká vďaka **L. Lenczovi a O. Križovej (1992) na Slovensku koncepcia etickej výchovy** (v zmysle praktickej výchovy k hodnotám a k zrelému prosociálnemu charakteru³⁷⁾ **postavená práve na programe R. R. Olivara rozvíjajúcom prosociálnosť na základe desiatich faktorov**: (1) základné komunikačné návyky, (2) sebaúcta a vedomie dôstojnosti človeka, (3) pozitívne hodnotenie druhých, (4) tvorivosť a iniciatíva, (5) identifikácia a komunikácia citov, (6) empatia, (7) asertivita, (8) reálne a zobrazené prosociálne vzory, (9) konkrétne prosociálne správanie (pomoc, darovanie, delenie sa, spolupráca) a napokon (10) komplexná prosociálnosť (solidarita, sociálna angažovanosť, sociálna kritika atď.). V rámci slovenskej modifikácie bol program obohatený o tzv. aplikačné témy: (11) etika – hľadanie koreňov prosociálneho správania; (12) ekonomické hodnoty; (13) náboženstvá – tolerancia a úcta; (14) rodina v ktorej žijem; (15) výchova k manželstvu a rodičovstvu; (16) ochrana prírody a životného prostredia. Doplnujúce témy sú otvorené modifikáciám a obsahovým doplneniam v kontexte aktuálnych spoločenských potrieb (napr. mediálnu výchovu alebo globálne rozvojové vzdelávanie) môžeme z tohto uhla pohľadu považovať za aplikačnú tému etickej výchovy). Mnohé z týchto čiastkových faktorov prosociálnosti sú častými cieľmi pre rozvoj v rámci programov výchovy zážitkom. V slovenskej koncepcii etickej výchovy sa zmysluplne kombinuje povedomie o vlastnej morálnej zodpovednosti so získavaním a nácvikom tzv. mäkkých zručností.

Ďalšiu líniu rozvoja výchovy charakteru zastupuje W. Berkowitz a kol., editor vedeckého časopisu *Journal for Research in Character Education* a známych monografií *Moral education: Theory and application* (1985) a *Parenting for good* (2005). Na silnú tému výchovy charakteru nadviazalo napokon aj hnutie pozitívnej psychológie (Seligman, 1998; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Keyes - Lopez, 2002; Haidt, 2003; Peterson, 2006; Lopez - Snyder, 2009 a i.).

Okolo spomenutých výskumných a tvorivých tímov sa postupne vytvorili silné asociácie, združenia a hnutia ako napr. Character Education Partnership alebo Association for Moral Education. a mnohé ďalšie. Napriek niektorým rozdielom vo výstupoch a metódach však môžeme určiť jeden významný spoločný menovateľ všetkých spomínaných projektov: a tým je fakt **dlhodobého vplyvania na dieťa či adolescenta**. Projekty sú stavané ako viacročné, inštitucionálne podporované (najmä zaradovaním do školského kurikula), s metodikou postavenou na návaznosti tém a postupne primerane sa zvyšujúcej náročnosti. To však nebráni zavádzaniu zážitkovej metódy ako procesuálne kľúčovej.

Treba si uvedomiť, že zrelý morálny charakter je výsledkom každodenného rozhodovania sa pre sebatranscendenciu a z nej vyplývajúcej kvality vzťahov s druhými, charakteristickými úctou a prosociálnosťou. V ostatnej práci, kde som sa tomuto problému venoval (Brestovanský, 2013),

37 O modeli tejto koncepcie obsažne referujeme v podkap. 3.1.1

som identifikoval niektoré opakujúce sa problémy zážitkových prístupov k rozvoju charakteru. Sú nimi najmä: zavádzajúca **intenzita** (intenzívny zážitok môže napokon odvádzať pozornosť od skutočnej charakterovej zmeny), **nedostatok času** a systematickosti, **nenaviazanosť na širšiu komunitu** (účastník, ktorý sa vráti zo zážitkového programu, nie je v domácej komunite ďalej podporovaný vytrvať v nadobudnutých prejavoch vyplývajúcich z rodiacej sa zmeny charakteru) a napokon **metodologické problémy vo vyhodnocovaní ich efektívnosti**.

Kardinálnou prekážkou dlhodobého pozitívneho vplyvu zážitkového výchovného programu, hoci aj metodicky a obsahovo kompetentne realizovaného, je **časové hľadisko** – kvôli dogme merateľnosti (implicitne prítomnej v dotačných alebo odmeňovacích systémoch) sú mnohé tzv. preventívne programy koncipované krátkodobo a tlak vykazovateľnosti vlastne ruší výchovný potenciál.

Potrebuje návrat k pedagogickej trpezlivosti, k dlhodobým projektom založeným na dôvere učiteľom (vychovávateľom) a tiež odklon od prevencie negatívnych javov k proaktívnemu stanovovaniu životných vízií a systematickej práci s deťmi.

V súčasnosti je potrebné edukačne rozvíjať tri základné oblasti života mladého človeka (Huitt, 2004): prvou je **vízia vlastného života**, ktorá zahŕňa objavenie a definovanie vlastnej životnej misie a zodpovedajúceho životného štýlu. Druhým je **rozvoj charakteru** a tretím **rozvoj schopností**. Tieto tri oblasti sú vzájomne úzko prepojené. Ak systematicky pracujeme na jednej zo spomenutých oblastí, je možné ako sekundárny efekt dosiahnuť rozvoj ďalších dvoch. Napríklad dieťa, ktoré naučíme základným komunikačným zručnosťami, sa ľahšie stáva akceptovaným vo svojej referenčnej skupine, to mu otvára širšie možnosti sebarealizácie, zvyšuje jeho sebaúctu a napokon mu umožňuje využiť svoje talenty v prospech konkrétnych projektov. Nadobúdaním úloh a zodpovedností v takýchto projektoch napokon formuje svoj charakter a prakticky overuje jeho stabilitu.

Napokon zdôrazníme niektoré z Jedenástich princípov účinnej výchovy charakteru (Lickona a kol., 1999), s podrobnejším prehľadom sa čitateľ môže stretnúť v publikácii Pavla Vaceka (2008, s. 112 – 122). Lickona uvádza medzi inými aj tvrdenia: efektívna výchova charakteru musí využívať komplexný, cielený a aktívny prístup k rozvoju charakteru žiakov, vytvára zo školy komunitu, ktorá sa stará o svojich žiakov (v ktorej sa všetci cítia dobre), aktivizuje personál školy ako učiacu sa morálnu komunitu prijímajúcu za svoje tie kľúčové hodnoty, ku ktorým vedie žiakov, je premyslene organizovaná a riadená, má podporu vedenia školy a je základnou súčasťou dlhobodej edukačnej koncepcie školy, aktivizuje rodičov žiakov a širšiu komunitu (obec) ako partnerov.

3.4.2 Environmentálna výchova

Spojenie zážitkovej výchovy a environmentálnych tém je logickým vyústením prekrytia záujmov – prírody ako prostredia výchovy a prírody ako životného prostredia, ktoré je nutné chrániť. Environmentalistika je prudko sa rozvíjajúcou oblasťou, s množstvom špecifických škôl a poňatí. Činčera (2007) zaraďuje medzi smery environmentálnej výchovy:

- ekologickú výchovu,
- globálnu výchovu,
- výchovu o Zemi,
- hlbinnu ekologickú výchovu a cestu späť ku koreňom,
- výchovu k udržateľnosti a kritický prístup,
- výchovu k ekogramotnosti.

Vzhľadom na celospoločenské povedomie o ekologických problémoch Zeme ide o atraktívnu tému podporovanú aj politicky, najmä cez presadzovanie kľúčovej terminológie cez pojmy ako trvalo udržateľný rozvoj a pod. Je preto rozumné vždy kriticky zvažovať rôzne iniciatívy, aby si príroda síce zachovala významné miesto v hodnotovom rebríčku človeka, no nestala sa predmetom a podnetom pre extrémny radikalizmus. Ako uvádza Križanová (2013, s. 29) „*súčasní odborníci (Lugg, 1999, Payne, 2002, Martin, 2004, Keeble, 2005, Wattchow - Brown, 2011), zaoberajúci sa výchovou v prírode a environmentálnou výchovou, tiež upozorňujú na odklon človeka od prírody a volajú po zmene paradigmy. Chcú zmenu a to takú, ktorá zvráti oddelovanie sa ľudí od prírodného prostredia a vybuduje vzťahy a prepojenia na prírodný svet*“. A ďalej tvrdí, že v kurikule výchovy v prírode je citelný tlak na presun, či rozšírenie cieľa výchovy v prírode z osobnostného rastu a budovania sociálnych zručností k hľadaniu porozumenia vzťahu medzi človekom a prírodným prostredím. „*Pojmy trvalá udržateľnosť (sustainability) a tiež trvalo udržateľný rozvoj (sustainable development) sa začali používať začiatkom sedemdesiatych rokov 20. storočia najmä v súvislosti s poznaním, že akýkoľvek nekontrolovaný rast (výroby, spotreby, populácie, znečistenia a pod.) nie je udržateľný v prostredí obmedzených zdrojov*“ (ibid., s. 35). Najaktuálnejšie trendy vedú k prehodnoteniu kurikula environmentálnej výchovy. „*Nové kurikulum „zelenej“ výchovy v prírode by, podľa odporúčaní austrálskych odborníkov, malo byť zamerané okrem výchovy k udržateľnosti zároveň na znovuobjavenie a zviditeľnenie významu väzieb človeka na miesta v lokálnom prostredí. (Wattchow, Brown, 2011; Stewart, 2008, Payne 2002)*“ (ibid, s. 39). Znamená to intenzívne využívať blízke okolie ako zdroj poznatkov, ale zároveň ako miesto k realizácii vlastnej zodpovednosti. Niektorí autori (Wattchow a Brown, 2011) sa snažia v programoch environmentálnej výchovy znížiť dobrodružné prvky, riziko a emocionálne napätie, ktoré je zážitkovej výchove vlastné, aby účastník programu nebol nimi „pohltený“, a mal počas

aktivity príležitosť pokojne vnímať okolie. Naopak iní (Thomas, 2005, s. 35n) sa vo svojich výskumoch pýtajú, ako také aktivity ako lezenie po skalách alebo splavovanie napomáhajú alebo uberajú učeniu o skalách či riečnom prostredí a ako rozvíjajú schopnosť študenta vytvoriť si prepojenie s miestom. A tiež, ako by mali byť dobrodružné aktivity facilitované, aby sa zvýšil ich potenciálny príspevok k cieľom environmentálnej výchovy. V spätných väzbách, ktoré získal od svojich študentov (vedúcich študentských skupín) nachádza dva pohľady – jeden potvrdzuje názory Wattochowa a Browna („*V porovnaní s mäkkými širokými loďami /raftami/ boli tie tvrdé /kajaky/ jednými z najsilnejších spomaľovačov dosahovania cieľov*“). Druhý pohľad naopak tvrdí, že práve náročnosť nejakej zručnosti vedie k jej väčšej príťažlivosti a silnejšie človeka k sebe púta („*Príčina, prečo bolo pre mňa rozvoj záľuby v prvolezení³⁸ tak odlišným od iných záujmov je v tom, ako pomaly som tie zručnosti nadobúdal. Čím viac to zabralo času, tým hlbšie som sa s ňou cítil prepojený.*“). V momente, keď je človek na prírode viac závislý (prvolezec, riadenie kajaku bez ochranného vedenia inštruktora a pod.), viac si všíma konkrétne detaily správania živlu. Avšak ak má prísť k naplneniu plnohodnotných edukačných benefitov, je potrebné precízne sa na jednotlivé inšpiratívne prvky v danom prostredí pripraviť. Inak sa veľmi ľahko stane z učenia a poznávania prírody len súbor adrenalínových zážitkov.

3.4.3 Telesná výchova a turistika

Aj v tomto prípade ide o prirodzené stretnutie dvoch oblastí s metódami zážitkovej výchovy, ktoré vyžadujú fyzické nasadenie, resp. odohrávajú sa v prírode. Na tomto mieste nechceme nahrádzať prácu najvýznamnejšieho odborníka v tejto oblasti – Jana Neumana, poukážeme skôr na jeho známe publikácie: *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě* (Portál, 2000, 3. vydanie); *Dobrodružné hry v tělocvičně* (Portál, 2001); *Turistika a sporty v přírodě* (Portál, 2000).

Rozoberieme tu len praktické otázky zahŕňajúce mimopedagogické znalosti a zručnosti pre realizáciu programov v prírode, ktoré by mal mať vychovávateľ pracujúci metódami výchovy zážitku zvládnuté:

- bezpečnosť a legislatíva (viď napr. Zdeněk Friedrich: *Letné tábory*. Bratislava, 2007);
- prvá pomoc (viď napr. online kurz <http://kurz.prvapomoc.sk/project/default.aspx?project=1> alebo publikáciu Mariána Šantu – *Prvá pomoc*. Osveta, 2006);
- turistické zručnosti:
 - orientácia v prírode (prírodné znaky: úľ, mravenisko, mach, letokruhy, sneh, poloha hviezdy, pohyb hviezd, slnko a hodinky; technické pomôcky: kompas / buzola, GPS);
 - čítanie mapy (mierka, farby, topografické značky, určovanie azimutu, vrstevnice,

38 Prvolezec je ten zo skupiny skalolezcov, ktorý lezie prvý, ťahá lano za sebou a je istený až od najbližšieho istiaceho bodu.

modelovanie krajiny, pozri príloha č. 3)

- prežitie v prírode, zásady ochrany prírody,
- základné znalosti o prírode (geológia, botanika, zoológia),
- základné geo-kultúrne poznatky (história, literatúra, povesti, umenie, architektúra),
- manažment pobytových foriem (výber prostredia podľa cieľov, možností tábora a jeho okolia, veku účastníkov, ceny, dostupnosti); administratíva; vybavenie; doprava; príprava vedúcich (animátorov, dobrovoľníkov); zdravotník (lekár/sestra); príprava programu; rozpočet.

Atraktívnym spojením dobrodružstva a turistiky je dnes **geocaching**. „*Geocaching je zábava, či určitý druh športu - geo znamená zem a cache znamená skrýša. Sú to teda skrýše na zemi, kdekoľvek, väčšinou na pekných zaujímavých miestach. Každá skrýša má na internete svoju stránku, kde je popis miesta a súradnice GPS, podľa ktorých ju potom hľadači hľadajú. Hľadač (geocacher) teda potrebuje na nájdenie mať GPS prijímač a prístup na internet. Skrýšu väčšinou tvorí vodotesná nádoba, v ktorej je ceruzka, zápisník a rôzne iné predmety. Hľadač si pri nájdení môže čokoľvek zobrať, no zároveň niečo aj pridať, aby cache ostala naďalej aj pre ďalších hľadačov. Po nájdení je potrebné urobiť o tom záznam aj na internete a tým sa podeliť o zážitky s ostatnými*“ (geocaching.sk).

Nadobudnuté turistické zručnosti odbreňujú človeka od obáv a neistoty, ktoré môže prírodné prostredie vyvolávať, a umožňujú človeku zamerať pozornosť na krásu prírody. Dostávame sa tak späť k prvému modelu zážitkových programov, ktoré boli postavené na hesle „*Let the mountains speak for themselves*“. Práve v tomto bode sa turistika spája s výchovou zážitkom – uvedomenie si krásy a harmónie prírody, zároveň jej divokosti a istej bezbrannosti človeka, jednotlivca voči prírodným živlom a veľkosti, masívnosti hôr – to všetko vedie k obdivu, úcte, túžbe chrániť, uvedomeniu si niektorých kľúčových životných princípov (napr. princípu rastu) a niekedy až k spirituálnym zážitkom mystéria fascinans a blízkosti Nadprirodzenosti. Mnohé náboženské kultové miesta sú lokalizované na vrcholoch hôr, podobne biblické obrazy o komunikácii človeka s Bohom opisujú ako miesto blízkosti a stretnutia horu (Noe, Abrahám, Mojžiš...), príp. explicitne spájajú krásu Boha s krásou prírody – celá Zem je plná Božej slávy (Iz 6,3).

Akokoľvek, je zjavné, že pobyt v prírode človeka upokojuje a zdá sa, že existuje spoločná ľudská danosť vnímať estetiku prírody, ktorá nadchýňa a presahuje človeka.

3.4.4 Adaptačné programy pre žiakov a študentov

Ide o programy spravidla realizované na začiatku školského roka v prvom prestupovom ročníku (teda 5. roč ZŠ – prechod z prvého stupňa na druhý, alebo 1. roč. SŠ – prechod na strednú školu, ale ojedinele aj na VŠ). Jeho cieľom je **vytvoriť dostatočnú bázu spoločných skúseností členov triedy**, pričom tieto skúsenosti sú ponúknuté, moderované a reflektované tak, aby trieda postupne prišla k definovaniu svojich hodnôt, cieľov a zásad. Sekundárnym efektom spoločných skúseností je tiež vznik spoločných kódov, špecifických prvkov v komunikácii, ktoré napomáhajú prechodu z formálneho k neformálnemu charakteru skupiny. Adaptačný program môžeme považovať za onú *„kritickú udalosť, teda udalosť, ktorá sa pre žiakov, učiteľov alebo pre obe strany stane impulzom k zmene vnímania a prežívania toho, čo sa deje v triede, alebo k zmene ich správania. Kritická udalosť sa môže týkať nielen atmosféry, ale tiež klímy triedy“* (Mareš, 1998, s. 3-4). Zážitkový kurz akceleruje pozitívne zmeny triednej klímy a dynamizuje vývoj sociálnych vzťahov v triede.

S východiskami pedagogiky zážitku pracovali aj zakladatelia známeho českého združenia pre tvorbu zážitkových a adaptačných programov Hnutie GO! (Matějková – Schindler – Halada, 1989; Hanuš, 1993). Svoje ciele definovali v šiestich bodoch:

- *„Umožniť skupine študentov a ich triednemu učiteľovi pred nástupom do školy vzájomné spoznanie (...) vytvoriť sociálne väzby a nájsť svoje miesto v skupine;*
- *urýchliť adaptáciu študentov prvého ročníka na nové prostredie a zapojenie sa do života školy;*
- *navodiť atmosféru radosti, tvorivej spolupráce, tolerancie a vzájomnej úcty v skupine;*
- *umožniť plynulý prechod študenta z detstva do dospelosti;*
- *vytvoriť novú kvalitu vzťahu medzi študentom a jeho rodičmi;*
- *pripraviť mladého človeka na život v demokratickej spoločnosti“* (hnuti-go.cz).

V dvoch výskumoch sledujúcich prínosy adaptačných kurzov ukázali autori *„jednoznačný vplyv a význam pre nastupujúcich študentov prvého ročníka strednej školy“* (Hanuš, 2004, s. 58). Prvým bol výskum v spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradňou v Šumperku (Pšenčík a kol. 1997), druhým, ešte objemnejším, bol výskum v rámci diplomovej práce (Pírek, 2001), ktorý ukázal, že *„u absolventov kurzu GO! sa v osobnom rebríčku objavujú hodnoty súvisiace priamo so školou na vyššom mieste, títo študenti si už vytvorili pomerne pevný pozitívny vzťah k svojmu triednemu učiteľovi“* (...) *„Výsledky dokazujú lepšiu znalosť študentov o spôsoboch riešenia problémov, v starostlivosti o seba, v intenzívnejšom vyjadrovaní svojich citov a v ľahšom spracovávaní stresu. Naviac dokážu lepšie komunikovať medzi sebou navzájom a s učiteľom“* (Hanuš, 2004, s. 60).

Treba však uviesť znovu aj isté hranice vplyvu adaptačných kurzov. Stav optimálnej triednej klímy

nezabezpečí jeden kurz, akokoľvek úspešný, akokoľvek realizovaný kompetentne a profesionálne. Zvlášť pri súčasnej tendencii ekonomizácie času a skracovania pobytov. M. Žák (2010) upozorňuje na fakt, že adaptačné kurzy organizované v rokoch 1991 – 1995 trvali 14 dní a porovnáva ich so súčasným nelichotivým stavom (2-3 dni), pričom argumentuje, že „skupinovú dynamiku stredoškolského kolektívu nie je možné urýchliť. Práve po 5-6 dňoch kurzu je možné otvárať závažné témy...“. Dopĺňujúc si dovoľíme tvrdiť, že rozprúdená skupinová dynamika ešte nezaručuje dlhodobý efekt pre triedny kolektív. Je potrebný priestor pre dlhodobý a kontinuálny formujúci vplyv, v ktorom preberá významnú úlohu konkrétny (triedny) učiteľ (v lepšom prípade niekoľko spolupracujúcich učiteľov / vychovávateľov, v ideálnom prípade celý učiteľský zbor, ktorý vytvára akýsi komunitný étos školy). Efekt vyššie spomínaných kurzov GO! napokon tak isto nie je postavený výhradne na jednom pobyte, ale *"na rozdiel od PŠL sa na úvodný kurz nabaľujú akcie behom celého štúdia, do organizácie a vôbec celého komunitného života v škole sú zapojení nie len bývalí účastníci kurzu z radov študentov, ale aj učitelia, rodičia či študenti, ktorí sa kurzu nezúčastnili.* (Melichar in Dohnalová, 2004, s. 53).

V našom experimente (Královičová – Brestovanský – Szeliga³⁹, 2011), ktorého cieľom bolo skúmať zmeny v dynamike skupiny triedneho kolektívu po absolvovaní adaptačného kurzu (v troch oblastiach – vnímanie triedy, ja a zúčastnený učiteľ), sme konštatovali po prvom postestovom meraní metódou sémantického diferenciatu⁴⁰ minimálne posuny vo vnímaní triedneho kolektívu. V sebnímaní sa štatisticky významné signifikancie u experimentálnej skupiny nepreukázali dokonca v žiadnych bipolárnych dvojiciach. Najväčšie zmeny nastali vo vnímaní zúčastneného učiteľa. Paradoxne sa po pol roku (v druhom posteste) zhoršilo, hoci pozitívum je, že v experimentálnej skupine v oveľa menšej miere ako v kontrolnej, u ktorej nastali signifikantné zmeny v mnohých bipolárnych dvojiciach (napr. "neznesiteľný" experimentálna skupina $p=0,107$; kontrolná skupina $p=0,027$). Pravidlá triedneho života zhrnuté v tzv. triednej ústave, ktorá bola produktom adaptačného kurzu po pol roku od jeho realizácie už žiaci nedokázali znovu pomenovať. Ukázalo sa, že bez ďalších podnecujúcich zásahov sa efekt adaptačného kurzu stráca, napriek tomu, že v čase konania môže mať z pohľadu zúčastnených veľmi dobré hodnotenie.

39 v poradí: diplomantka a realizátorka kurzu; konzultant a realizátor kurzu; školský psychológ a metodológ výskumu.

40 Signifikanciu sme počítali Wilcoxonovým testom pre závislé výbery pre štatisticky významný rozdiel ($p \leq 0,05$).

3.4.5 Tranzícia a prechodové rituály

Základnou úlohou výchovy je vyzbrojiť dieťa v primeranej časovej postupnosti dostatočným potenciálom prebrať vlastnú zodpovednosť za svoj život, ktorý bude žitý konštruktívne a zmysluplne. Inými slovami stať sa zrelým človekom. Ako sme uviedli vyššie (kap. 1 a tiež podkap. 3.2), zažívame vek „adolescentnej“ kultúry. Kultúry, ktorej ideálnym prototypom je bezstarostný, vitálny, hodnotovo neutrálny adolescent, ktorý nachádza vždy dostatok zdrojov a podnetov pre zábavu. Má už všetky výhody, ktoré v minulosti prináležali len dospelému človeku (tolerovaný sexuálny život, ekonomická samostatnosť, osobné práva...), no spoločnosť nad ním ešte stále vystiera ochrannú ruku a odmieta klásť na neho zodpovednosť a povinnosti. Tento trend sa odzrkadlil aj v teórii vývinovej psychológie zavedením nového pojmu v rámci pomenovania jednotlivých fáz vývinu človeka, zaradením novej etapy – tzv. **vynárajúcej sa dospelosti** (emerging adulthood), obdobia medzi adolescenciou a skutočnou dospelosťou, typického „*relatívnu nezávislosťou od sociálnych rôl a normatívnych očakávaní*“ (Arnett, 2000, s. 469). Nejde však len o fakt vývinového medzistupňa, ale aj o **glorifikovanie adolescencie**. Tá dnes vyznieva ako ideálny stav prežívania, ako vrchol životného cyklu a to aj preto, že dospelosť sa javí ako nefunkčná a svet dospelých je kriticky popisovaný ako svet zlyhávania, agresie, nervozity, nenaplnených ambícií a starostí. Tak, ako adolescenti vidia svet dospelých, nie je pre nich atraktívnym. Môžeme povedať, že súčasné kultúrne videnie takéhoto ľudského ideálu je v priamom rozpore so zámermi výchovy. Preto sa postupne rozvinuli pedagogické hnutia a projekty, ktorých cieľom je vytvoriť, presnejšie povedané znovuobjaviť výchovné nástroje, ktoré by viedli k akcelerácii zrenia a preberania zodpovednosti. Cieľom je napomôcť zreteľnému ukončeniu jednej vývinovej etapy a vstupu do novej. Predovšetkým ide o kritické obdobie adolescencie a prechodu k dospelosti formou tzv. **prechodových iniciačných rituálov** (Mahdi, Christopher, Meade, 1996; Stephenson, 2012), ktorých komponenty majú charakter výzvy a dobrodružstva.

Prechodové rituály boli od dávnych vekov **nástrojom iniciácie – kultúrne formalizovaného aktu prevzatia kľúčových úloh dospelého** a komunitným znakom zmeny statusu z dieťaťa na dospelého človeka, rešpektovaného ostatnými staršími dospelými. Aj v našej spoločnosti pretrvávajú niektoré formálne iniciačné rituály, ako napr. stužková slávnosť, maturita, sviatosť birmovania, konfirmácia a pod. Práve kvôli vyššie spomenutým kultúrnym zmenám však dnes strácajú pôvodný charakter a ich význam sa nivelizuje. Samozrejme, prechodové rituály tvoria širokú a rôznorodú skupinu činností – nemusí ísť len o prechod z detstva do dospelosti. Prahom prechodu „*môže byť všeličo v závislosti od druhu prechodu: môže to byť dosiahnutie určitého veku, stupňa vývinu, zloženie rituálnej skúšky dospelosti, zasnúbenie sa, povýšenie, alebo vstup do zamestnania, do školy, do triedy a pod.*“ (Kaščák, 2006, s. 2). Adaptačné programy, ktoré sme

spomínali vyššie, sú vlastne takisto špecifickými nástrojmi výchovnej pomoci v istých typoch prechodov. Patria do širšej skupiny tranzitívnych techník, medzi ktoré môžeme zaradiť aj dobrodružné iniciačné rituály.

Iniciačné rituály sú spravidla **vyvrcholením dlhodobej prípravy** adolescentov, ktorá sa odohráva v kruhu komunity s výraznou úlohou sprevádzajúceho dospelého. Zvlášť u chlapcov sa javí dnes dôležité odkrývať skutočný význam mužskosti. Nahradzovať prototyp virtuálneho, mediálne deformovaného hrdinu (viď 1. kap.), novým typom hrdinu – človekom, ktorý pozná svoje silné aj slabé stránky, prijíma svoju identitu, má zdravé sebedovomie, ale je otvorený pre spoluprácu, váži si druhé pohlavie, je schopný nadviazať dôstojný vzťah a prebrať zodpovednosť za seba, za druhého, príp. za niektoré spoločenské úlohy. Toto sa deje postupne a „*vyžaduje si činnosť dospelého alebo animátora: ponuku vhodných vzorov a aktivít a kladných vzorov, pomoc pri budovaní skupiny, vytváranie podmienok pre vnútorné skúsenosti, privádzanie k prameňom kultúry vlastného spoločenstva*“ (Baranyai, 2009, s. 110). Pomoc dospelého sa stáva významnou, ak dokáže zaujať potrebné **signifikantné roly**: rolu vzoru, rolu dôverného priateľa, rolu rozprávača veľkých príbehov, rolu objaviteľa talentov a pod. Popísanému procesu hovoríme dospievanie, no dnes tento termín akoby strácal svoju pojmovú náplň a stal sa len istým časovým obdobím.

Ako uvádza B. Stephenson (2012, s. 74), tradičné spoločnosti minimalizovali obdobie dospievania, pretože ono je pre obe strany vyčerpávacím. A práve iniciačné rituály, aké sme spomenuli citujúc Neumana u kmeňa Bororo či Watutsi (porov. podkap 3.2) zohrávali funkciu ukazovateľa definitívneho konca tohto obdobia. Samotný rituál potom spočíva v rade náročných výziev vyvolaných v dobrodružných podmienkach. Častokrát ide o krajnú (limitnú) životnú skúsenosť, ktorej absolvovaním sa už len potvrdia nadobudnuté charakterové črty nového dospelého. Niektoré kmene však využívajú aj veľmi tvrdé metódy. Stephenson (s. 75) popisuje zvyk v jednom africkom kmeni: „*akonáhle sa chlapci začnú správať ako adolescenti, t.j. začnú prejavovať nezávislosť, rebelujú a myslia si, že všetko vedia najlepšie, dospelí už po mnohé generácie reagujú celkom fascinujúcim spôsobom. Asi jeden a pol kilometra od dediny stojí tábor postavený špeciálne pre adolescentov. Keď chlapec začne požadovať väčšie právo rozhodovať a viac samostatnosti, pošlú ho dospelí do tohto tábora na dobu až jedného roka, aby tam žil so svojimi vrstovníkmi a kamarátmi. (...) Chlapec dorazí do tábora, svojho prvého slobodného útočiska a zo začiatku vyzerá všetko ako jedna veľká párty. Veľmi skoro však príde precitnutie. Nikde nie je žiadny dospelý, ktorý by zaobstaral jedlo, nikto nezaloží oheň, nikto neopraví strechu. Skoro okamžite chlapci pochopia, že pokiaľ chcú byť skutočne samostatní, musia robiť všetko ako dospelí*“. Títo africkí rodičia na rozdiel od západnej kultúry nehovoria o budúcnosti v abstraktných konceptoch, ale vrhnú chlapcov do konkrétnej reálnej situácie. Ide tu o niečo, čo M. Somé (2006) nazýva smrť ega, symbolickú smrť detstva. Wiesenganger a kol. (2009, s. 11) definovali úlohu pre toto obdobie

nasledovne: „*prijat' zodpovednosť za vlastný život a svet, v ktorom žijem a formulovať vlastnú víziu života. Táto úloha je úzko spojená aj so základnými schopnosťami, ktoré pre jej úspešné zvládnutie potrebuje chlapec rozvíjať: (1) stávať sa autentickým (prejsť od krízy k záväzku); (2) nadobúdať autonómnosť (prejsť od naivity k samostatnosti); (3) byť solidárnym (prejsť od ľahostajnosti k angažovaniu); (4) mať rešpekt voči životu (prejsť od manipulácie k úcte)*“. Ako si možno všimnúť, tieto ciele v mnohom pripomínajú Hahnovu koncepciu (kap. 2), jeho expedícia mala poskytnúť priestor pre záväzok, solidaritu, spoluprácu, ktoré sa potvrdzovali v namáhavých podmienkach výpravy.

Mladý človek, najmä chlapec, ktorý postráda reálnu otcovu prítomnosť a tým aj úspech v potvrdení vlastnej identity, podvedome vyhl'adáva náhradné **limitné skúsenosti**: násilie, skorý sexuálny život, obľuba rizikových situácií, adrenalínových zážitkov, príp. experimentovanie s drogami, v krajných prípadoch autoagresia až suicídium. Namiesto tvorivej vitality a pokojnej sebaúcty sa utieka k prejavom moci, odstupu, či podriadenia. Kultúra Západu dosiahla glorifikáciou výkonu stav, kedy väčšina mužov a žien nevie a bojí sa rozlíšiť získaný sociálny status od podstaty svojej dôstojnosti. Podstupujú potom akúsi vlastnú individuálnu **pseudoiniciáciu** a to buď v spoločensky prijateľnej forme (získať postavenie, titul, viditeľne odlišnú úroveň majetku, auto, svaly...) alebo v patologickej forme (status v pouličných gangoch, kriminalita...). L. Mahdiová (1996) nazýva väznice „*domami neúspešnej iniciácie*“. Aj preto je organizovaných tiež veľa programov pre dospelých, keďže sa zvyšuje dopyt po atraktívnych inšpiráciách pre (zameškané) osobnostné a spirituálne dozrievanie.

Výchova zážitkom ponúka limitné skúsenosti v moderovanej podobe, v rámci dramaturgie a pod dohľadom odborníka. Aj v našom kultúrnom prostredí existuje niekoľko iniciačných programov: česká verzia MROP (Mens Rite of Passage⁴¹) *Iniciace – mužský rituál prechodu do zralej dospelosti*; dlhodobý program *Cesty zrenia* (Baranyai a kol.), viaceré individuálne miniprojekty komunit otcov (*Cesta drakobijca*) a pod. V zahraničí nachádzame množstvo takýchto iniciatív. Iniciačný rituál má zväčša niekoľko fáz (Oldfield in Stephenson, 2012, s. 103): „*oddelenie, izoláciu, skúšky a prekážky, prerod (symbolické poranenie, symbolická smrť, symbolické znovuzrodenie) a začlenenie*“. Stephenson (s. 131 - 153) popisuje vo svojich výchovných programoch model facilitovania procesu tranzície takto: (1) driemota konvenčného myslenia; (2) výzva k dobrodružstvu (prekračovanie prahu obtiažnosti /porov. podkap. 3.1.2/); (3) disciplína a tréning; (4) vyvrcholenie výpravy a (5) návrat a prínos komunite.

Dvomi hlavnými stavebnými kameňmi prechodového rituálu sú **riziko** a **prijatie komunitou**. Programy výchovy na báze dobrodružstva môžu vystupovať ako prvý základný kameň - „riziko“. Je však dôležité, aby po absolvovaní prechodu jednali s iniciovaným všetci v rámci referenčnej komunity inak než predtým. Nie ako so starším dieťaťom, ale ako so skutočným dospelým. Aby

41 Teoretické pozadie vid' v monografiách R. Rohra (1997 a i.) alebo na <https://cac.org/events/menaslearnerselders>

referenčná komunita akceptovala premenu dieťaťa na dospelého.

Prechodové iniciačné rituály sa spravidla **spájajú s archetypálnymi a mytologickými obrazmi** a terminológiou. Ide o nadviazanie na hrdinské legendy (porov. 3.3.1) a cez ne o pripomenutie transkultúrnych hodnôt (všeobecne platných, bez vplyvu historicko-geografických kontextov). Preto do rituálov vstupujú pojmy ako cesta, výprava, púť, vízia, samota, mystika, posvätnosť a pod., tiež používanie archetypálnych symbolov (voda, oheň, vietor, zem, drak atď.).

Špecifickým typom životnej skúsenosti je osobný **spirituálny zážitok** v rámci náboženského prežívania skutočnosti. Religionista Rudolf Otto tvrdí, že tento cit nemusí mať vrcholnú intenzitu či extatickú podobu, jeho kvalita je však nezameniteľná (in Řičan, 2007, s. 37). Intenzívny spirituálny vnem radikálne mení náhľad na celkový zmysel, chápanie sveta ako takého. Z psychologického hľadiska môžeme síce hovoriť zúžene - o prejave vyššieho špecifického citu; ten má však, pozorujúc prax, ďalekosiahle dôsledky⁴². Niektorí autori sú skeptickí už v otázke, či existuje špecifický spirituálny cit. Pre Jamesa (in Řičan, 2007, s. 83) je náboženské cítenie len hromadný názov pre množstvo rôznych citov, „*ktoré náboženské predmety striedavo vzbudzujú*“, nejde podľa neho o nič psychologicky zvláštne. Naproti tomu R. Otto hovorí o *iracionálnom zážitku posvätna*, v ktorom rozlíšil dve stránky: *mysterium tremendum* a *mysterium fascinans* (bázeň až desivosť prepojená so zvláštnou príťažlivosťou až fascináciou). Toto numinosum sa síce podobá iným citom (napr. vznešenosti), ale svojou „dvojpólovosťou“ (strach a šťastie zároveň) sa od nich zásadne líši. Zvláštnou kapitolou sú mimoriadne spirituálne zážitky, ktoré síce v mnohých prípadoch majú svoju reduktívnu skeptickú alternatívu vysvetlenia (cez pojmy zmeneného stavu vedomia, či vynorenia určitého obsahu z nevedomia), v iných sú však exaktnou vedou zatiaľ neriešiteľné (uzdravenia, či naopak špeciálne prípady posadnutosti a pod.). Z výchovného hľadiska ide aj o výzvu správnym spôsobom podporiť účinky spirituálnej skúsenosti a pomôcť ju spracovať smerom k rozvoju osoby popri zachovaní slobody a dôstojnosti človeka.

42 Nemyslíme len schopnosť obetovať pre náboženské presvedčenie základné prvky kvality života, či samotný život, ale aj úplne bežné skúsenosti: napr. je skôr pravidlom než zvláštnosťou, že diskusie o kultúrno-etických otázkach medzi študentmi, v spoločnosti či na internetových fórach bývajú poznamenané silným emocionálnym nábojom, často práve v dôsledku polarizácie vyplývajúcej z odmietania či obhajoby náboženstva.

3.4.6 Terapia na báze dobrodružstva

Ako sme mohli vidieť v príklade o projekte Noemovej archy (3.1.2), princípy a metódy pedagogiky zážitku sa nevyužívajú len v štandardných výchovných okolnostiach a v primárnej prevencii, ale veľmi často v terapii. Kurt Hahn vyvíjal pôvodne svoje projekty ako terapeutické. Podobne C. Rogers, vplyvný psychoterapeut, jeden zo zakladateľov humanistického prístupu v psychológii, už bol v tejto publikácii spomínaný (3.2) v súvislosti s kľúčovým dôrazom na subjekt a jeho prežívanie ako inšpirácie pre výchovu zážitkom. B. Stephenson (citovaný v 3.4.5) pracuje výlučne s rizikovou mládežou. Terapia a výchova na báze dobrodružstva majú mnoho spoločných prienikov, históriu a navzájom sa teoreticky a metodicky inšpirujú. Murár (2006, s. 37n) upozorňuje na to, že do pojmovej náplne termínu zážitkovej pedagogiky spadajú mnohé terapeutické postupy od Masmerovej hypnózy (18. stor.) po súčasné prístupy – arteterapia, dramaterapia, muzikoterapia, terapia hrou... Jeho poznámka sa týka dvoch vecí: na jednej strane odlíšiť dobrodružstvo od iných typov zážitkov (podobne ako sme to spravili my v podkap. 3.1.2), na druhej strane rozšíriť chápanie prístupov na báze dobrodružstva za hranice pedagogiky smerom k terapii. Čím je potom terapia špecifická v porovnaní s výchovou?

Predovšetkým ide o odlišnú cieľovú skupinu a ciele – kým vo výchove pracujeme s bežnou populáciou detí a mládeže s cieľom jej ďalšieho proaktívneho rozvoja, v terapii **ide o liečbu a preventívnu ochranu klientov** (ako vidno odlišujú sa už terminologicky), ktorí boli identifikovaní na základe dysfunkčného správania alebo psychických či sociálnych ohrození (postpenitencijná starostlivosť a reintegrácia, záškoláctvo a šikanovania, závislosti, posttraumatické syndrómy, depresie a pod.). Tieto dve skupiny sa stretávajú v oblasti primárnej a sekundárnej prevencie.

Terapia na báze dobrodružstva nie je vyhranená v zmysle preferencie istého terapeutického prúdu, „*neoperuje exkluzívne ako psychodynamický, kognitívno-behaviorálny, humanisticko-interpersonálny alebo systémový prístup – môže fungovať s ktorýmkoľvek alebo so všetkými z týchto orientácií*“ (Gass et al., 2012, s. 52). To, čo si udržiava, je tzv. integrujúci prístup, ktorý jeho autori nazývajú ABC-R model, čo zahŕňa **A**ffects (emócie), **B**ehavior (správanie) a **C**ognition (myslenie) vo vzájomných vzťahoch (**R**elationships) (ibid., s. 55).

Charakteristiky a konkrétne techniky zážitkového prístupu nachádzame vo viacerých terapeutických školách (ibid. 56-57):

- psychodynamický prístup sa snaží odkryť potlačené vzorce myslenia a správania klienta voči seba a voči druhým. Keďže terapia dobrodružstvom tradične využíva skupinový komponent, klientove naučené spôsoby interakcie s druhými sa môžu stať viac viditeľnými. Stres zvýraznený tým, že klient je zasadený mimo komfortnej zóny, môže viesť k diagnóze

jeho defenzívnych návykov rýchlejšie, než v tradičnom terapeutickom rozhovore. Zároveň vyhranené situácie poskytujú priestor pre nácvik zvládania a stabilizáciu nového typu správania,

- interpersonálne a humanistické teórie tiež zdôrazňujú vnútorné prežívanie klienta, ale kladú väčší dôraz na terapeutický vzťah. Terapeut je vnímaný ako niečo viac než len rovný, ale stále je na klientovi, aby dostal k podstate toho, prečo sa cíti a koná tak ako koná, a to so zámerom dosiahnuť potrebné zmeny, lepšie sám seba pochopiť a byť interpersonálne autentický.
- s Gestalt terapiou sa zase terapia dobrodružstvom spája s dôrazom na zamerania klientovej pozornosti na „tu a teraz“. Niektoré programy napr. nedovoľujú klientom mať hodinky so zámerom povzbudiť klienta byť „naplno“ v aktuálnej situácii, čo je tiež typickým javom dobrodružstva.
- behaviorálne prístupy sú často využívané u klientoch s impulzívnym správaním, ktorí by chceli získať výhody bez dôsledkov. Nie je treba príliš poznať vlastné vnútorné prežívanie na to, aby klient pochopil, že ak sa zapojí do určitého negatívneho správania, bude niesť následky. A naopak, ak sa zachovávajú správne, príde odmena. Ide tu o rozvíjanie kognitívneho aspektu – klientom sa podáva spätná väzba o ich správaní a oni sú schopní jej porozumieť. Podobne v terapii divočinou (wilderness therapy) skupina môže súhlasiť s úlohou dosiahnuť nejaký časový limit v danej úlohe, aby získala odmenu. Takýto nácvik vedie klientov k zvyšovaniu zodpovednosti, najmä u tých, u ktorých kapacita pre sebareflexiu je nízka.
- kognitívno-behaviorálne prístupy majú zasa blízko k programom terapie na báze dobrodružstva, ktoré sú nazývané terapia realitou (reality therapy), ktorá korešponduje s metódou tzv. prirodzených alebo logických dôsledkov (Alfred Adler). Je to postavené na idey, že ľudia majú päť základných potrieb: prežitie, láska a príslušnosť, sila, sloboda a zábava. Prostredie, ktoré zahŕňa tieto potreby, uschopňuje klienta rozvinúť konkrétny plán zameraný na budúcnosť a na to, čo funguje.

Terapia na báze dobrodružstva je široko rozpracovaným a častou využívaným prístupom v etopédii (pedagogike psychosociálne a emocionálne narušených). Práve krajné situácie dobrodružstva narúšajú ustálené deštruktívne vzorce správania. Nemožnosť odmietnutia riešiť situáciu, nevyhnutnosť zachovať určitý postoj, pochopenie vzájomnej previazanosti s ostatnými účastníkmi programu a napokon uvedomenie si vlastného prínosu pre skupinu, to všetko sú liečivé momenty pre jednotlivca. Absolventi odboru sociálna pedagogika na Trnavskej univerzite Jozef Nováček a Lucia Horevajová sa dlhodobo touto metódou venujú práve práci s rizikovou mládežou detských

domovov v rámci združenia OZ Bublina⁴³. Iný z mnohých takýchto projektov popisuje P. Válek (2013, s. 58n) na príklade dvoch projektov. „Jeden sa volal *Cestou k sebe, nasledujúci rok niesol názov Cesta hrdinov*. Primárne bol určený dospelujúcim z pestúnskych rodín, neobsadené miesta boli ponúknuté detským domovom. Každý rok sme realizovali dva šesť-denné kurzy, s účastníkmi sme pracovali aj v období medzi nimi. (...) Predovšetkým sa podarilo vedome a cielene pracovať s riadením rizika, a to ako v psychickej tak aj vo fyzickej oblasti. (...) Témy kurzov boli dve – dôvera a odvaha. Dôvera v seba, v skupinu, k ľuďom mimo prostredia kurzu. Odvaha v zmysle hrdinského činu, ktorým môže byť napríklad prekonanie ostychu a sebaujadrenie pred skupinou. (...) Na prvých dvoch kurzoch sme riešili drobné krádeže, ktoré výrazne narúšali dôveru v skupine. (...) V priebehu druhého roka bola skupina výrazne zomknutejšia, krádeže sa neobjavili vôbec. Komunita integrovala všetkých, i keď pri niektorých to vyžadovalo väčšiu intervenciu lektorov. (...) Skupina umožnila prejavenie sa i menej pribojným členom, tí dostávali aj podporu lídrov. (...) Keď o tomto projekte hovorím s učiteľmi, napĺňa ma to hlbokou dôverou, že pracovať na rozvoji týchto schopností sa dá takmer s kýmkoľvek. Zážitková pedagogika umožňuje bez pochybností hlboké zmeny. Pre našu skupinu ale tento druh práce predstavoval enormné energetické zaťaženie a to v pomerne širokom tíme. Okrem vedenia programu a jeho rozboru išlo tiež o presnú diagnostiku skupiny a rizikových jedincov, prípadne krízovú intervenciu. Kvalitný program vyžadoval veľkú materiálovú náročnosť a samozrejme čas.“

3.4.7 Vzdelávanie

Zážitkové projekty, kooperatívne učenie a učenie vlastnou praktickou činnosťou (learning-by-doing) sú nástrojmi aj v štandardnom vzdelávaní. S úspechom môžu byť použité aj vo vyučovaní iných než výchovných predmetov v rámci využívania medzipredmetových vzťahov. R. Hamranová vo svojej diplomovej práci (2011) popisuje experimentom zistené signifikantné rozdiely v efektívite učenia biológie metódami etickej výchovy (Lencz, 1992). Žiaci mali vo vedomostných testoch nielenže lepšie merané výsledky priamo po odučení príslušného tematického celku (5 vyučovacích hodín), ale aj s odstupom 6 týždňov (teda aj fixácia bola intenzívnejšia) a napokon vykazovali aj lepší vzťah k predmetu.

Preferovaným miestom pre vzdelávanie zážitkom sú školy v prírode. Tie prešli v ostatnom čase výraznými inováciami tak, aby sa naplnil potenciál pobytovej formy vzdelávania. Do vzdelávacích aktivít založených na skúsenosti a zážitku môžeme zaradiť tiež rôzne pedagogické aplikácie priamo v teréne: lesná pedagogika, múzejná pedagogika a pod. Vyššie sme spomínali aj alternatívne prístupy k vzdelávaniu ako napr. pedagogiku miesta.

Napokon spomenieme aj projekty virtuálneho vzdelávania, predovšetkým tie, ktoré využívajú ako prostredie pre odovzdávanie vedomostí, hrové interaktívne aplikácie v 3D dizajnovanom prostredí.

43 Jedno z propagačných videí ich činnosti môžete vidieť tu: http://www.youtube.com/watch?v=plDopUX_Mcc

3.4.8 Personálny manažment

V hospodársky rozvinutých krajinách je najväčšou výzvou pre podnikateľskú a výrobnú sféru zabezpečenie kvalitnej a motivovanej pracovnej sily, a to v dlhodobej perspektíve. V priamej úmere k zvyšovaniu životnej úrovne, rastú aj požiadavky zamestnancov na pracovné podmienky (nielen finančné, ale aj sociálne či environmentálne), zvyšuje sa fluktuácia zamestnancov a naopak, klesá ich ochota k výkonnosti. Výzvou je dosiahnutie optimálnej firemnej kultúry a vznik kolegiality a spolupatričnosti. Metódy pôvodne vyvinuté v kontexte zážitkovej výchovy tak vstupujú do formácie personálnych síl firiem. V nadväznosti na to viaceré pôvodne výchovné organizácie založili svoje komerčne orientované odnože alebo ako také zmenili svoje zameranie smerom ku komerčnej sfére. Patria sem rôzne tzv. teambuildingové akcie, zážitkové kurzy leadershipu a workshopy pre tréning tzv. soft skills – mäkkých zručností (komunikácia v tíme a pod.). Tento segment predstavuje perspektívnu oblasť realizácie aj pre absolventov humanitných a spoločenskovedných študijných odborov a pracovníkov pracujúcich v minulosti v treťom sektore s praktickými skúsenosťami zo zážitkovej výchovnej činnosti. No hoci ide o atraktívnu tému, nie je predmetom záujmu nášho predmetu. Spomíname ho len v zmysle uzavretia prehľadu toho najdôležitejšieho z aplikačných možností zážitkovej výchovy.

Literatúra pre ďalšie štúdium v jednotlivých oblastiach využitia zážitkových prístupov:

Výchova charakteru:

Roberto Roche Olivar. *Etická výchova* (Orbis Pictus, 1992).

Ladislav Lencz – Oľga Križová. *Metodický materiál k predmetu etická výchova* (MPC, 1993).

Ivan Podmanický. *Teória a prax etickej výchovy 1, 2* (PdF TU, 2012, 2013).

Stephen Covey. *7 návykú skutočne efektívnych ľudí* (Management Press, 2006).

Environmentálna výchova:

Ivona Križanová. *Výchova v prírode*. (dipl. práca, PdF TU, 2013)

Erika Fryková. *Environmentálna výchova vo vyučovacom procese* (MPC, 2010).

Jan Činčera. *Environmentálna výchova: od cieľu k prostriedkum*. (Paido, 2007).

Telesná výchova a turistika:

Jan Neumana. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě* (Portál, 2000); *Dobrodružné hry v tělocvičně* (Portál, 2001); *Turistika a sporty v přírodě* (Portál, 2000).

Zdeněk Friedrich. *Letné tábory* (Slovenský skauting, 2007).

<http://www.geocaching.sk/co-je-to-geocaching.php>; <http://hiking.sk/>; <http://www.turistikaonline.sk>;

Adaptačné programy:

David Másilka – Petr Zappe. *Vstupní adaptační kurzy* (Gymnasion 7, 2007)

Tranzícia:

Ladislav Baranyai – Nasťa Strečková a kol. *Cesty zrenia* (2009-2010).

Bret Stephenson. *Co dělá z chlapců muže* (2012).

Richard Rohr. *Divý muž: Duchovné príhovory o oslobodení muža* (1997).

Arnold van Gennep. *Přechodové rituály. Systematické studium rituálů*. (Lidové noviny, 1997).

Terapia:

Jiří Kirchner a kol. *Role dobrodružné terapie v psychiatrické léčbě* (Psychologie Pro Praxi, 2012).

3.5 **Hranice výchovy zážitkom**

Výchova zážitkom v zmysle dobrodružstva a výzvy je bez pochybností náročným výchovným postupom. Aj preto pri jej realizácii musíme počítať s viacerými obmedzujúcimi faktormi. Je ich mnoho a aby sme nestratili prehľad, pokúsime sa o jednoduchú kategorizáciu:

1. hranice v rámci vonkajších okolností;
2. hranice na strane vychovávateľa / organizátora;
3. hranice na strane prijímateľa.

(1) Z mnohého, čo sme uviedli doposiaľ, vyplýva, že prvým obmedzením výchovy zážitkom je **prostredie a čas**, v ktorom sa programy realizujú. Dobrodružstvo predpokladá čosi neznáme, a to svojim spôsobom vylučuje opakovateľnosť. Takisto vyžaduje určitý čas a to vo viacerých zmysloch, ako v **organizačnom** zmysle (pobytové forma vyžaduje množstvo príprav, rovnako aj profesionálna príprava lektorov, na čo sa viažu aj nemalé **finančné náklady**), tak aj **vo výchovnom** zmysle – treba mať na pamäti akúsi inkubačnú dobu, počas ktorej dozrievajú niektoré skupinové procesy (porov. napr. vyššie spomínaný Žák, 2010). Aby zážitkový program vyčerpал svoj veľký výchovný potenciál, musí byť súčinný a komplementárny s komplexným výchovným programom. Má byť vhodne zaradený **v rámci dlhodobjšieho výchovného programu**. Ide o podmienku, ktorú spĺňa len veľmi málo zážitkových kurzov – možno skautské a saleziánske tábory, ktoré sú súčasťou celoročného výchovného pôsobenia, i tam však nachádzame nie celkom prepracované výchovné programy, skôr všeobecné pravidlá. Na tieto nedostatky sa snažia niektorí odborníci odpovedať tvorbou dlhodobých kontinuálnych programov výchovy vo voľnom čase, akým sú napr. program *etickej výchovy* na školách (viac pozri R. Olivar, 1993; Lencz, 1993), program *skautingu*, program *Cesty zrenia* autorského kolektívu pedagógov združenia DOMKA pod vedením L. Baranyaia (2010), program ročných tém združenia eRko. **Výchovný vzťah vyžaduje podstatne dlhší čas**, aby sa rozvinul a skutočne prišlo k formovaniu charakteru (interiorizovaniu hodnôt a tvorbe zmysluplného životného projektu).

Tým nechcem povedať, že individualizované zážitkové kurzy (mimo kontextu dlhodobej výchovy) nemajú svoj význam, len sa nenaplní ich celý potenciál. Aj Kurt Hahn bol častokrát dopytovaný (a jeho program kritizovaný) otázkou „*Čo je možné urobiť za 26 dní?*“⁴⁴ (porov. Hahn, 1965). Odpovedal príbehom: „*V Saleme som mal jedného švajčiarskeho kolegu, mrzutého zdravotného brata. S dvomi našimi anglickými kolegami raz išiel na výlet do Grécka. Ako tak stáli na Akropole, videli nádherný západ slnka nad zeleno-striebornými olivami – zážitok, na ktorý sa tak ľahko nezabudne. Zrazu Švajčiari vybral svoje hodinky, ktoré nosil vo vrecku, otvoril veko, vybral z neho kúsok papiera a zúrivo ho roztrhal proti zapadajúcemu slnku. Moji anglickí kolegovia sa ho pýtali,*

44 Čo bol bežný čas trvania Hahnových výprav do divočiny.

či sa necíti dobre. Nechcel by navštíviť doktora? On odpovedal: 'Ó, nie. Poviem vám, o čom to celé je. Kedykoľvek ma niekto v Saleme hneval, napísal som si jeho meno na kúsok papiera a vložil do hodínok, aby som si, kedykoľvek sa pozriem na ne, svojich nepriateľov pripomenul. Na tento kúsok papierasom napísal meno pána X. Ale tu je to tak krásne, že mu musím odpustiť.'“ A Hahn pokračuje: „Isteže, nemôžem predpísať pozeranie z Akropoly na západ slnka ako liečbu voči mrzutosti, ale podstatné je, že to **môže fungovať**“.

(2) Možnosti zavádzania limitných skúseností do procesu výchovy tiež ohraničujú **osobnostné a profesionálne predpoklady** na strane vychovávateľa – kompetencie riešiť záťažové situácie, fyzická a psychická odolnosť, praktické zručnosti, skúsenosť, znalosť terénu, dôvera rodičov, podpora a zázemie vo vlastnej výchovnej komunite (kolektíve vychovávateľov) atď.

Medzi tendencie deštruujúce výchovné efekty v zážitkových programoch, za ktoré je zodpovedný organizátor podobných akcií, môžeme zaradiť najmä **infláciu zážitkov**: v praxi sa často deje to, že nadšený ale neskúsený organizátor (alebo organizátor pod komerčným tlakom trhu) **nadmerne dotuje** deti zážitkami bez toho, aby im dal príležitosť cez odbornú reflexiu ich uchopiť a vstrebať. Doslova zážitky **trivializuje**. V kontexte postmodernej kultúry je to pochopiteľné, pretože na prvé miesto sa dostáva potreba prežitia rýchlych a intenzívnych emócií. (Všimnite si, že problém opäť súvisí s časom.)

Naopak, k zrelej osobnosti (medzi iným aj s dostatočnou úrovňou emocionálnej inteligencie) patrí schopnosť udržať a prežiť (najmä) pozitívny zážitok. *"Umenie skutočného prežitia zážitku nám väčšinou chýba, pretože žijeme v unáhlenej dobe, v ktorej nezostáva veľa času k zamysleniu sa nielen nad tým, čo práve prežívame, ale predovšetkým nad zmyslom tohto prežívania. (...) Prežívanie, pokiaľ je úplné, má minimálne dva aspekty. Prvým je otvorenie sa a prijatie samotného zážitku, druhým je jeho uchovanie (...) To vyžaduje umenie byť tu a teraz v okamihu, ktorý nás oslovuje“* (Pelikán, 2007, s. 34).

Rovnako ako nadmerne dotovať deti zážitkami tak je trestuhodné ponúkať intenzívne zážitkové akcie **neúčelne, nesystémovo a bez dôkladnej prípravy**. Efekt je celkom opačný: deti sa stanú rezistentné voči výchovným ponukám a vychovávateľ „je nútený“ generovať stále atraktívnejšie, namáhavejšie, krajnejšie aktivity, aby motivoval a udržal ich záujem. Prirodzene, s takýmto postojom nemá v súťaži s komerčnou sférou nádej na úspech. Je preto potrebné pomenovať niekoľko princípov, ktoré uchovajú edukačný zmysel zážitkov.

Pedagóg by mal teda aktívne hľadať konkrétne nástroje, aby sa nestal zážitok hodnotou len samým pre seba, svojou emocionálnou vypätosťou. Program, ktorý má výrazne pozitívnu odozvu u mladých ľudí, môže zároveň **vzbudzovať a zvyšovať neprimerané očakávania** jednotlivých členov skupiny od seba navzájom a od učiteľa.

(3) Dôležité sú aj obmedzenia vyplývajúce z osobnostných predpokladov klientov (detí) – zážitok

musí **citlivo atakovať hraničné možnosti** osoby v rôznych jej aspektoch (psychologických, spirituálnych či fyzických / *“Mens sana in corpore sano“ = “V zdravom tele zdravý duch“* /). Účast' v programe musí byť **slobodnou voľbou jednotlivca a spoločnou voľbou skupiny**, nikdy sa nesmie dostať v hierarchii organizácie forma programu nad jeho *zmysel – teda vzťah*. Vedieť posúdiť, čo je z dlhodobého hľadiska v hraničnej situácii pre vzťah vychovávateľ – dieťa konštruktívne a čo deštruktívne, nie je jednoduché, keďže prínosnou pre budúcnosť môže byť napr. aj momentálna dezilúzia a sklamanie (povedzme zo zlyhania). Práve prekvapivé situácie, v ktorých človek „sám seba nespoznáva“, mu dovoľujú objaviť v sebe niektoré pozitívne alebo determinujúce črty. Tu stojí výchovná animácia v istej opozícii voči konzumnej kultúre, v ktorej zážitok musí byť vždy extatický, povznášajúci a ktorého *„intenzita sa stáva stále viac kritériom pre rozhodovanie.“* (M. Kaplánek, 2002). Uvedený autor v tejto súvislosti spomína G. Schulzeho a jeho termín „spoločnosť zážitku.“

Aktuálne v medzinárodných časopisoch najviac diskutovanou témou je **bezpečie** účastníkov (viď problém dangerizmu rozoberaný vyššie). Predovšetkým ide o otázku zvýšenej legislatívnej ochrany účastníkov a teda formálnych obmedzení jednotlivých zážitkových programov – niektorí autori a organizátori sa pýtajú, či ešte stále ide o výzvodový program. Nejde o to, žeby nesúhlasili so zásadou bezpečnosti, skôr o tendenciu neustáleho ubezpečovania a ochrany účastníka, ktorá bráni potrebnému subjektívnemu prežívaniu limitnosti situácie. Preto nasledujúcu podkapitolu venujeme práve problematike manažmentu rizika.

Kľúčovou a najdôležitejšou premennou výchovného pôsobenia stále **zostáva vzťah**, ktorý si vytvorí vychovávateľ s vychovávaným. Skutočná formácia, ktorej výstupom je pozitívna zmena charakteru, sa deje cestou identifikácie sa so vzorom (nie imitácie). Skúsenosť teda ukazuje, že v skutočnosti je možné pozitívne a významne ovplyvniť len malé percento tých, ktorým sa vychovávateľ venuje. Jeho možnosť vytvoriť si blízky vzťah k deťom je totiž nutne limitovaná. Preberať ponúkané hodnoty sú pripravení len tí, ktorí sú a aj sa cítia byť milovaní. Až láska uschopňuje človeka chápať hodnoty. Túto pravdu vyjadruje svojim postrehom aj R. Guardini: *„V skúsenosti veľkej lásky sa všetko stáva udalosťou vo svojom prostredí“* (in Podmanický, 2007, s. 106).

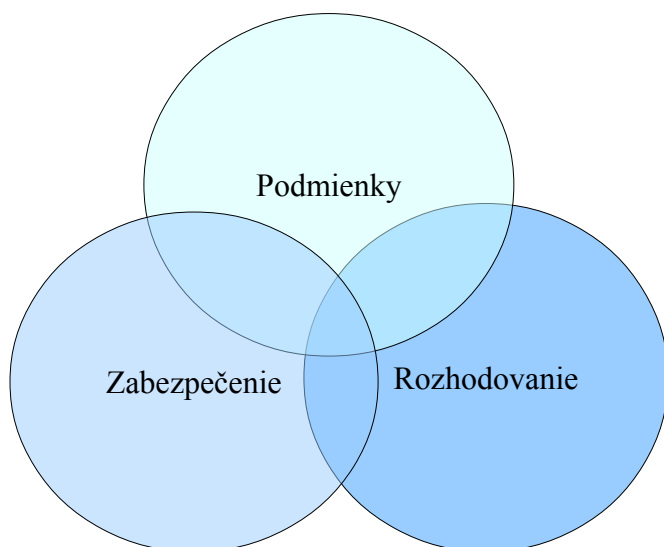
3.6 **Manažment rizika**

Nadväzujúc na predchádzajúci text môžeme tvrdiť, že riziko a bezpečnosť sú dve strany tej istej mince výchovy na báze výzvy a dobrodružstva. Predmetom manažmentu rizika je dosiahnuť optimálnu vyváženosť týchto dvoch potrebných stránok zážitkových výchovných programov. Ako hovorí Michael A. Gass (2012, s. 184) „*príliš veľa rizika alebo nevhodné riziko vedie klienta do nebezpečenstva a zaplavuje ho do takej miery, že zamedzí funkčnej zmene. Pri malom riziku klient zostáva v stave homeostázy, čím zlyháva motivácia k zmene dysfunkčného správania*“. Zvládnuteľné riziko je z definície želaným elementom týchto programov, doslova ich imanentným nástrojom. Bez jeho prítomnosti by neprichádzalo k osobnému rastu (porov. kap. 3.1.2). „*Primerané využitie rizika – nie jeho eliminácia, hoci by to bolo aj v ľudských silách – je cieľom manažmentu rizika*“ (ibid.). Treba ešte dodať, že nejde len o fyzické riziko, do úvahy sa tu berú aj sociálne a emocionálne aspekty osobnosti.

Vďaka prepracovaným postupom zabezpečovania účastníkov počas programov na báze dobrodružstva sa dosiahol stav, keď tieto aktivity patria k najmenej nebezpečným v porovnaní s bežnými športmi. Napr. miera úrazovosti u adolescentov na 1000 dní / účastníka je pri vysokých lezeckých dráhach 0,11, no pri lyžovaní 5,15, snowboardingu 16,77 a pri americkom futbale 15,36 (štatistika národného úradu U.S. Centra pre kontrolu chorôb a prevenciu 2001 – 2009, in Gass, 2012, s. 185).

Treba však rozlišovať medzi dvomi typmi rizika: **inherentné a neinherentné riziko** (Gregg, 2007, s. 52 – 53). Určité riziká vyplývajú priamo z podstaty aktivity. Ak by boli odstránené, samotná aktivita by stratila svoj význam, resp. bola by signifikantne zmenená. V takom prípade ide o inherentné riziko. Napr. divák, ktorý chce byť blízko pri odpaľovaní loptičky na baseballovom zápase, berie na seba riziko, že môže byť zasiahnutý. Naopak, divák, ktorý prechádza voľným priestorom za tribúnami a náhodná zablúdená loptička ho trafí, má právo na kompenzáciu škôd (prípád Jones vs. Three Rivers Management, 1978). Podobne účastník raftingu v rámci výchovného programu na báze dobrodružstva musí počítať s tým, že môže prísť k oderom, jemným pomliaždeninám a pod. Ide o inherentné riziko pri raftingu. Ak by však nemal adekvátne vybavenie (záchrannú vestu a pod.), ide o priamu zodpovednosť organizátora.

Akokoľvek, či už ide o inherentné alebo neinherentné riziko, väčšina nepríjemností a úrazov ma tendenciu objaviť sa pri interakcii **troch prepojených príčin**: (1) nevhodné **podmienky** v prostredí, (2) nevhodné **zabezpečenie** zo strany aktérov a (3) chyby v **rozhodovaní** počas akcie zo strany lektora (viď obr. č. 5) (Priest & Gass, 2005). Čím výraznejšie sú tieto premenné v zmysle sily alebo množstva, tým viac sa jednotlivé kruhy prelínajú, pričom veľkosť ich prieniku ukazuje pravdepodobnosť vzniku nebezpečnej situácie.



Obr. č.5 Príčiny úrazov v programoch výchovy na báze dobrodružstva

Napokon, je to všeobecný vzorec platný aj pre celkom bežné životné situácie. K ťažkým následkom na zdraví môže prísť pri jazde autom v zimnej poľadovici (podmienky), v prípade, že spolujazdec nie je zapásaný (zabezpečenie) a vodič neprispôsobí rýchlosť jazdy stavu vozovky (rozhodovanie). Vo výchovnom programe využívajúcom skalolezenie môže ísť napr. o náhle sa zhoršené počasie so silným dažďom a vetrom, nevhodnú ochranu hlavy a snahu ukázať sa pred ostatnými. Iným príkladom, ktorý vedie k neúspechu až traume, môže byť labilný psychologický profil účastníka (podmienky), neoverené aktivity (zabezpečenie) a zlá komunikácia (rozhodovanie lektora). Uvedené teda platí aj v psychickej oblasti. Ak by sme to mali aplikovať napr. na tému spätnej väzby a reflexie, ktorej sme sa venovali vyššie (kap. 3.3.4), Ringer a Gillis (1995, in Gass, 2012, s. 194) identifikovali sedem úrovní psychologickej hĺbky reflexie v rámci terapie na báze dobrodružstva (viď tab. č. 4 na ďalšej strane). Určité otázky sú vhodné presne na určitú úroveň hĺbky uvažovania a prežívania (z pohľadu záujmu o funkčnú zmenu) a celkom neadekvátne pre inú úroveň. Je treba zvažovať aspoň štyri kritériá (ibid.):

1. Zistiť, do akej miery je účastník zainteresovaný do témy, ktorá je predmetom diskusie. Nezáujem indikuje minimálnu psychologickú hĺbku, zatiaľ čo záujem na úrovni archetypálnych otázok znamená psychologickú hĺbku za hranicou bežnej výchovy / terapie.
2. Zistiť mieru emocionálneho nabudenia aktuálne prežívaného účastníkom. Čím je vyššia, tým viac rastie hĺbka.
3. Byť pozorný voči povahe vzťahov klienta s ľuďmi, ktorí sú súčasťou alebo predmetom konverzácie. Čím dôležitejší a signifikantnejší, tým väčšia hĺbka.
4. Analyzovať „normálne hranice“ dôvernosti a súkromia, ktoré si klient stráži. Niektorí ľudia sú schopní a ochotní podeliť sa aj o veľmi intímne témy s človekom, ktorého vidia prvýkrát v živote.

	Ako je účastník zainteresovaný?	Ako veľmi sú prítomné emócie?	O kom sa diskutuje?	Aké sú hranice dôverylosti a súkromia?	Príklady otázok / výpovedí na danej úrovni
Povrchná úroveň	veľmi slabo	veľmi málo	iní, pre osobu nedôležití ľudia	ktokoľvek, verejné informácie	„Chutilo ľuďom, čo sme mali na obed?“
Úroveň osobného zážitku	zaujatý v rámci sociálnej alebo profesionálnej roly	veľmi málo	priatelia alebo kolegovia	ktokoľvek v sociálnych okolnostiach	„Otočte sa k svojmu partnerovi a porozprávajte sa o troch veci, ktoré by pomohli skupine.“
Úroveň aktuálnej úlohy	len ako člen aktuálnej skupiny v aktuálnej chvíli	zvyčajne veľmi málo	členovia aktuálnej skupiny	členovia aktuálnej skupiny	„Podelite sa s ostatnými, aká si myslíte, že je úroveň komunikácie v našej skupine.“
Úroveň stretnutia	len ako člen aktuálnej skupiny v aktuálnej chvíli	môžu byť vyvolané silnejšie emócie (hnev, smútok, radosť, nadšenie atď.)	členovia aktuálnej skupiny	členovia aktuálnej skupiny	„Jozef, mohol by si sa, prosím, s nami podeliť s tým, prečo si sa rozhodol opustiť pred koncom túto aktivitu?“
Kontextuálna úroveň	ako člen jeho vlastnej sociálnej skupiny	často vysoká úroveň (zúrivosť, láska, depresia)	rodina, priatelia, kolegovia	rodina, priatelia, kolegovia	„Pokúste sa identifikovať a podeliť s ostatnými o tie aspekty vášho správania v uplynulej aktivite, ktoré vám podľa vás pomôžu v budúcnosti.“
Úroveň formácie identity	veľmi zaujatý	typicky vysoká úroveň	rodina, spomienky z detstva	dôveryhodní priatelia, terapeut, dôverný vychovávateľ	„Táto aktivita mi pripomenula čas, keď som bol malé dieťa a otec ma musel zachraňovať.“
Historicko – kultúrna úroveň	kompletne zaujatý	hlboká vernosť	kultúrni hrdinovia	fakty sú diskutované verejne, emócie len v úzkom kruhu dôveryhodných priateľov	„Podelite sa s ostatnými s tromi najdôležitejšími sprevádzajúcimi princípmi z vašej kultúry.“
Univerzálna úroveň úplne ponorený		silné city vzťahujúce sa k sebe alebo k zmyslu života	duchovné entity (Boh)	fakty sú diskutované verejne, emócie len v úzkom kruhu dôveryhodných priateľov alebo zostávajú skryté	„Čo sa podľa vás stane, keď zomrieme?“

tab. č. 5 Úrovne psychologickéj hĺbky v reflexii (Ringer - Gillis, 1995)

Dôležitým faktorom rizika vo výchovných programoch na báze dobrodružstva je to, ako ho samotný jednotlivec vníma, pričom významnou pre percepciu je jej afektívna zložka. Naše vnímanie je ovplyvnené emocionálnym stavom navodeným aktuálnymi okolnosťami, ale aj dlhodobjšími citmi, ktoré prežívame k sebe, k inému človeku alebo voči situáciám. Účastníci budú vidieť a reagovať na určitý zážitok rôzne a samotná táto rôznorodosť je tiež rizikovým faktorom. Zvýšená úzkosť a strach sú autentickými súčasťami dobrodružných aktivít, dokonca ony môžu byť dizajnované tak, aby podobné emócie vyvolávali so zámerom vytvoriť priestor pre formáciu. Napriek tomu však treba vnímanie rizika spresňovať, aby nevedlo k deštruktívnemu distresu, pričom je vhodné pamätať na spomínané subjektívne rozdiely medzi účastníkmi a inštruktorom, resp. medzi účastníkmi navzájom.

4 Hra

Aj hru možno zaradiť medzi výchovné metódy a veľké množstvo hier spĺňa kritériá pre zaradenie do užšie definovanej výchovy zážitkom. Ide však o natoľko širokú oblasť skúmania a edukačného záujmu, že sme jej prideliť priestor v samostatnej kapitole. Zakladateľskú rolu v oblasti štúdia hier a hrania zohrala etnológia, najmä z pohľadu zberu, prehľadu a popisu hier. Ale keďže hra je stabilný a univerzálny fenomén v živote ľudí, je predmetom záujmu mnohých ďalších vedných disciplín – filozofie, psychológie (najmä vývinovej), antropológie, sociológie, ekonómie a medzi inými samozrejme aj pedagogiky. I. Jirásek (2006, s. 4) práve na základe nevyhnutnej prítomnosti hry ako hlavného konštruujúceho prvku zážitkových výchovných programov odlišuje českú školu výchovy zážitkom (najmä PŠL) ako výnimočnú v porovnaní s dlhodobými kurzmi v divokej prírode typickými pre zahraničné projekty (Outward Bound, Project Adventure, sir Duke Award, VisionQuest a pod.) - „*hra je symbolom českej podoby zážitkovej pedagogiky*“.

4.1 Charakteristika hry

Pojem hra je široký a jeho vymedzenie je ťažké. Patria doň činnosti z najrôznejších oblastí života, rôznych vekových kategórií, s najrôznejším spoločenským statusom (hra trojročného dieťaťa, športová hra, divadelná hra, hra na hudobný nástroj atď.). Pojem hra tak stráca jasné okraje, ktorými by sa dal striktne definovať. O to zložitejšie je určiť ho podelením, t.j. vymenovaním všetkých činností, ktoré považujeme alebo ich nazývame hrou.

Otázkou teda je, čo je spoločným menovateľom všetkých tých spomenutých odlišných herných prejavov?

Pri hraní prežívame niečo, čo sa v značnej miere odlišuje od každodenného bežného života. Od všedných problémov hra odvádza a vytvára úplne iné svety, v ktorých sa síce vyskytujú niektoré zhodné prvky so svetom bežného dňa, ale zároveň majú často úplne odlišné vlastnosti. Vyjadrením tejto skutočnosti je i charakter hračky. Malé driebko sa premení v rukách dieťaťa na automobil, nie „akože-automobil“, ale skutočný automobil. Nejde tu len o „akože“, nejde len o napodobneninu. Vo svete hry sme celí, pravdivo. Ten istý predmet (hračka) presne odlišuje rozdielnosť herného sveta od aktuálneho. Jeden a ten istý prvok má v oboch svetoch úplne odlišnú funkciu.

Ak hráč nie je ochotný prijať herný svet, môže sa zúčastniť na hre a pozorovať ju zvonku, aj formálne sa do nej zapojiť, nemôže ju však prežiť a do dôsledkov pochopiť.

Ako hovorí filozof M. Černý (2003) „*otvára sa tiež otázka, či hra sama o sebe, nielen ako nástroj k uchopeniu niečoho ďalšieho, môže mať aj filozofickú relevanciu. Hra je totiž podivný fenomén: hra, dajme tomu hra divadla, je čosi na jednej strane reálne, pretože sa deje v našom svete, na skutočnom javisku so skutočnými hercami, sledujeme ju v skutočnom čase a mieste, a na druhej*

strane nás toto prenáša kamsi mimo skutočnosť, do sféry sna, predstavy, nereálna, iracionálna a snád' sa nás pokúša priblížiť aj sfére nemožného, neuskutočiteľného, nevysloviteľného, neprežiteľného; a skutočne tento rys, schopnosť integrovať v sebe reálne s nereálnym je bytostnou podstatou hry, pretože keby jeden z týchto rysov stratila, prestala by byť hrou, stala by sa buď čistým snom alebo čistou každodennou skutočnosťou“.

O ťažkostiach definovať pojem hry vypovedajú aj mnohé definície, ktoré síce pomerne dobre popisujú nejaký element hry, ale implicitne rezignujú na komplexnú výpoveď: „*Hra je slobodné využívanie času, ktoré napĺňa. Podstata hry spočíva v dynamike striedania počiatočného napätia a uvoľnenia skrytého v riešení, čo sa opakuje bez definitívneho konca*“ (J. Neuman, 1998).

Holandský historik a lingvista, rektor Leydenskej univerzity J. Huizinga vo významnom diele *Homo Ludens: o pôvode kultúry v hre* (1938) vyčleňuje niekoľko **formálnych znakov hry**:

- hra je predovšetkým slobodným správaním sa (nikto ma nemôže nútiť, aby som sa hral), a tým sférou nefalšovanej slobody,
- charakterizuje ju vystúpenie z bežného života do dočasnej sféry aktivity s vlastnou tendenciou (teda mimo proces uspokojovania nevyhnutných potrieb), nemá iný účel, len cieľ sám v sebe,
- uzavretosť a ohraničenosť (priestorová i časová),
- možnosť opakovania (ako celku i jednotlivých zložiek),
- špecifický a bezpodmienečný poriadok, pravidiel, ktoré každý dobrovoľne ale záväzne prijíma,
- rytmus a harmónia (striedanie, kontrast, variácie),
- napätie (neistota, nádej),

Neskôr na jeho prácu nadväzuje francúzsky sociológ a antropológ Roger Cailloise v práci *Les Jeux et les hommes: le masque et le vertige* (Hry a ľudia: maska a opojenie, 1958) a niektoré prvky Huizingovej definície hry kritizuje. Ide najmä o fakt hry ako účelu samého o sebe, teda akoby oslobodenú napr. od akéhokoľvek hmotného záujmu. Tým by sa vylučovali hry hazardné. Podľa jeho spresňujúcej interpretácie ide o to, že v hre sa nič produktívne nevytvára (v hazardných hrách sa majetok len presúva).

K tejto charakteristike možno zaradiť tiež **preberanie rolí** ako konkrétny vstup do sféry hry. Fenomenológ E. Fink (1992) považuje hru za neodmysliteľnú súčasť ľudského života. Je oblasťou, bez ktorej by človek nebol človekom, je jedným z tzv. existencionálov (podobne ako práca, láska, boj). Zdôrazňuje predovšetkým prvok roly v hre. Rola vôbec, je pre sociálnu výchovu veľmi dôležitá. Netýka sa len prijímania odlišných charakteristík vyznačených maskami (ktoré umožňujú bez psychických zábran odskúšať si správanie, voči ktorému bežne človek pociťuje určité bariéry – strach, hanblivosť [strach zo zníženia hodnoty Ja v očiach druhých] a pod.), ale je to prijatie

v širšom zmysle, je to podmienka, ktorá ma vovádza do hry a jej sveta. Len prijatím role sa môžem stať hráčom. Len tak sa môžem preniesť do sféry silnej zážitkovej reality a spoluvytvárať skutočnosť sveta hry. Rola v hre tvorí dôležitý moment psychickej obrany, odstupu, priestor proaktívneho nazerania na seba, ktoré inak nie je vlastné každému človeku. Mnoho ľudí prežije svoj život v neustálej reaktivnosti, neschopnosti prehodnocovať samého seba. Hrou sa však dieťa nielen formuje, ale aj vyjadruje (čo je pre ďalšie výchovné zámery pedagóga kľúčové) a práve rola je prostriedkom k postojom, ktorý by sa dal nazvať anonymná pravdivosť – v skrytosti roly môže človek odprezentovať citlivý problém bez obavy priameho hodnotenia inými.

Jej postavenie je však rozličné v závislosti od typu hry. Dramatická výchova priamo pracuje s rolami, naproti tomu vo väčšine interaktívnych psychohier (napr. ponuka metodických materiálov k predmetu Etická výchova autorov L. Lencza, O. Križovej a ďalších) sa hranica medzi rolou a samotnou osobnosťou stiera, čo vyžaduje presný a citlivý prístup ku každému subjektu v hre, teda profesionálneho pedagogického pracovníka.

4.2 **Prínos hry pre výchovu**

V priebehu vývinu dieťaťa môžeme pozorovať narastajúcu zložitost štruktúry hrania sa. Poukazuje to nielen na rozvoj hrubej **motoriky**, manipulačných zručností, ale aj predstavivosti a teda **kognitívnych schopností**. Pribúdajúce pravidlá a postupy sú dokladom rozvoja myslenia (Piaget, 1951 in Fontana, 1997, s. 51). „*Po stránke **sociálnej** sa hra rozvíja od osamotenej hry malého dieťaťa, cez paralelnú hru trojročných (kde sa deti hrajú vedľa seba a možno sa vzájomne napodobňujú, avšak v podstate si stále počinajú ako jednotlivci) až po naozaj sociálnu hru štvorpäťročných detí, kde veľká časť činnosti prebieha v závislosti na interakcii s vrstovníkmi*“ (ibid., s. 51-52). M. Fafejta (2006, s. 26) analyzuje dielo Georga Herberta Meada, podľa ktorého je „*hra jedným z najpodstatnejších socializačných elementov. Jej prostredníctvom sa dieťa učí byť sociálnou bytosťou vnímať svet okolo seba. Mead rozlišuje dve fázy socializácie skrze hru. Prvou fázou je hra na niečo, bez záväzných pravidiel a spoluhráčov. V druhej fáze už dieťa súťaží, chce nad druhými víťaziť, ale to sa nedá bez pravidiel a vzájomnej kooperácie so spoluhráčmi a protihráčmi. (...) V obidvoch fázach dieťa buduje svoje sociálne ja. Hoci sa môže zdať, že nezáväzná hra nemá žiadne pravidlá, zďaleka to tak nie je. Pred dieťaťom vždy stoja nejaké úlohy: prísť s autíčkom na koniec miestnosti, nakrmiť bábiku, postaviť hrad z piesku. Prostredníctvom týchto úloh sa dieťa učí, čo ako má byť. Ďalšou dôležitou súčasťou hry sú imaginárni spoluhráči. Dieťa je schopné hrať rôzne roly a plynule prechádzať od jednej k druhej. Tieto roly však nehrá len podľa svojej ľubovôle, ale podľa toho, ako sa, aspoň podľa jeho predstáv, hrať majú. Dieťa si síce rozpráva samo pre seba, ale ide o komunikáciu medzi dvoma rolami*“.

Zo strany výchovnej intencie, **má hra mnoho funkcií:**

- je hlavným nástrojom regenerácie a relaxácie, prináša citové a sociálne uspokojenie,
- je motivujúcim nástrojom výchovy, vytvára rámec, v ktorom môžeme dieťa sledovať v jeho autentických prejavoch a dávať mu konkrétne a cielené podnety pre reflexiu a formáciu správania, myslenia či prežívania.
- je široko využívaná vo vyučovaní alebo v tvorivom upevňovaní učiva (didaktické hry),
- cez hru je možné plniť niektoré diagnostické úlohy, je ukazovateľom vývinovej úrovne, kognitívnych, afektívnych a sociálnych osobitostí dieťaťa, hrá má sociometrické využitie,
- hra rozvíja individuálne schopnosti, napr. samostatnosť, zodpovednosť, kreativitu ale tiež sociálne zručnosti ako komunikácia, argumentácia, asertivita, práca v tíme, rešpekt k súperovi a pod.
- cvičí schopnosti strategicky plánovať, takticky myslieť, vyrovnáť sa s porážkou. Tým, že napomáha rozvoju zložiek osobnosti užitočných pre profesionálnu sféru, sa stáva aj ekonomickým faktorom.
- hra detí baví, má pre ne zmysel, umožňuje simulovať roly (porov. Němec, 2002),
- symbolická hra je prostriedkom „pre asimiláciu sveta k vlastnému ja“ (Piaget, 2010, s. 58), t.j. herná symbolika môže pre dieťa plniť podobnú funkciu, ako pre dospelého vnútorná reč. Dieťa sa neuspokojí len s vybavením si pojmu v mysli, ale cez hru ho znovuprežíva.

Hra má zjavne závažné dôsledky pre všetky oblasti duševného života dieťaťa. Na druhej strane, ako pripomína D. Fontana (1997), nesmieme zabúdať na to, že z hľadiska dieťaťa je účelom hry proste radosť. Učenie a výchovné momenty, ktoré z hry vyplývajú, sú preň nepodstatné a to aj v rámci štrukturovanej hry (organizovanej pedagógom). Dieťa hru vždy vníma ako nie vážnu činnosť, ktorá mu poskytuje rozptýlenie. Teda aj samotné potešenie, tzv. hedonická stránka hry, má svoje opodstatnenie a hodnotu. Detstvo nie je len príprava na dospelosť. „*Radosť má byť vnímaná ako žiaduci cieľ sám o sebe, a nie ako niečo, čo dieťa len odvádza od trvalejších a hodnotnejších snáh*“ (1997, s. 50).

Svet hier ponúka celé spektrum najrôznejších modelových situácií, ktoré sa môžu stať prípravou na skutočný, reálny život. Teda aj hra dospievajúcich a dospelých je viac, než len spoločenskou udalosťou, zábavou, prostriedkom relaxácie a rekreácie (v pravom zmysle slova) a zdrojom radosti. Chápanie hry sa začalo meniť aj v súvislosti s hospodárskym vývojom rozvinutých spoločností (Európa, Severná Amerika, Východná Ázia). Z aktivity vnímanej ako detskej, nevážnej až nedôstojnej, sa stáva nástroj pre vytváranie relatívne presných modelov ľudskeho správania a simulácie ľudskej spoločnosti.

4.3 **Typológia hier**

Vytvoriť akúkoľvek komplexnú klasifikáciu hier je rovnako náročná úloha, ako pojem hry zdefinovať. Ponúka sa veľké množstvo rôznych kritérií ako formálnych, tak obsahových. Z pohľadu vývinu sme sa už typológiou čiastočne zaoberali, alternatívne triedenie (Rubin, 1983; Bee, 1989 in Fontana, 1997) predpokladá, že deti postupujú týmito štádiami:

1. Senzomotorická hra (prvých 12 mesiacov) – skúmanie predmetov a manipulácia s nimi.
2. Prvá predstieravá hra (zač. 2. roku) – dieťa používa predmety s ich zvyčajným účelom, ale v predstieranej kapacite (napr. lyžičky pre bábiky použije k vlastnému jedeniu).
3. Reorientácia k objektom (15. - 21. mes.) - predstieravé hry sa presúvajú od seba k hračkám a iným ľuďom.
4. Náhradná predstieravá hra (2-3 roky) – predmety môžu predstavovať niečo / niekoho iného (napr. drevená kocka je auto a pod.).
5. Sociodramatická hra (5+)- deti vstupujú do rolí, predstierajú, že sú niekym iným (lekár, matka).
6. Uvedomenie rolí (6+) - dieťa vie prisúdiť rolu aj druhým a plánovať hrové činnosti.
7. Hry s pravidlami (7+) nahrádzajú predstieravé hry.

Pri obsahovom hľadisku je nutné spomenúť dielo vývinovej psychologičky Charloty Bühlerovej *From Birth to Maturity* (1935), v ktorom navrhuje štyri kategórie hier: funkčné (jednoduché pohyby – tleskanie a pod.), fiktívne (fantázia, symbolizmus a priradovanie rôl rôznym predmetom), receptívne (počúvanie príbehu a sledovanie udalostí) a konštruktívne (kreslenie, hranie s kockami, vytváranie pravidiel).

D. Bittnerová (2005, s. 495) v kontexte etnologického prístupu delí hry detí mladšieho školského veku (1. - 5. roč. ZŠ) podľa kultúrneho vzoru a miery formalizácie (príklady doplníme my):

1. Hry s pevným scenárom čerpajúce vzory v tradícii detskej kultúry. Ide o tradičné formalizované hry, preverené generáciami detí (slepá baba, naháňačka, športy a pod.).
2. Hry s pevným scenárom, ale originálne, autorské. Deti si ich vymýšľajú samy, pričom siahajú po vzoroch z kultúr detí či dospelých. Patria sem tiež paródie tradičných hier (rôzne modifikované pravidlá schovávačky, zábavné predstavenia a pod.).
3. Hry s pevným scenárom, produkované herným priemyslom, komerčne distribuované. Či už pre deti alebo dospelých, garantované kultúrou dospelých. Dramatická zápleтка môže vychádzať z kultúr detí, no dokonalosť prevedenia či zložitosť pravidiel odkazujú na vzory sveta dospelých (od Človeče, nehnevaj sa až po doskové hry typu Osadníci, Agricola, ale aj paintball či airsoft, počítačové hry a pod.).
4. Hry mimetické (predvádzacie; hry „na niečo“, „na niekoho“), inšpirované kultúrnym vzorom – dá sa povedať, že všetky takéto hry bez oporného herného scenára rozvíjajú vybraný kultúrny vzor (hry na vojakov a pod.).

5. Spontánne hry. Tieto hry nemajú pevný scenár, ani sa neodvolávajú na žiadny kultúrny vzor. Vznikajú ako odpoveď na komunikáciu detí, na ich úsilie získať pozíciu v sociálnej hierarchii skupiny (napr. hádzanie kriedy cez prestávku, zápasenie a pod.).

Cailloise (2006, s. 130-140) delí hry do štyroch kvadrantov, podľa prevažujúceho princípu:

1. Agon: zápas, súťaž – charakteristickou je tu súťaživosť, sám so sebou, s inými ľuďmi, s prírodou (v nezvládnutej forme môžu tieto hry podporiť násilie, túžbu po ovládaní a pod.).
2. Alea (kocka): hry založené na náhode a šťastí, napr. hazardné hry.
3. Illinx: hry, ktoré menia vnímanie – virtuálna realita, rýchlosť (kolotoče, ale aj zjazd na lyžiach, downhill, bungee jumping a pod.).
4. Mimikry: hranie rolí: väčšinou vo svete fantázie, príp. rané detské hry s napodobňovaním postáv, ale Calloise sem zaraďuje aj divadelné hry.

N. Strečková (1997) sa pokúsila vytvoriť viacrozmernú klasifikáciu hier, keďže takmer každý autor triedi hry svojej zbierky podľa iných hľadísk. Jej delenie sme upravili (v niektorých pojmoch sme zjednotili kritériá), no neustále treba brať na zreteľ komplexnosť a previazanosť viacerých kritérií. Napokon, pravdepodobne nie je možné v jednotnej klasifikácii celkom presne obsiahnuť celý svet ľudskej hry a uvedené typy hier sa môžu navzájom prelínať. Naše delenie zdôrazňuje z viacerých uhlov pohľadu pedagogické aspekty:

A) Podľa prostredia (pre niektoré hry vyhovujú i dve rôzne prostredia):

1. Hry v miestnosti.
2. Hry v telocvični.
3. Hry na ihrisku.
4. Hry na chodníku.
5. Hry v uliciach mesta.
6. Hry na lúke.
7. Hry v ťažšom prírodnom teréne.

B) Podľa časového trvania:

1. Krátke: na jednej vyučovacej hodine, či klubovom stretnutí a pod. Do tejto kategórie je tiež možné zaradiť väčšinu činností, ktoré sa bežne označujú za hru, či už ide o športové stretnutie, spoločenskú hru a pod.
2. Krátkodobé: ide o celodenné aktivity v prírode, príp. didaktické hry na pokračovanie (dve hodiny počas dvoch týždňov a pod.)
3. Dlhodobé: celoročné alebo táborové etapové hry, prípadne fantasy-hry na hrdinov (LARP, Dračí doupe a pod.). Skladajú sa z jednotlivých etáp, teda krátkodobých hier, ktoré sú však spojené jednotiacim prvkom – libretom. Môžeme zaradiť do skupiny mimikry (hráči predstierajú, že sú niekym iným, na inom mieste a čase).

C) Podľa stránky osobnosti, ktorá prevažuje v hrovej činnosti:

1. Pohybové, pre rozvoj motoriky: uplatňuje sa pri nich sila, rýchlosť, obratnosť, vytrvalosť.
2. Zamerané na intelekt: pamäťové, rozvíjajúce zmysly, pozornosť, vynachádzavosť, tvorivosť. Didaktické hry – zábavným spôsobom vo vhodnej atmosfére orientujú a poučujú o nejakých faktoch, prípadne rozvíjajú nejakú kognitívnu stránku osobnosti (súťažné úlohy na riešenie, hlavolamy).
3. Zamerané na sociálne zručnosti a emocionálne prežívanie: poznanie seba samého a iných, rozvíjanie sociálnych vzťahov. Takéto hry odкрývajú nejakú povahovú črtu alebo schopnosť, prípadne spresňuje nazeranie na seba v jednotlivých osobnostných charakteristikách, kategóriách (psychologické testy, sociogramy, interaktívne psychohry atď.), pomáhajú prekonávať negatívne emócie (úzkosť, cit menejcennosti apod.), rozvíjajú vôľu a sebaúctu.
4. Kombinované: najnáročnejšie, uplatňuje sa pri nich celá šírka osobnosti.

D) Podľa miery výchovných intencií:

1. Zámerné hry s vedomou spoluúčasťou hráčov: štrukturované pedagógom, s cieľom, ktorý je objasnený aj hráčom (napr. interaktívne psychohry starších dospelých).
2. Zámerné hry bez vedomej účasti hráčov na cieľ hry: štrukturované pedagógom so zámerom, aby sa deti slobodnejšie vyjadrili v uvoľnenej atmosfére.
3. Hry bez výchovnej intencie: dieťa si pri nich samo zvolí námiet aj priebeh hry, a to príležitostne, vzhľadom na okolnosti, z rôznych životných udalostí, z rozprávok, na základe predstáv.
4. Konzumentské hry: charakterizuje ich skutočnosť, že sa pri nich len veľmi málo rozvíja osobnosť dieťaťa (či všeobecne hráča) a jeho schopnosti, teda istým spôsobom retarduje zdravý psychický a fyzický vývin. Ide napríklad o väčšinu počítačových hier, ktorých prínos (zdokonalenie reflexov, istý zážitok úspešnosti a pod.) ďaleko zaostáva za negatívnymi stránkami: asociálna povaha počítačovej hry (odsun dieťaťa zo spoločenského kontaktu, nerozvíjanie vnímavosti voči citom a potrebám druhých), nedostatok fyzického pohybu, obmedzovanie predstavivosti, obsahová stránka, predovšetkým aktuálny nárast brutality v sieťových počítačových hrách s očividnými následkami v reálnych individuálnych hodnotových orientáciách.

Môžeme doplniť taxonómiu hier podľa kritéria aktuálneho výchovného zámeru pre adaptačné kurzy (v logickej následnosti):

1. Zahrievacie hry (aktivity)⁴⁵ na odbúranie prvotných bariér (ice-breakers).
2. Hry (aktivity) na prehĺbenie vzájomného poznania a poznania učiteľa.
3. Hry (aktivity) na rozvoj komunikácie a pochopenia pravidiel života skupiny.
4. Hry (aktivity) na rozvoj kooperácie.
5. Hry (aktivity) pre optimalizovanie riešenia konfliktov a zvládanie záťažových situácií.
6. Hry (aktivity) na tvorbu spoločného kódexu (ústavy) triedy.

4.4 **Procesy v tvorbe a realizácii organizovanej hry**

J. Hrkal a R. Hanuš (1998) zdôrazňujú, že podmienkou v kontexte pedagogiky zážitku je, aby hra vychádzala z príťažlivého **námetu**, ponúkla hráčom **primerane náročné** individuálne alebo tímové úlohy, problémy riešenia alebo osobné výzvy, bola postavená na jasných **princípoch**, premyslených **pravidlách**, **zaujímavo uvedená** a inscenovaná s vedomím a využitím významnej role **prostredia a atmosféry**. Inými slovami, vraciame sa späť k dramaturgii.

Z hľadiska tvorby hier, ktoré majú mať výchovný potenciál, nás zaujímajú predovšetkým tieto fázy:

A. **Určenie cieľov**

Určovanie cieľov hry je priamo závislé na kontinuálnom výchovnom pôsobení počas dlhšieho obdobia. Ak má byť hra výchovne prínosná, je dôležité, aby sledovala spoločný cieľ spolu s ďalšími výchovnými prostriedkami. Mala by tiež spĺňať bežné kritériá vhodnosti – veková kategória a od nej sa odvíjajúca fyzická a psychická náročnosť, mala by reagovať na potreby daného vývinového obdobia, ale aj aktuálnej situácie atď.

B. **Kreatívna fáza**

V tvorbe sa prejavuje osobnosť vychovávateľa, každá hra má teda svoj zvláštny rukopis. Dobré je však dodržiavať niekoľko praktických zásad, ktoré vyplynuli z praxe tvorcov hier. Chour (2000) uvádza nasledujúce:

1. *Pútavý námet*: nemal by osloviť len tvorcu, ale hlavne deti, príp. ďalších inštruktorov. Hra, nech je o čomkoľvek, by nakoniec mala mať optimistické vyznenie.
2. *Prekvapenie a tajnosti*: zvlášť pre skupiny, ktoré sú skúsené a množstvo hier majú za sebou. Aj mladí adolescenti radi pristúpia na (inak „nedôstojnú“) činnosť, ak ide o vec

45 Môže ísť o hry v zmysle definície, ktorú spomíname vyššie, ale aj o rôzne iné aktivity. Napr. funkciu prehĺbenia vzájomného poznania vo svojej miere naplňa aj posedenie pri ohni, posilnenie spolupráce stavba prístrešku. Ale tieto funkcie je možné naplňať aj hrami.

inokedy a inde nevidanú. Súvisí s tým i potrebná snaha maximálne utajiť rekvizity a dosiahnuť moment prekvapenia.

3. *Malebnosť vo všetkom*: snaha uprednostniť všetko, čo dokáže zapôsobiť na emócie účastníka i náhodného diváka – dramatický úvod, voľba vhodného prostredia, využívanie masiek a preoblečení a to nielen na úvod ale aj počas celého tábora (po skončení tábora majú táborové tričky pripomínajúce výnimočnú hru nezmerateľnú hodnotu).
4. *Využívanie všetkých piatich zmyslov*.
5. *Kumulácia nápadov*: je skôr pravidlom ako výnimkou, že niečo naplánované zlyhá. Mala by teda existovať databanka náhradných programov, po ktorých možno siahnuť v prípade zmien počasia, únavy účastníkov a pod.
6. *Strašiť aj cez deň*⁴⁶: využiť zaujímavosť každej chvíle, nespoliehať sa len na najosvedčenejšie programy, ale flexibilne reagovať na potreby a výzvy situácie.
7. *Jemný cinkot roľníčiek*: odľahčiť motív vlastným parodickým podfarbením, zvlášť vo vekovo starších ročníkoch.

C. Dramaturgia

Ako sme už spomenuli vyššie (podkap. 3.3.2), dramaturgia je metóda, ako vyberať a potom zoraďovať jednotlivé programy a ďalšie deje do času, ktorý má pedagóg k dispozícii, s cieľom dosiahnuť čo najväčší účinok. Zvlášť pri celoročných etapových ale predovšetkým pri táborových etapových hrách je dôležité zaraďovať hry tak, aby vytvárali pravidelný rytmus fyzickej a psychickej náročnosti, resp. štrukturovanosti a voľnosti. Scenár tábora je potom už detailným plánom jednotlivých dní zaplnených programami a hrami.

D. Príprava

Prípravu je potrebné rozložiť na dve fázy: pred akciou a na samotnej akcii. Je vhodné previesť tréningové prehratie hry. Simulácia nám môže odpovedať na nevyjasnené otázky – sú pravidlá presné? Ako môžeme reagovať v zvláštnych situáciách? a pod. Technická stránka vyžaduje zásadu – všetko, čo je možné pripraviť doma, sa musí pripraviť doma (rozmnožené pravidlá hry, rekvizity, rozdelenie funkcií atď.). Na všetko, čo sa nedá pripraviť doma (vyznačenie trasy, úprava miestnosti a pod.), je potrebné vyčleniť dostatok času.

46 Myslí sa to symbolicky: využiť zaujímavé príležitosti, ktoré v aktuálnej chvíli ponúka náhodný kontext hry. Nemyslí sa tu na strašenie v zmysle zámeru vyľakať či šokovať účastníka. Čo sa týka strašenia detí na táboroch a iných pobytových formách, treba ale priznať, že prax (realizovaná často nedospelými dobrovoľníkmi s menšími výchovnými skúsenosťami) prináša niekedy situácie, keď animátori neodhadnú mieru vhodného napätia alebo si zmýlia pojmy. Namiesto výchovného využitia pociťovaného strachu a napätia z prežívania prirodzenej dobrodružnosti situácie, sa na úkor účastníkov začnú zabávať vzbudzovaním zbytočného strachu. Hranica medzi týmito dvomi postojmi je však v praxi tenká a ani medzi skúsenými vychovávateľmi neexistuje o nej jasná zhoda.

E. Zaujatie

Ak sa naplnili podmienky motivácie, teda hra odpovedá na potreby účastníkov (fyzické uvoľnenie, rozvíjanie kognitívnych schopností, sebaopoznanie, sebavedomie atď., porov. kap. 3.3.3), je ešte dôležité atraktívne ju predstaviť. Tu sa osvedčí prípravná fáza, ale aj dynamika komunikácie zo strany lektorov. Prax ukazuje, že najväčšie rezervy v procese motivovania vyplývajú z osoby inštruktora (lektora, animátora).

F. Oboznámenie s pravidlami

V pravidlách sa musia vyznať všetci spoluorganizátori. Ak sú zložitejšie, je potrebný priestor na diskusiu a tiež čas na prediskutovanie (aj taktiky) v samotných skupinách (hráč na rozdiel od tvorca počuje pravidlá prvýkrát v živote). Všetky hry musia byť natoľko odsimulované, že zmena pravidiel počas hry nie je nutná. Je vhodné nechať priestor na otázku aj jednotlivcom v osobnom rozhovore.

G. Priebeh a ukončenie hry

Ak je potrebné hru riadiť, mal by to robiť len jeden vedúci, ten sa zároveň stáva hlavným rozhodcom. Nemal by mať veľa postranných úloh, ale pozeráť na hru s odstupom, sledovať súvislosti a byť tak spravodlivejší. *„Najlepší rozhodca je taký, ktorý riadi hru citlivo, ale energicky a pritom na seba nijako zvlášť neupozorňuje“* (Hrkal, 1998). Pri ukončení hry treba rátať s časom, ktorý zaberú činnosti s tým spojené, aby neprišlo k neželanému posunu v ďalšom programe.

H. Vyhlásenie výsledkov

Vyhlásenie výsledkov vyžaduje pre vážnosť situácie (mnohí vydali zo seba maximum) dôstojné postavenie, sprevádzané rituálmi (úmernými vekovej kategórii) a verejným ocenením.

I. Vyhodnotenie a rozbor

Vyhodnocovanie vyžaduje získavanie spätnej väzby od účastníkov a spoluorganizátorov. Nejde len o formálne hodnotenie (napr. známkami), ale predovšetkým o hodnotenie účelnosti hry s ohľadom na jej ciele a zaradenie. Ak bola hra vyvážená, budú s ňou spokojní aj tí, ktorí prehrali.

J. Bezpečnosť

Vždy je potrebné dôsledne dbať na pravidlá bezpečnosti, aby neprišlo k fyzickému (kvalifikovaný pracovník s vhodným vybavením) alebo psychickému poškodeniu. Základom prevencie je simulácia hry, ale tiež vhodné zaradovanie zvlášť psychicky náročných hier do programu. Riziko psychickej ujmy je o to horšie, že nemusí byť ľahko rozpoznateľné a jej zvládnutie si vyžaduje odborníka. Preto nie je vhodné zaradovať krajne záťažové hry ku koncu pobytu.

Literatúra pre ďalšie štúdium teórie hry

Eric Berne. *Jak si lidé hrají* (Svoboda, 1970);

Dana Bittnerová. *Hra* (Pražská skupina školní etnologie, 2005);

Národopisná revue č. 3/2010 – monotematické číslo o hře (<http://revue.nul.k.cz/pdf/r3-2010.pdf>);

Roger Caillois. *Hry a lidé. Maska a závrať*. (Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998);

Johan Huizinga. *Homo ludens. O původu kultury ve hře*. (Dauphin, 2000);

Jean Piaget – Bärbel Inhelderová. *Psychologie dítěte*. (Portál, 2010; 3. kapitola);

Daniil, B. El'konin. *Psychologie hry* (SPN, 1976; kapitoly: 1, 2, 3, 6);

Jan Činčera - *Práce s hrou. Pro profesionály* (Grada, 2007);

Jana Svetlíková - *Výchova hrou* (Humanitas 2000);

Viera Žbirková - *Hra a jej sociálne súvislosti* (UKF, 1999);

Radek Hanuš (ed.) *Fenomén hry: Teoretické a metodické příspěvky k tématu hry*. Univerzita Palackého, 2003);

Ivo Jirásek (ed.) *Zlatý fond her I*. (Portál, 2002);

Úlohy:

1. **Vymyslite alebo nájdite v dostupnej literatúre jednu 10-20 min. hru pre skupinu 10-15 detí pre každé z prostredí v danej typológii (A – podľa prostredia)**
2. **Preštudujte si publikáciu Zlatý fond her (I., II., III.) a jednu z hier v skupine vyskúšajte. Analyzujte jej prínosy z pohľadu vlastnej skúsenosti.**

Literatúra

- ADKINS, A.W.H. 1963. *'Friendship' and 'Self-Sufficiency' in Homer and Aristotle*. The Classical Quarterly. Roč. 13, číslo 1 / 1963, s. 30-45. ISSN: 0009-8388.
- ÁGHOVÁ, E. - BAJAN, A., eds. 1993. *Hygiena. Učebnica pre lekárske fakulty*. Martin : Osveta. ISBN 80-217-0515-9.
- ANZENBACHER, A. 1994. *Úvod do etiky*. Praha : Academia. ISBN 80-200-0917-5.
- ARNETT, J. J. 2000. *Emerging Adulthood. A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties*. American Psychologist. roč. 55. č. 5, s. 469-480. ISSN 0003-066X.
- BAKALÁŘ, E. - KOPSKÝ, V. 1987. *I dospěli si mohou hrát*. Praha : Pressfoto. ISBN: 59-067-84.
- BAGGIO, A. M. 1996. *Hľadať si tvár*. Bratislava : Nové mesto. ISBN 80-85487-41-1.
- BARANYAI, L. 2002. *Mladí a ich vyzrievanie. Kurz školy animácie*. Bratislava : SDB (bez ISBN).
- BARANYAI, L. - STREČKOVÁ, N. a kol. 2009. *Cesty zrenia - chlapci*. Bratislava : DOMKA. ISBN 978-80-89405-21-3.
- BARANYAI, L. - STREČKOVÁ, N. a kol. 2010. *Cesty zrenia - dievčatá*. Bratislava : DOMKA. ISBN 978-80-89405-22-0.
- BARTKO, D. 1981. *Moderná psychológia*. Bratislava : Obzor. ISBN 65-007-81.
- BAUMAN, Z. 1995. *Life in Fragments: Essays in Postmodern Morality*. Blackwell Publishers, 1995. ISBN-13: 978-0631192671.
- BAUMRIND, D. (1998) *Reflections on character and competence*. In A. Colby, J. James, Sc D. Hart (Eds.), *Competence and character through life* (pp. 1-28). Chicago: The University of Chicago Press.
- BITTNEROVÁ, D. 2005. *Hra*. In *Psychický vývoj dieťa*. Praha : Pražská skupina školní etnografie. ISBN 80-246-0924-X.
- BOUD, D. - WALKER, D. 1992. *In the midst of experience: Developing a model to aid learners and facilitators*. In MULLIGAN, J. - GRIFFIN, C., eds. *Empowerment through experiential learning: Explorations of good practice*. London: Kogan Page, s. 163-169.
- BRESTOVANSKÝ, M. 2010. *Dobrodružná fikcia a výchovné iniciatívy*. In *Mládež a spoločnosť, UIPŠ* : Bratislava, 4/2010. ISSN 1335-1109.
- BRESTOVANSKÝ, M. 2011a. *Problémy definovania optimálnej triednej klímy, jej ovplyvňovania a skúmania*. In ŠIMEGOVÁ, M. - KOVÁČOVÁ, B., ed. *Kognitívne, emocionálne a morálne aspekty školského šikanovania a ich využitie v prevencii šikanovania na základnej škole*. Zborník z medzinárodnej konferencie. Trnava : Trnavská univerzita. ISBN 978-80-8082-420-4, s. 132 – 144.
- BRESTOVANSKÝ, M. 2011b. *Agresia a šikana v kyberpriestore*. In ŠIMEGOVÁ, M. - KOVÁČOVÁ, B. *Šikanovania v prostredí školy*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 978-808082-484-6.
- BRESTOVANSKÝ, M. 2013. *Výchova charakteru v džungli krátkodobých programov*. In ŠAUEROVÁ, M. (ed.) *Zážitková pedagogika a možnosti jejého využiti pri práci s cılovým skupinami*. Praha : VŠTVS Palestra. ISBN 978-80-87723-07-4., s. 76-85.
- BUHLEROVÁ, C. 1935. *From birth to maturity: an outline of the psychological development of the child*. London: Routledge & K. Paul. (bez ISBN).
- BUNYAN, P. 2011. *Models and milestones in Adventure Education*. In BERRY, M. - HODGSON, Ch. *Adventure Education. An Introduction*. Routledge, New York, 2011.

- CAILLOISE, R. 1998. *Hry a lidé: Maska a závrať*. Praha : Studia Ypsilon. ISBN 80-902482-2-5.
- CZIKSZENTMIHALYI, M. 1991. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Scranton : Harper Collins. ISBN 0-06-016253-8.
- ČAPLA, J. 2000. *Základy saleziánského výchovného systému*. In: *Don Bosco a mladí dnes*. Zborník prednášok o výchove. Bratislava : Vydavateľstvo Don Bosco (bez ISBN).
- ČÁP, J. - MAREŠ, J. 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČERNÝ, M. 2003. *Hra*. E-logos. In *Electronic journal for philosophy*. ISSN 1211-0442.
- ČINČERA, J. 2007. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. 1. vyd. Brno : Paido. ISBN 978-80-7315-147-8.
- DEAN, G. J. 1993. *Developing experiential learning activities for adult learners*. American Association for Adult and Continuing Education National Conference, Dallas, TX.
- DEWEY, J. 1938. *Experience & Education*. Kappa Delta Pi, 1938, ISBN 0-684-83828-1. Dostupné [2013-08-12] na <http://www.schoolofeducators.com/wp-content/uploads/2011/12/EXPERIENCE-EDUCATION-JOHN-DEWEY.pdf>
- DOHNALOVÁ, K. 2004. *Gymnasion Live*. Gymnasion, roč. 1, č. 1/2004, s. 51–54.
- DOMENECH, A. a kol. 1998. *Saleziánska pastorácia mládeže*. Bratislava : Don Bosco (bez ISBN).
- DOYLE, M. E. - SMITH, M. K. 1999. *Born and Bred? Leadership, heart and informal education*. London : YMCA George Williams College. ISBN 1-870319-12-5.
- DRUCKER, P. F. 1954. *The Practice of Management*. New York : HarperBusiness. ISBN 978-0060878979.
- ERIKSON, E. H. 2002. *Dětství a společnost*. Praha : Argo. ISBN 80-7203-380-8.
- FAFEJTA, M. 2006. *Hra – základ společenství*. In *Gymnasion*, č. 6, 2006, s. 24-30. ISSN 1214-603X.
- FINK, E. 1992. *Oáza štěstí*. Praha : Mladá fronta. ISBN 80-204-0224-1.
- FISHER, R. 1997. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál. ISBN 8071789666.
- FRANC, D. - ZOUNKOVÁ, D. - MARTIN, A. 2007. *Učení zážitkem a hrou*. Brno : Computer Press. ISBN 978-80-251-1701-9.
- FRIEDRICH, Z. 2007. *Letné tábory*. Bratislava : Friedrich. ISBN 978-80-969706-8-1.
- FOGLOVÁ, M. 2008. *Etapové hry v přírodě*. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-354-3.
- FONTANA, D. 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-063-4.
- GALLO, O. - LENČO, P. 2007. *Čo si mladí myslia*. Dostupné online [2013-08-12] na http://www.iuventa.sk/files/documents/7_vyskummladeze/publikacie/mladez_volny_cas.pdf
- GASS, M.A. - GILLIS, H.L. - RUSSELL, K.C. eds. 2012. *Adventure Therapy. Theory, Research, and Practice*. Routledge : New York, 2012. ISBN 978-0-415-89290-2.
- GREGG, C. R. 2007. *Risk and Safety in Adventure Programming*. In PROUTY, D. et al. *Adventure education. Theory and Applications*. Champaign, IL : Human Kinetics. ISBN 978-0-7360-6179-7.
- HAHN, K. 1965. *Harrogate Address on Outward Bound*. Príspevok na konferencii v Harrogate (9.5.1965). Dostupné online [2013-08-12] na <http://www.kurthahn.org/writings/gate.pdf>
- HAMRANOVÁ, R. 2012. *Aplikácia prvkov etickej výchovy v medzipredmetových vzťahoch na vybranom stupni škôl*. Diplomová práca. Trnava : PdF TU.
- HANUŠ, R. - HRKAL, J. 1998. *Zlatý fond her II*. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-923-1.
- HANUŠ, R. 2004. *Probudit se a jít – Hnutí GO!* Gymnasion, roč. 1, č. 1/2004, s. 55–61.

- HANUŠ, R. - CHYTILOVÁ, L. 2009. *Zážitekově pedagogické učení*. Praha : Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2816-2.
- HARTL, P. - HARTLOVÁ, H. 2009. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha : Portál ISBN 978-80-7367-569-1.
- HOFBAUER, B. 2004. *Děti, mládež a volný čas*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-927-5.
- HOLEC, O. 1994. *Dramaturgie*. In Outward Bound Czech Republic: Prazdninová škola Lipnice, Instruktorový slabikář, s. 37-50. Nadace Rozvoje Občanské Společnosti.
- HUIZINGA, J. 1971. *Homo ludens. O původu kultury ve hře*. Praha : Mladá fronta.
- HUITT, W. (2004) *Moral and character development*. Educational Psychology Interactive. Valdosta State University. [2012-01-05] na <http://www.edpsycinteractive.org/morchr/morchr.html>
- CHOUR, J. 2000. *Receptář her – náměty a návody pro vedoucí dětí a mládeže*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-388-9.
- JAMES, T. 1980. *Can the Mountains Speak for Themselves?* Colorado Outward Bound School, 1980. Dostupné [2013-08-12] na <http://www.wilderdom.com/facilitation/Mountains.html>.
- JIRÁSEK, I. 1998. *Co je to hra*. In: HRKAL, J. - HANUŠ, R. (ed.) *Zlatý fond her II*. Praha : Portál, s. 15-20.
- JIRÁSEK, I. 2004. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. Gymnasion, 2004, č. 1, s. 6-16. ISSN 1214-603X.
- JIRÁSEK, I. 2006. *Hra*. In Gymnasion, č. 6, 2006, s. 4-5. ISSN 1214-603X.
- JOPLIN, L. *On Defining Experiential Education*. In WARREN, K. et al. *The Theory of Experiential Education*. AEE : Colorado, 1995.
- KAPLÁNEK, M. 2002. *Pedagogika volného času*. VŠ skriptum. Dostupné online [2013-10-10] na www.tf.jcu.cz/getfile/3c5ec0fd74c897f1
- KAPLÁNEK, M. 2007. *Kulturní a sociálně-kulturní animace – dva směry nedirektivní výchovy*. SOCIALIA 2006, zborník príspevkov k X. ročníku konferencie s medzinárodnou účasťou. Hradec Králové : Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-741-6.
- KAPLÁNEK, M. 2008. *Zážitková pedagogika a její význam ve výchově*. Preklad vybraných statí z dizertačnej práce *Jugendarbeit-Ort der Verkündigung*. Dostupné online [2013-10-10] na www.tf.jcu.cz/getfile/709eb9f501b5705b.
- KAPLÁNEK, M. 2012. *Čas volnosti – čas výchovy*. Praha : Portál. ISBN 978-80-262-0450-3.
- KAPŠOVÁ, J. *Zážitková pedagogika*. Zoom-M. Roč. 3/2008, s. 4-6. ISSN 1336-4340.
- KAŠČÁK, O. 2006. *Uplatnenie etnologickej kategórie liminality pri výskume školskej reality*. In *Současné metodologické prístupy a stratégie pedagogického výzkumu*. Sborník anotací 14. konference České asociace pedagogického výzkumu. ZČU : Plzeň, 2006.
- KAŠČÁK, O. 2009. *Deti v kultúre – kultúry detí*. Prešov : Rokus. ISBN 978-80-89055-93-7.
- KIRCHNER, J. 2009. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno : Computer Press. ISBN 978-8025-125-62-5.
- KIRCHNER, J. 2011. *Zyratová teorie emocí - přehledová studie se zaměřením na aplikaci v oblasti pohybových aktivit v přírodě*. In *Psychologie a její kontexty*, 2011, 2 (1), s. 11-20. ISSN 1803-9278.
- KOLB, D.A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall : New Jersey, 1984. Dostupné online [2013-07-20] na <http://academic.regis.edu/ed205/Kolb.pdf>
- KOLB, D. A. - BOYATZIS, R. E. 2000. *Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions*. In R. J. Sternberg and L. F. Zhang (Eds.): *Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles*. NJ:

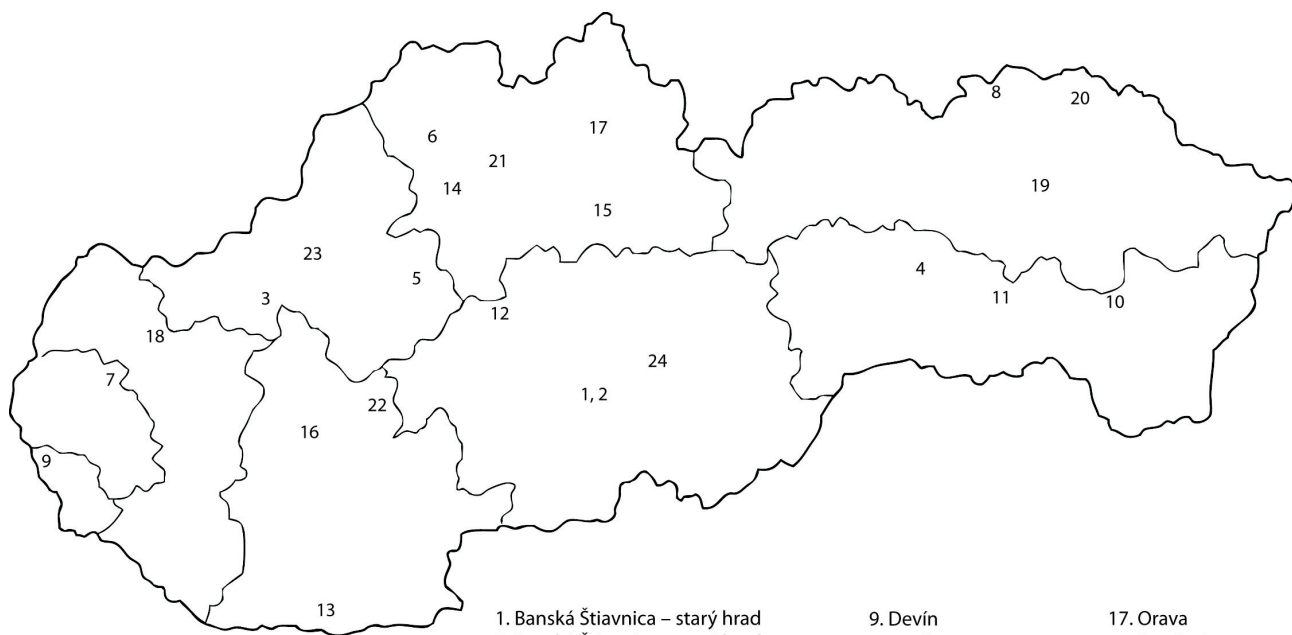
- Lawrence Erlbaum, 2000. ISBN 978-0805834314.
- KOVÁČ, D. 2007. *Psychologiu k metanoi*. Bratislava : Veda. ISBN 978-80-224-0965-0.
- KOVÁČ, L. 2010. *Hľadanie Noemovej archy*. Anthropologia Integra, 2010, 1-2. CERM MU, ISSN 1804-6665, s. 11-14.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2010. *Pedagogika voľného času*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 978-80-8082-330-6.
- KRÁLOVIČOVÁ, M. 2009. *Možnosti pedagogiky zážitku v dotváraní identity mladého človeka*. Bakalárska práca. Trnava : PdF TU.
- KRÁLOVIČOVÁ M. 2011. *Prínos adaptačných zážitkových kurzov pre dynamiku skupín začínajúcich stredoškôľakov*. Diplomová práca. Trnava : PdF TU.
- KRIŽANOVÁ, I. 2013. *Výchova v prírode*. Diplomová práca. Trnava : PdF TU.
- KUBÁTOVÁ, H. 2010. *Sociologie životního spůsobu*. Praha : Grada Publishing. ISBN 978-80-274-2456-0.
- LENCZ, L. 1993. *Pedagogika etickej výchovy*. Bratislava : MC. ISBN 80-85185-49-0.
- MAHDIOVÁ, L., ed. 1996. *Crossroads: The Quest fot Contemporary Rites of Pasage*. La Salle : Open Court. ISBN 978-0812691900.
- MALINOWSKI, J. - THURBER, Ch. 2009. *A History of Summer Camp*. Dostupné online [2013-10-10] na <http://www.summercambahandbook.com/161-a-history-of-summer-camp.html>
- MAREŠ, J. 1998. *Sociální klima školní třídy - přehledová studie*. Dostupné online [2013-08-15] na http://www.klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf
- MARTIN, A. - LEBERMAN, S. - TURČOVÁ, I. 2005. *Prožij dobrodružství po česku*. Gymnasion, 2005, vol. 3, s. 19-30. ISSN1214-603X.
- MASLOW, A. H. 1943. *A Theory of Human Motivation*. Psychological Review, 50, 370-396.
- MURÁR, M. 2006. *Prístupy na báze dobrodružstva a zážitku, verus zážitková pedagogika?* In Gymnasion, 2006, č. 6, s. 34-40. ISSN 1214-603X.
- NAKONEČNÝ, M. 1996. *Motivace lidského chování*. Praha : Academia. ISBN 80-200-0592-7.
- NEILL, J. 2007. *The Effects of Outdoor Education Programs: Traditional Literature Reviews*. Dostupné online [2013-09-17] na <http://www.wilderdom.com/research/ResearchReviewsTraditional.html>
- NEILL, J. 2013. *Experiential Learning Cycles: Overview of 9 Experiential Learning Cycle Models*. Dostupné online [2013-08-10] na <http://www.wilderdom.com/experiential/elc/ExperientialLearningCycle.htm>
- NĚMEC, J. 2002. *Od prožívání k požitkářství*. Brno : Paido. ISBN 80-7315-006-9.
- NĚMEC, J. 2008. *Volný čas dětí a mládeže – zábava nebo výchova*. In KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Pedagogika voľného času – teória a prax*. Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, Trnava 2008. ISBN 978-80-8082-171-5, s. 75-82.
- NĚMEC, J. 2012. *Volný čas za oponou*. In KAPLÁNEK, M. *Čas volnosti – čas výchovy*. Portál : Praha, 2012. ISBN 978-80-262-0450-3.
- NEUMAN, J. 1999. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-292-0.
- NEUMAN, J. a kol. 2000. *Turistika a sporty v přírodě*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-391-9.
- NEUMAN, J. 2013. *Koncept „zážitkové pedagogiky“ – přínosy i kritické pohledy*. In ŠAUEROVÁ, M. (ed.) *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s cílovým skupinami*. Praha : VŠTVS Palestra. ISBN 978-80-87723-07-4. s. 8-18.

- OLIVAR ROCHE, R 1992. *Etická výchova*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana. ISBN 80-7158-001-5.
- ONDREJKOVIČ, P. 2007. *Fenomén voľného času na začiatku 21. storočia a výchova vo voľnom čase*. In ČECH, T., ed. *Výchova a voľný čas*. Brno : MSD. ISBN 978-80-86633-97-8.
- PAVLÍKOVÁ, M. 2008 *Ke konstituovanosti zážitkové pedagogiky*. *Gymnasion*, 2008, č. 9, s. 21-24. ISSN 1214-603X.
- PELÁNEK, R. 2008. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-353-6.
- PELIKÁN, J. 2007. *Hledání těžiště výchovy*. 1. vyd. Praha : Karolinum. ISBN 978-80-246-1265-2.
- PIAGET, J. – INHELDEROVÁ, B. 2010. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.
- PINE, B. J. - GILMORE, J. H. 1999. *The Experience Economy: Work is Theatre & Every Business a Stage*. Harvard Business Press. ISBN 0-87584-819-2.
- PODMANICKÝ, I. 2007. *Učitel' a vychovávateľ – učiteľská a vychovávateľská profesia*. In KRATOCHVÍLOVÁ, E., eds. *Úvod do pedagogiky. VŠ skriptá*. Trnava : PdF TU. ISBN 978-80-8082-145-6.
- PODMANICKÝ, I. 2012. *Teória a prax etickej výchovy 1. VŠ skriptá*. Trnava : Trnavská univerzita. ISBN 978-80-8082-550-8.
- PRIEST, S. - GASS, M. 2005. *Effective leadership in adventure programming*. 2nd edition. Human Kinetics Publishing. ISBN 978-0736052504.
- PRŮCHA, J. 2008. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydanie. Praha : Portál. ISBN 978-807-367-416-8.
- RAJSKÝ, A. 2009. *Nihilistický kontext kultivácie mladého človeka*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 978-80-8082-297-2.
- REITAMYEROVÁ, E. - BOUMOVÁ, V. 2007. *Cílená spětná vazba*. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-317-8. Report Európskeho kultúrneho fondu. Dostupné na <http://www.infed.org/animate/b-animat.htm>
- RIESMAN, D. - DENNEY, R. 2007. *Osamělý dav*. Praha : Kalich. ISBN: 978-80-7017-062.
- RICHARDS, T. 2004 *History of Outward Bound*. Dostupné online [2013-12-01] na <http://www.outwardbound.net/about-us/history/>
- ROGERS, C. 1995. *Ako byť sám sebou*. Bratislava : IRIS. ISBN 80-88778-02-6.
- ROHR, R. 1997. *Divý muž: Duchovné príhovory o oslobodení muža*. Bratislava: Zmo. ISBN 9788090049697.
- RÝDL, K. 2013. *Zážitková pedagogika v díle Kurta Hahna a její vliv na pedagogické reformní hnutí v Československu*. In ŠAUEROVÁ, M. (ed.) *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s cílovým skupinami*. Praha : VŠTVS Palestra. ISBN 978-80-87723-07-4. s. 38-47.
- ŘÍČAN, P. 2007. *Psychologie náboženství a spirituality*. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-312-3, s. 327.
- SALEN, K. - ZIMMERMAN, E. 2006. *The Game Design Reader. A Rules of Play Anthology*. Cambridge, Massachusetts : MIT Press. ISBN 0-262-19536-4.
- SHULZE, G. 2008. *The Experience Society*. London : SAGE Publications. ISBN 978-08-0397-900-0.
- SLAVÍK, J. 2007. *Zážitková pedagogika – k čemu má smysl se vracet*. In *Gymnasion*, 2007, vol. 8. ISSN 1214-603X, s. 36-37.
- SOMÉ, M. 2008. *Z vody a ducha. Rituál, magie a zasvěcení v životě afrického šamana*. Ústí nad Labem : Paprsky. ISBN 978-8-090-35535-4.
- SPOUSTA, V. 2007. *Proměny funkcí volného času v závislosti na věku*. In ČECH, T., ed. *Výchova a volný čas*. Brno : MSD. ISBN 978-80-86633-97-8.
- STREČKOVÁ, N. *Didaktická hra*. Ročníková práce. Bratislava : TF UK, 1997.

- STEPHENSON, B. 2012. *Co dělá z chlapců muže*. Praha : DharmaGaia. ISBN 978-80-7436-019-0.
- ŠAUEROVÁ, M. (ed.) 2013. *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s cílovým skupinami*. Praha : VŠTVS Palestra. ISBN 978-80-87723-07-4.
- ŠIPOŠOVÁ, M. 2011. *Otázky učitelů a reakce žáků v vyučování anglického jazyka*. Dizertační práce. Brno : Masarykova univerzita, 2011.
- TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition. ISBN 978-80-8078-198-9.
- VACEK, P. 2008. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-386-4.
- VÁLEK, P. 2013. *Smysl zážitkové pedagogiky při práci s dospívajícími z pěstounských rodin a dětských domovů*. In Gymnasion, č. 12, jar 2013 (ročník 7, číslo 1).
- VÁŽANSKÝ, M. 2001. *Základy pedagogiky volného času*. Brno : Print Typia. ISBN 80-86384-00-4.
- WALSH, V. – GOLINS, G. L.. 1976. *The exploration of the Outward Bound process*. Colorado Outward Bound School : Denver, 1976.
- WATTCHOW, B. - BROWN, M. 2011. *A pedagogy of place: Outdoor education for a changing world*. Monash University : Clayton, 2011. 214 s. ISBN 978-0-9806512.
- WIESENGANGER, M. a kol. 2009. *Putovat' s vlastnou tvárou*. In BARANYAI, L. - STREČKOVÁ, N. a kol. *Cesty zrenia - chlapci*. Bratislava : DOMKA. ISBN 978-80-89405-21-3.
- WIESENGANGER, M. 2011. *Výbrané prvky filozofie výchovy v diele Jacquesa Maritaina*. Seminárna práca v rámci doktorandského štúdia. Pdf TU, nepubl.
- WHITE, W. 2012. *A History of Adventure Therapy*. In GASS, M.A. - GILLIS, H.L. - RUSSELL, K.C. eds. 2012. *Adventure Therapy. Theory, Research, and Practice*. New York : Routledge. ISBN 978-0-415-89290-2.
- ZAPLATÍLEK, J. a kol. 2008. *Tajemství Saturového města*. Pionýr. ISBN 97880-87031-16-2.
- ŽÁK, M. 2010. *Adaptační příběh*. In Gymnasion. Dostupné online [2011-03-01] na <http://www.gymnasion.org/archive/article/adapta-n-p-b-h>
- ŽILÍNEK, M. 1997. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava : IRIS. ISBN 80-88778-60-3.

Prílohy:

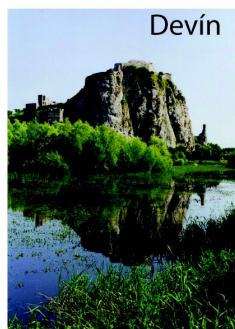
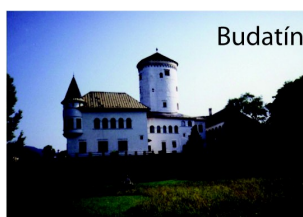
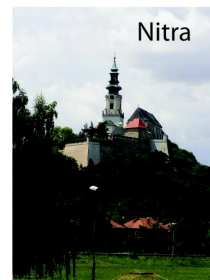
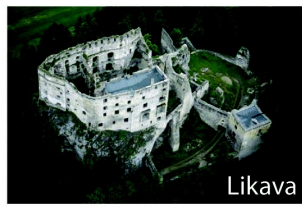
Príloha č. 1 Mapa vybraných slovenských hradov a zámkov



1. Banská Štiavnica – starý hrad
2. Banská Štiavnica – nový hrad
3. Beckov
4. Betliar
5. Bojnice
6. Budatín
7. Červený Kameň
8. Červený Kláštor

9. Devín
10. Košice
11. Krásna Hôrka
12. Kremnica
13. Komárno
14. Lietava
15. Likava
16. Nitra

17. Orava
18. Smolenice
19. Spišský hrad
20. Stará Ľubovňa
21. Strečno
22. Topoľčianky
23. Trenčín
24. Zvolen



Príloha č. 2 Motivačný príbeh k dobrodružnej fikcii O poklad starých Trnavčanov a ukážka manuálu pre animátora

Motivačný príbeh: *Ide o príbeh strateného pokladu - dedičstva bohatej rodiny Marlókovcov. Imrich Marlók, dôležitý človek Trnavy na prelome 18. a 19. stor., delegát, zastupiteľ Trnavy mimo mesta. Nevieme presne, kedy sa narodil ani kedy zomrel, ale v roku 1783 (zrušenie kláštorov ediktom Jozefa II.) určite žil už ako starší dospelý (40-50 ročný) s tromi skoro dospelými deťmi a žil najmenej do roku 1805 (kedy informoval o ruských vojskách v období bitky pri Slavkove). V čase prechodu ruských vojsk bol jedným z najväčších pesimistov, bol presvedčený, že Rusi mesto zničia a vyrabujú. Napokon sa stal presný opak, Rusi boli prijatí veľmi srdečne, začo sa listom Trnavčanom poďakoval aj samotný Kutuzov. Imrich Marlók však nemohol tušiť, že všetko skončí dobre a presvedčený o veľkom nebezpečenstve už pred príchodom ruských vojsk vzácny rodinný dedičný poklad ukryl. Motiváciou ukryť poklad bola aj skutočnosť, že sa častokrát nachádzal dlhé obdobie mimo rodného domu v Trnave. Ako človek typicky podozrievavý neskryl poklad vo svojom meštánskom dome v centre starého mesta (medzi hradbami), „kde by ho každý hľadal“, ale na inom, celkom nečakanom mieste. Poklad nemal komu na ten čas zveriť, pretože všetci jeho traja potomkovia, dvaja synovia i dcéra, prijali rehoľné rúcho – všetci ako františkáni/klarisky. Toto bola pre neho a jeho rodovú hrdosť ťažká až nezvládnuteľná situácia a dlho sa s osudom svojej rodiny zmieroval. Napokon tento proces zmierovania priniesol veľké priateľstvo s gvardiánom františkánov Severusom. Napokon, stal sa aj veľkým podporovateľom klarisiek a ich kláštora. Jeho starší syn, Johannus, zomrel veľmi mladý ešte pred rokom 1783 a bol pochovaný v kryptách pod kostolom sv. Jakuba (františkánsky) pod apokryfom IM (Ioanus Marlocus). Imrich Marlók sa pravidelne chodil modlievať k jeho hrobu a dlho pri ňom zostával sám... a to aj vtedy, keď to kvôli zrušeniu reholí bolo v tom čase riskantné. V jeden večer, v čase vrcholiaceho napoleónskeho napätia (keď sa v meste objavili francúzski vojaci) sa rozhodol, že poklad ukryje v hrobe svojho syna pod františkánskym kostolom. Ani záznam o presnom mieste nechcel nechať vo svojom meštánskom dome a preto ho uložil ďalej od mesta, na konci osady už vtedy zvanej Kopánka, kde mal malé hospodárstvo s koňmi. O hrobke - mieste pokladu - povedal už len dvom ľuďom – františkánskemu gvardiánovi, ktorý sa po zložitom životnom príbehu stal jeho veľmi dobrým priateľom, a druhému synovi, tiež františkánskemu rehoľníkovi Adalbertovi s tým, že ak by sa mu (Imrichovi) čokoľvek stalo, poklad môže prepadnúť v prospech františkánskeho kláštora. Oficiálne sa to v tom čase zariadiť nedalo, lebo žobravé rehole boli oficiálne zrušené. Keď Imrich zomrel, Adalberta zlákala vidina bohatstva a bez vedomia gvardiána vybral poklad a ušiel s ním, aj s dvomi komplicmi do hôr; pričom gvardiánovi oznámil, že ide navštíviť spolubratov do Šaštína, aby získal čas na útek. Komplici, medzi ktorými bol aj vyvrhel Homola, sa napokon ukázali ako veľmi zlá voľba. Blízko Modry (vtedy villa Modor), na ceste lesom, ho z neďalekých skál zhodili a poklad ukradli. Keďže o ich spoločnej ceste v dedine vedeli (videlo ich viacero svedkov), museli poklad ukryť a vrátiť sa späť. Divadlo o nešťastnej náhode im však Modrančania neuverili a hneď ich dolapili a zavreli do áreštu. Úboheho Adalberta, netušiac jeho pôvodné zámery, so všetkou poctou pochovali spolubratia v Šaštíne. Zakrátko už obaja zločinci sedeli v trnavskej radničnej väznici – v západnom kridle. Tu ich nesmel nikto zo známych navštíviť, len kňaz pred popravou. Tým kňazom bol františkánsky gvardián XY...:) Cez neho, netušiac komu to vlastne hovorí, odkázal Homola svojej nepodarenej žene, aby sa po jeho smrti dala aspoň na tri dni zatknúť do radničnej väznice. Gvardián bol čestný človek a odkaz odkázal (žena ho nepochopila...), no zároveň ho „mimochodom“ spomenul aj poslednému žijúcemu potomkovi Imricha Marlóka - dcére Annemárii. Tá neváhala a vyžiadala si krátko po poprave Homolu vstup do väznice. Po dlhej prehliadke nakoniec našla do steny vyrezaný náčrt skál a na ňom krížik... Po porade s gvardiánom a vypočutí príbehu o tom, kde zomrel jej brat, sa rozhodla vybrať sa pod modranské skaly, našla poklad a uložila ho vo františkánskom kláštore na Katarínke... (alebo niekde inde??)*

Pozn.: tento príbeh je len dramatickým pozadím hry a deťom sa odkrýva len postupne, v rámci logického sledu udalostí a nálezov počas hry. Počas hry však môžeme deti pokojne nechať dotvárať rôzne scenáre, ako sa asi udalosti mohli diať a čo by s pokladom, ktorý je v ohrození, robili oni.

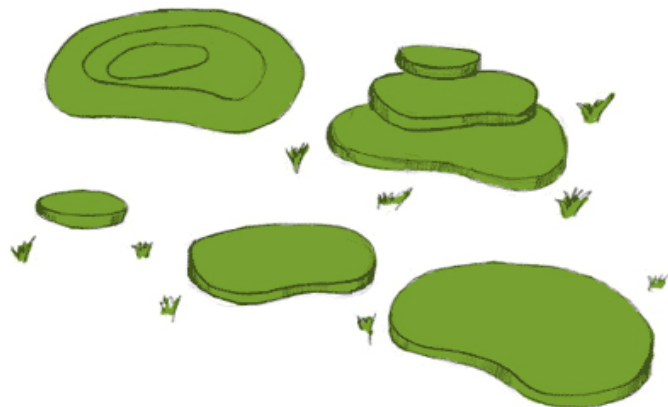
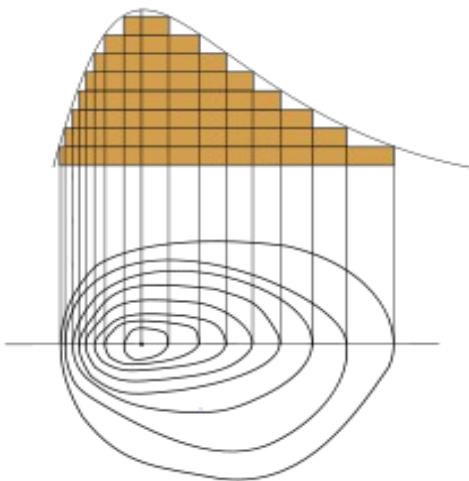
MANUÁL pre animátora k projektu O poklad starých Trnavčanov

Príbeh – Dej – Činnosti – Praktické úlohy	Čiastkový výchovný cieľ	Metodické dodatky
<p>1. Propagácia:</p> <ul style="list-style-type: none"> v Trnavsku článok (č. 18) – učiteľka na dejepise im ukáže článok a povzbudí ich k účasti Vytvoriť stránku „občianskeho združenia“ Získať priestory (RMS, Rast'o) Zaplniť priestory „historickou knižnicou“ 	<ul style="list-style-type: none"> motivovať a zamerať pozornosť, vytvoriť reálnu atmosféru archeologických nadšencov a zdanie skutočného kontextu príbehu 	<ul style="list-style-type: none"> Vhodné je mať pripravených množstvo znalostí a zaujímavostí z histórie Trnavy a vhodne dopĺňať všeobecné informácie, ktoré zaznejú pre všetkých
<p>2. Nábor: školy: obsah: Predstavenie sa: kto sme – občianske združenie Spomenúť v skratke unikátne nálezy v regióne Trnavy – pravdivé z histórie + jedna fikcia „našli sa dokumenty, ktoré podporujú teóriu dedenia významnejšieho bohatstva...“ Príbeh Jozefa Pála, ktorý je potomkom Imricha Marloka (foto rodokmeňa), nito mu neverí, ale naozaj je dedičom... „neviem, či ste to už videli, ale...“ ukážeme Trnavsko... Hľadáme dobrovoľníkov a spolupracovníkov, ktorí by nám pomohli, odbornú archeologickú činnosť budú robiť profesionáli činnosť, „my sami nevieme, do akej miery budeme úspešní, všetko je otvorené...“ Záujemcovia môžu vypísať prihlášku... : po náboře podpísať Prihlášku (+ sľub o tajomstve + približné trvanie + participátor?),</p>	<ul style="list-style-type: none"> vytvoriť reálnu atmosféru archeologických nadšencov a zdanie skutočného kontextu príbehu získať dobrovoľníkov pre spoluprácu 	<ul style="list-style-type: none"> Vystupovať nenútené, ale nadšene. Pragmatické výhody (uvoľnenie z vyučovania a pod.) spomínať len okrajovo. Vyfabulovať niekoľko zaujímavých historiek, spojiť ich so známymi miestami v okolí (Katarínka, Červený Kameň, mestské štvrte...)
<p>3. Kalokagatia:</p> <ul style="list-style-type: none"> Predstavenie základov archeológie: cez návštevu a prezentáciu archeológa z filozofickej fakulty TU, Záver prednášky: archeológ sa prizná, že je trochu frustrovaný, pretože nie sú na jeho skúmanie dotácie a robí na mnohých veciach sám, keby ale na tejto veci pátrali viacerí, možno sa im podarí dať dokopy prekvapivú komplexnú informáciu... Návšteva záhadného muža v stredných rokoch, ktorý bude o sebe tvrdiť, že je potomok Imricha Marlóka Organizačne si rozdelíme úlohy (fotoaparát) a vyhlasíme fotosúťaž... najkrajšie historické fotky, ako členovia združenia budú mať preplatené niektoré vstupy... Každá skupina dostane zápisník archeologického tímu Kto pôjde kam: spoločná panelová diskusia Získajú Preukaz mladého archeológa (ako bude vyzerať? podobne ako web...) 	<ul style="list-style-type: none"> zoznámiť sa s deťmi informovať ich o histórii Trnavy a základoch archeológie navodiť rozhovory v skupine, uvoľnenú, ale dobrodružnú atmosféru, chuť spolupracovať, dôverovať jeden druhému a skupiny sebe navzájom, ukázať, že sila spočíva v spolupráci a organizovanosti množstva spolupracovníkov, 	<ul style="list-style-type: none"> Pre výskumnú časť projektu je potrebné nahrávať čo najväčší objem rozhovorov v malých skupinách, pričom by bolo vhodné deti na nahrávanie upozorniť a poprosiť ich o umožnenie s motiváciou, že bude zaujímavé neskôr spätne sledovať chod a vývoj myšlienok. Ak nahrávanie spôsobuje komunikačné problémy, bude potrebné ho nerealizovať a hneď po skončení akéhokoľvek stretnutia s deťmi, čo najviac priamej reči zaznamenať na papier! Vhodné je navodiť rozhovory pýtajúce sa

<ul style="list-style-type: none">• Poučenie o bezpečnosti práce a etike archeologického výskumu,• Chvíľa na spoločné zoznámenie s animátorom v rámci úzkej skupiny, premyslenie konkrétneho plánu, času stretnutia		<p>na sociálne zázemie detí („tradije sa vo vašej rodine nejaká vzácnosť alebo múdrosť?“)</p> <ul style="list-style-type: none">• Nechať deti rozprávať o ich riešeniach s pokladmi a cez tieto riešenia zisťovať ich priority, sociálne zázemie, vnímanie hodnôt
--	--	---

Príloha č. 3 Základné kartografické znaky a princíp vrstevníc

	hlavná cesta		kaplnka		les a prieseky
	vedľajšia cesta		kostol		významný strom
	spevnená cesta		hradisko		prírodná rezervácia
	chodník		pevnosť		prírodná zaujímavosť
	želez. stanica		kultúrna pozoruhodnosť		vrstevnica
	kabínková lanovka		pomník		skalný útvar
	lyžiarsky vleč		múzeum		osamelá skala
	most		ľudová architektúra		lom
	parkovisko		rozhľadňa		kóta
	čerpacia stanica		hotel		miesto rozhľadu
	hrad		reštaurácia		vodná plocha
	zámok		ubytovňa		močiar
	zrúcanina		kemping		kúpalisko
	zaniknuté sídlo		nemocnica		
	kríž		horská služba		



Príloha č. 4 Dramaturgia pobytového kurzu

Deň/hodina	činnosť	
Streda		
13:45 – 14:15	<i>vybáľovanie, ubytovanie</i>	
14:15 – 14:20	<i>privítanie, predstavenie kurzu</i>	
14:20 – 17:30	ICE Break aktivity	podanie rúk jašterice reťaz prechádzka na Súľov - počas prechádzky ekoprogram: čo do lesa nepatrí a pod.
18:00 – 19:00	<i>Večera</i>	
19:15 – 19:30	príhovor k cieľom kurzu a jeho organizácii	
19:30 – 21:15	zoznamovačky	na rozohratie: preteky F1, BINGO, tanečné sústredné kruhy, mená a plachta
21:15 – 21:40	formulácia pravidiel	
21:40 – 21:50	scénka	scéna 1 – Hradný pán, Janko a Zuzuľa
22:00 – 1:00	putovanie	
1:00 – n	<i>čaj, horúca čokoláda</i>	
Štvrtok		
8:00 – 8:45	<i>raňajky, hygiena</i>	
9:00 – 10:00	reflexia stredajšieho programu, prednáška	Úvod do pedagogiky zážitku
10:15 – 12:30	scénka edukačné aktivity	scéna 2 – Možnosti riešenia rozdelenie do skupín kúzelníctvo dramatizácia labyrint lanové dráhy
12:30 – 13:30	<i>obed</i>	
13:30 – 14:00	<i>voľný program</i>	
14:00 – 16:00	edukačné aktivity	kúzelníctvo dramatizácia labyrint lanové dráhy
16:15 – 17:00	reflexia	reflexia aktivít
17:00 – 17:45	scénka dramatizácie	scéna 3 – Hostina pripravené predstavenia pre hradného pána
18:00 – 19:00	<i>Večera</i>	
19:15 – 22:15	Pokladová hra	
22:15 – 22:30	scénka	scéna 4 – Poníženie hradného pána
22:30 – n	<i>voľný program</i>	
Piatok		
8:00 – 8:45	<i>raňajky, hygiena</i>	
9:00 – 10:00	prednáška, zadanie úloh	Metódy pedagogiky zážitku témy: OHEŇ (červení), VODA (modrí), ZEM (zelení), VZDUCH (bieli) metodická pomoc
10:15 – 12:45	štúdium v skupinách, vypracovanie zadania,	
13:00 – 13:45	<i>obed</i>	
13:45 – 14:45	<i>voľný program, resp. dopracovanie zadania</i>	metodická pomoc
15:00 – 17:30	1. blok – realizácia zadania	1. a 3. skupina predvádzajú svoj program 2. a 4. skupine
17:30 – 18:30	zhodnotenie a reflexia	
18:30 – 19:15	<i>Večera</i>	
19:30 – 22:00	2. blok – realizácia zadania	2. a 4. skupina predvádzajú svoj program 1. a 3. skupine
22:30 – n	zhodnotenie a reflexia <i>voľný program</i>	
Sobota		
7:45 – 8:30	<i>raňajky, hygiena</i>	
8:45 – 12:45	výlet na Súľovský hrad, hodnotenie úloh	- kurz turistických zručností: čítanie mapy, viazanie uzlov, orientácia v teréne
13:00 – 13:45	<i>obed, balenie</i>	
14:15 – 15:15	záverečné zhodnotenie, spätná väzba	3 slová, graf, príp. dotazník
15:30 – 16:00	<i>odchod</i>	