

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

## **Diplomová práce**

# **Zážitková pedagogika a její přístup k výchově a vzdělávání u dětí a mládeže**

Vedoucí práce: PhDr. Marie Bezecná

Autor práce: Zuzana Pilařová

Studijní obor: Pedagog volného času

Forma studia: prezenční

Ročník: VI.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala sama s využitím uvedených pramenů a literatury.

Prohlašuji, že v souladu s §47b zákona č. 111/1998 Sb. V platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

Upřímně děkuji vedoucí diplomové práce PhDr. Marii Bezecné za její odborné vedení a mnoho cenných rad poskytovaných s láskyplným přístupem a porozuměním.

Můj srdečný dík patří Mgr. Marku Pilařovi a Ondřeji Černému za milou, přínosnou spolupráci a poskytnuté informace za účelem provedení sondy. Děkuji Mgr. Anděle Lichtenberkové za korekturu jazykové stránky a zvláštní poděkování patří mé rodině, paní Marii Macounové za přečtení práce a mým rodičům za podporu.

# OBSAH

|   |           |
|---|-----------|
| <b>ÚVOD.....</b>  | <b>7</b>  |
| <b>1 Základní pedagogické pojmy .....</b>                           | <b>9</b>  |
| 1.1 Výchova a vzdělávání.....                                       | 9         |
| 1.2 Edukační realita .....  | 10        |
| 1.2.1 Edukant a edukátor .....                                      | 10        |
| 1.2.2 Edukační prostředí .....                                      | 11        |
| 1.3 Edukace.....  | 12        |
| <b>2 Zážitková pedagogika .....</b>                                 | <b>13</b> |
| 2.1 Zážitek .....   | 14        |
| 2.2 Prožívání .....   | 15        |
| 2.3 Zážitková pedagogika .....                                      | 16        |
| 2.3.1 Vymezení .....  | 16        |
| 2.3.2 Kritéria .....  | 17        |
| 2.3.3 Sociální a psychická oblast .....                             | 18        |
| 2.3.4 Medium .....  | 18        |
| 2.3.4.1 Příroda – učící životní prostor .....                       | 18        |
| <b>3 Historický vývoj zážitkové pedagogiky.....</b>                 | <b>19</b> |
| 3.1 Kurt Hahn .....   | 19        |
| 3.2 Hnutí reformní pedagogiky.....                                  | 20        |
| 3.3 Odraz doby.....   | 21        |
| 3.3.1 Proměny kultury .....   | 23        |
| 3.4 Reformní pedagogika.....  | 23        |
| 3.5 Vývoj zážitkové pedagogiky .....                                | 24        |
| 3.5.1 První vývojová etapa reformní a zážitkové pedagogiky.....     | 24        |
| 3.5.2 Druhá vývojová etapa – období národního socialismu.....       | 25        |
| 3.5.3 Třetí vývojová etapa – mezinárodní hnutí školních kurzů ..... | 26        |
| 3.5.4 Čtvrtá vývojová etapa – moderní zážitková pedagogika .....    | 27        |
| <b>4 Podstata pedagogického přístupu.....</b>                       | <b>30</b> |
| 4.1 Cíle zážitkové pedagogiky.....                                  | 30        |
| 4.1.1 Rozvoj osobnosti.....   | 31        |
| 4.1.2 Rozvoj sociálních kompetencí v mezilidských vztazích .....    | 32        |
| 4.1.3 Rozvoj filosofie životního stylu.....                         | 32        |
| 4.1.4 Rozvoj nových dovedností a poznatků .....                     | 32        |
| 4.2 Principy zážitkové pedagogiky .....                             | 33        |
| 4.2.1 Princip výzvy .....   | 33        |
| 4.2.2 Zřetel na nejslabšího člena.....                              | 33        |
| 4.2.3 Princip řízení skupiny .....                                  | 33        |
| 4.2.4 Princip akce a reflexe.....                                   | 33        |
| 4.2.5 Princip opravdovosti .....                                    | 34        |

|  |    |
|--|----|
| 4.2.6 Princip mnohostrannosti .....                        | 34 |
| 4.3 Metody zážitkové pedagogiky .....                      | 34 |
| 4.3.1 Metody učení .....                                   | 35 |
| 4.3.1.1 Učení a učební proces .....                        | 35 |
| 4.3.1.2 Tvořivý proces .....                               | 36 |
| 4.3.1.3 Zkušenost hranic svých možností .....              | 36 |
| 4.3.1.4 Animování .....                                    | 36 |
| 4.3.1.5 Doprovázení .....                                  | 37 |
| 4.3.2 Metoda přístupu učitele .....                        | 37 |
| 4.3.2.1 Systém vztahu pedagoga a účastníka .....           | 37 |
| 4.3.2.2 Zásady učení a učebního procesu pro pedagogy ..... | 37 |
| 4.3.3 Metoda interakce a sociálního učení .....            | 38 |
| 4.3.3.1 Pólová interakce .....                             | 40 |
| 4.3.3.2 Interpersonální interakce .....                    | 41 |
| 4.3.3.3 Skupina .....                                      | 42 |
| 4.3.4 Metoda transferu .....                               | 44 |
| 4.3.4.1 Reflexe .....                                      | 44 |
| 4.3.5 Postup .....   | 45 |
| 4.3.5.1 Fáze plánování .....                               | 45 |
| 4.3.5.2 Exkurs bezpečnosti .....                           | 46 |
| 4.3.5.3 Fáze prezentace .....                              | 46 |
| 4.3.5.4 Fáze akce .....                                    | 49 |
| 4.3.5.5 Fáze reflexe .....                                 | 50 |

## **5 Přehled aktivit zážitkové pedagogiky ..... 52**

|  |    |
|--|----|
| 5.1 Turistika - vysokohorská turistika .....                     | 53 |
| 5.1.1 Učební náplň .....   | 54 |
| 5.1.1.1 Pohyb v přírodě .....                                    | 54 |
| 5.1.1.2 Příprava akce a naplánování .....                        | 56 |
| 5.1.1.3 Bezpečnost v horách .....                                | 57 |
| 5.1.2 Učební proces prožíváním .....                             | 57 |
| 5.2 Lezení a překážkové dráhy .....                              | 58 |
| 5.2.1 Dobrodružná hřiště, lanová centra a překážkové dráhy ..... | 59 |
| 5.2.1.1 Dobrodružná hřiště .....                                 | 59 |
| 5.2.1.2 Lanové překážkové dráhy .....                            | 59 |
| 5.2.2 Učební proces prožíváním .....                             | 61 |
| 5.3 Cyklistika .....   | 62 |
| 5.3.1 Učební náplň .....   | 62 |
| 5.3.1.1 Program dopravní výchovy .....                           | 62 |
| 5.3.1.2 Technika jízdy ve skupině .....                          | 63 |
| 5.3.1.3 Cykloturistika .....                                     | 64 |
| 5.3.2 Učební proces prožíváním .....                             | 65 |
| 5.4 Kanoistika a rafting .....                                   | 65 |
| 5.4.1 Kajak – učební náplň .....                                 | 65 |
| 5.4.2 Kánoe – učební náplň .....                                 | 67 |
| 5.4.3 Raft – učební náplň .....                                  | 67 |
| 5.4.4. Kanoistika, vodní turistika, vodácké putování .....       | 67 |
| 5.4.5 Učební proces prožíváním .....                             | 69 |
| 5.5 Lyžování .....   | 69 |
| 5.5.1 Učební náplň .....   | 70 |
| 5.5.2 Učební proces .....  | 71 |

|   |           |
|---|-----------|
| 5.6 Působení zážitkové pedagogiky v aktivitách.....           | 71        |
| <b>6 Sonda – používání zážitkové pedagogiky na LVVZ .....</b> | <b>72</b> |
| 6.1 První kontrolní skupiny .....                             | 72        |
| 6.1.1 Informace od pedagoga.....                              | 72        |
| 6.1.2 Program.....  | 73        |
| 6.1.3 Srovnání a zhodnocení.....                              | 75        |
| 6.2 Druhá kontrolní skupina .....                             | 79        |
| 6.2.1 Informace od pedagoga.....                              | 79        |
| 6.2.2 Program.....  | 80        |
| 6.2.3 Srovnání a zhodnocení.....                              | 81        |
| 6.3 Třetí kontrolní skupina.....                              | 83        |
| 6.3.1 Informace od pedagoga.....                              | 83        |
| 6.3.2 Program.....  | 84        |
| 6.3.3 Srovnání a zhodnocení.....                              | 85        |
| 6.4 Výsledky sondy.....                                       | 87        |
| <b>Závěr .....</b>  | <b>88</b> |
| <b>Seznam literatury .....</b>                                | <b>89</b> |
| <b>Seznam příloh .....</b>                                    | <b>92</b> |
| <b>Přílohy</b>  |           |
| <b>Abstrakt</b>   |           |
| <b>Abstract</b>   |           |

# ÚVOD

Tato diplomová práce se bude týkat zážitkové pedagogiky jako způsobu výchovy a vzdělávání prostřednictvím sportovních aktivit, které často vyplňují volný čas.

Vybrala jsem si toto téma, protože od dětství jsem svůj volný čas trávila aktivitami, které měly svou náplň v přírodě. Učila jsem se lézt po skalách, lyžovat, jezdit na kánoji,... Jako studentka oboru Pedagog volného času vidím, jaký pozitivní vliv tyto aktivity na mne měly. Tento můj postřeh ještě více podpořil fakt, že o tuto oblast začal být v posledních deseti letech větší zájem. Sportovní aktivity v přírodě se staly módními a s nimi se dostala do povědomí i metoda zážitkové pedagogiky.

V průběhu studia jsem se o toto téma začala podrobněji zajímat a došla jsem k domněnce, že by bylo přínosné zprostředkovat náplň zážitkové pedagogiky ve formě sportovních aktivit jak pro volný čas, tak pro školní volný čas. Z tohoto důvodu jsem studovala tuto problematiku a využila k tomu i možnosti studijního pobytu v zahraničí, kde jsem čerpala z literatury, která se zážitkovou pedagogikou zabývá. V České republice totiž dosud není dostatek literatury pojednávající o tomto tématu. Budu vycházet především z autorů: A. Reiners, T. Fischer, J. W. Ziegenspeck, H. Felten, H. Breß, Ch. Sonntag.

Tato práce je zaměřena na seznámení se zážitkovou pedagogikou a na zdůraznění důležitosti tohoto způsobu výchovy a vzdělávání v současné době. Mou snahou je vytvořit přehledný použitelný materiál, který by sloužil k obeznámení se všemi podstatnými náležitostmi zážitkové pedagogiky a byl využitelný nejen ve volném čase, ale i ve školním volném čase, a aby tak rozšířil možnosti výchovy a vzdělávání k hodnotám a postojům vlastním prožíváním.

Cílem práce je uvést, co je to zážitková pedagogika, nastínit její historický vývoj, rozebrat podstatu tohoto pedagogického přístupu, vytvořit přehled sportovních aktivit tak, aby byly využitelné ve školním volném čase a provést ilustrativní sondu za účelem zjištění, zda se tento přístup výchovy a vzdělávání ve školním volném čase používá.

V této práci rozeberu a popíši zážitkovou pedagogiku jako způsob k výchově a vzdělání. Rozpracuji, srovnám a zhodnotím sportovní aktivitu lyžování – její celkový program se všemi dostupnými informacemi, a zjistím stav používání zážitkové pedagogiky ve školním volném čase.

První kapitola uvádí pojmy týkající se výchovy a vzdělávání. Poukazuji na vzdělávací proces, na roli vzdělávajícího a vzdělávaného a na prostředí, ve kterém výchova a vzdělávání probíhá. Vyzdvihuje význam a potřebu vzdělávání a poukazuje na to, že zážitková

pedagogika vytváří prostor pro výchovu a vzdělávání. V této kapitole se opírám o autory: J. Průcha, D. Fontana, M. Nakonečný.

Druhá kapitola otevírá téma zážitkové pedagogiky, ukazuje svůj význam a zaměření. Definuje, co je to zážitek, prožívání, vymezuje hlavní kritéria zážitkové pedagogiky. Upozorňuje na rozvoj v sociální a psychické oblasti a na médium působící v zážitkové pedagogice. A. Reiners, H. Felten, A. Bedacht, J. Neuman, J. Pávková.

Třetí kapitola podává informace o vzniku a vývoji zážitkové pedagogiky od počátku až do současnosti. Věnuje pozornost zakladateli zážitkové pedagogiky Kurtu Hahnovi, popisuje podmínky vzniku reformního hnutí, které se stalo základem pro vznik zážitkové pedagogiky. Zobrazuje obraz tehdejší doby a reformy, které v pedagogice vznikly. V této kapitole je rozpracován vývoj zážitkové pedagogiky do čtyř etap, kde je rámcově zaznamenán vývoj zážitkové pedagogiky v celém světě. T. Fischer, J. W. Ziegenspeck, A. Reiners, J. Němec, M. Knoll, G. H. Homfeldt.

Čtvrtá kapitola rozpracovává podstatu pedagogického přístupu zážitkové pedagogiky. Seznamuje s cíli, principy, metodami a postupy zážitkové pedagogiky. Uvádí, ke kterým cílům zážitková pedagogika směřuje. Vyjmenovává principy na kterých zážitková pedagogika stojí a podle kterých se řídí. Popisuje jednotlivé metody na základě kterých probíhají učební procesy a nabízí podrobně rozpracovaný postup pro vytvoření jednotlivých programů se všemi náležitostmi, které jsou nutné pro efektivní působení zážitkové pedagogiky. T. Fischer, J. W. Ziegenspeck, H. Felten, H. Breß, A. Reiners, J. Pávková, Ch. Sonntag.

Pátá kapitola podává přehled aktivit, ve kterých je možné zážitkovou pedagogiku aplikovat a které jsou vhodné a využitelné i ve školním volném čase. Jsou zde uváděny sportovní aktivity s konkrétní učební náplní a jedná se o: turistiku a vysokohorskou turistiku, lezení a překážkové dráhy, cyklistiku, kanoistiku, rafting a lyžování. M. Kaplánek, S. Boštíková, V. Procházka, J. Neuman, J. Šafránek, M. Bílý, B. Kračmar, P. Novotný, T. Doležal, J. Kodeš, L. Vambera, M. Příbramský.

Šestá kapitola zjišťuje, zda se zážitková pedagogika používá při aktivitách ve školním volném čase a za tímto účelem zpracovává programy a informace od pedagogů na lyžařských výcvikových kurzech. Poznatky jsou hodnoceny podle přístupu zážitkové pedagogiky, který je uveden ve čtvrté kapitole.



# 1 Základní pedagogické pojmy

Pedagogika je věda zabývající se předáváním moudrosti. Pojímá veškeré vědění týkající se vzdělávání člověka. Ke zdokonalování člověka slouží již od počátku lidstva předávání zkušeností, informací a vědění.

*„Termín pedagogika pochází z antického Řecka, kde byl slovem Paidagógos označován otrok, který pečoval o syna svého pána, doprovázel jej na cvičení a do školy. Ze staré řečtiny se tento výraz přenesl do antické latiny – jakožto paedagogus – avšak s posunutým výrazem nejen otrok-průvodce, ale i učitel, vychovatel.“<sup>1</sup>*

Pedagogika je obsáhlou vědní disciplínou. Je založena na teoretických znalostech získaných praxí. Tyto dvě základní stránky jsou také dále členěny jako normativní, explanační a explorativní. *„Normativní charakter pedagogiky je dán tím, že pedagogika vytváří určité preskripcce, normy, vzory, doporučení, ideály týkající se toho, jak realizovat edukaci především ve školním prostředí.“<sup>2</sup>* Charakter explanační pedagogiky – *„slouží k identifikaci a objasňování jevů edukační reality, poskytuje výklad o struktuře a fungování těchto jevů.“<sup>3</sup>* A charakter explorativní pedagogiky – *„je založen na výzkumu a na poznacích jím produkováných.“<sup>4</sup>* Důležitost všech tří oblastí pedagogiky se zrcadlí v účinnosti působení na jedince. Bylo by zbytečné vytvářet teorie a normy, které by byly pro praktické působení nepoužitelné a nedaly by se prakticky ověřit. Propojenost teorie a praxe je základním stavebním kamenem pedagogiky a i jedné z jejích metod, která se nazývá zážitková pedagogika.

Každá odborná věda má své pole působnosti, svou podstatu, svůj předmět. *„Předmětem pedagogiky jakožto vědy je edukační realita, její procesy a konstrukty. Obecně bychom mohli říct, že pedagogika se zabývá vším tím, co vytváří nějaké edukační prostředí a procesy, jež se v těchto prostředích realizují, a výsledky a efekty těchto procesů.“<sup>5</sup>*

## 1.1 Výchova a vzdělávání

Výchovu a vzdělávání lze pro teoretické vymezení od sebe oddělit, ale v každodenním životě jsou tyto dva procesy spolu úzce spjaty. V oblasti pedagogiky jsou výchova a vzdělání formulovány v širším a užším smyslu. Výchova je činnost, která ve společnosti zajišťuje

<sup>1</sup> PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. s.14.

<sup>2</sup> PRŮCHA, J. *Moderní Pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. s.16.

<sup>3</sup> PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. s.18.

<sup>4</sup> PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. s.18.

<sup>5</sup> PRŮCHA, J. *Moderní Pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. s. 27.

předávání „duchovního majetku“ společnosti z generace na generaci. Kdežto vzdělávání se obecně v pedagogické teorii chápe, jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností a postojů.<sup>6</sup> Člověk je vychováván a vzděláván od první chvíle svého narození až po okamžik smrti. Tyto procesy jsou spolu velmi úzce spjaty. *„Proto se v poslední době v politických dokumentech dává přednost termínu vzdělávání, zahrnující i výchovu.“* *Zahraniční legislativa i pedagogika volí obvykle postup, v němž je výchova pokládána za součást vzdělávání a celý proces je označován jediným slovem „edukacion“.* *Přikládany materiál se k tomuto příklání... používá slovo „vzdělávání“ jako termín označující souhrnně jak výchovné, tak vzdělávací působení.“<sup>7</sup>* V zážitkové pedagogice, které se budou věnovat následující kapitoly, je tento problém řešen obdobně. Jsou propojenými veličinami, které od sebe nelze oddělit.

## 1.2 Edukační realita

Výchova a vzdělání je doménou rodičů a školy. Rodiče jsou těmi prvními, kteří nás vedou a škola tou, co poskytuje nejširší prostor pro vzdělání a výchovu. Ale ani rodiče ani škola nejsou jedinými působícími činiteli v těchto procesech. Výchovu a vzdělání ovlivňuje řada dalších faktorů. *„Vzdělávání v současné civilizaci prochází mohutným rozvojem. Mluví se o učící se společnosti, ve které nejen povinné školní vzdělávání, ale i veškeré další, formální a neformální vzdělávání nabývá stále větší závažnosti pro život lidí.“<sup>8</sup>*

### 1.2.1 Edukant a edukátor

Pojmy edukant a edukátor jsou novými termíny moderní pedagogiky. Jsou odvozeny od slova edukace - vzdělávání, za účelem možnosti rozšíření pohledu do mimoškolního prostředí. *„Termín „žák“ a „učitel“ nemohou požadavek obecnosti splňovat, neboť se svým konkrétním významem vztahují k čistě školnímu prostředí. V poslední době vzniká naléhavá potřeba označit takové profese, jež se u nás nyní prosazují, jako je pracovník provádějící výcvik, vyškolování zaměstnanců v podnikovém vzdělávání, či instruktora v krátkodobém kurzu.“<sup>9</sup>*

<sup>6</sup> srov. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. s.14-15.

<sup>7</sup> PRŮCHA, J. *Moderní Pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. s. 51.

<sup>8</sup> PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999. s.15.

<sup>9</sup> PRŮCHA, J. *Moderní Pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. s. 16.

„Termínem edukant je tedy možno označovat různé subjekty edukačních procesů bez ohledu na věk či typ prostředí: Edukantem je žák v předškolním či školním věku, student vysoké školy, učeň, účastník profesního školení, účastník jazykového kursu, dítě poučované rodičem a další poučované osoby v neformálních životních situacích.

Podobně termín edukátor označuje nejen učitele, ale i lektory, instruktory, vychovatele, konzultanty, poradenské pracovníky, trenéry, školitele a všechny další osoby, které nějakým způsobem vyučují, poučují, instruuji jiné lidské subjekty.“<sup>10</sup>

## 1.2.2 Edukační prostředí

Pojem edukační prostředí zní jako nově uměle vybudované prostředí pro učení. Ale není tomu tak. Tento název se objevuje v pedagogické teorii nově, ale v podstatě o něm víme již dlouho. Pouze jsme jej ale vztahovali jen na prostory školy.

O tom jak působí prostředí školy na proces vzdělávání se zmiňuje již J. A. Komenský ve svém díle Velká didaktika. Průcha uvádí tento názor Komenského: „Škola sama má být místo příjemné vábící uvnitř i vně oči. Uvnitř budiž světlý čistý pokoj, ozdobený všude obrazy, ať už jsou to obrazy znamenitých mužů, ať zeměpisné mapy, ať památky historických událostí nebo nějaké emblémy. Venku pak budiž u školy nejen volné místo k procházení a společným hrám, nýbrž i nějaká zahrada, do níž by byli časem pouštěni a naváděni těšit se pohledem na stromy, kvítí a byliny. Když se vše takto zařídí, je pravděpodobné, že děti budou chodit do škol s nemenší chutí.“<sup>11</sup> Komenský zde detailně poukazuje na význam edukačního prostředí ve škole. To, v jakém prostředí se děti učí, působí na proces vzdělávání. V příjemnějším prostředí vzniká vyšší motivace k učení.

Edukačním prostředím není jen fyzický prostor školy, ale spadá do něj mnohem širší oblast. Edukační prostředí je každé prostředí, které ovlivňuje proces vzdělávání. V pojetí moderní pedagogiky máme tedy edukační prostředí rozděleno na **vnější** a **vnitřní**. **Vnější edukačním prostředím** se rozumí – okolí: školy, rodiny, pracoviště, volnočasových zařízení. Zabývá se ekonomickými, sociokulturními, demografickými a etnickými charakteristikami. Naproti tomu **vnitřní edukační prostředí** je dále děleno na **fyzikální** a **psychosociální**. Jako **fyzikální edukační prostředí** vidíme ergonomické parametry (osvětlení, prostorové dispozice, využití barev...). Jedná se o to, jak je co připraveno, jak je co zařízeno a naaranžováno. **Psychosociální edukační prostředí** je orientováno na bytost. Je **statické** a **proměnlivé**. **Statické psychosociální edukační prostředí** je také jinými slovy

<sup>10</sup>PRŮCHA, J. *Moderní Pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. s. 61.

<sup>11</sup>PRŮCHA, J. *Moderní Pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. s. 62.

nazýváno – učební klima. Jde o trvalejší sociální vztahy mezi účastníky edukačních procesů (mezi rodiči a dětmi, edukanty a edukátory, mezi dětmi navzájem...). **Proměnlivé psychosociální edukační prostředí** je takzvanou – učební atmosférou. Působí zde krátkodobé vlivy na obsah a charakter komunikace mezi účastníky.<sup>12</sup>

### 1.3 Edukace

Hlavní náplní edukace je učení. Touto problematikou se především zabývají vědní disciplíny pedagogiky a psychologie.

*„Učení je poměrně trvalá změna v potencionálním chování jedince v důsledku zkušenosti.“<sup>13</sup>* Podstatou každého učení je, že by mělo jedince nějak ovlivnit a změnit. Tato změna by měla nastat jako důsledek toho, co prožijeme a stát se potencionálem pro to, co nás čeká. Učení má mnoho podob a mnoho faktorů, které jej ovlivňují.

M. Nakonečný se v problematice učení opírá o poznatky R. S. Woodworth a H. Schlosberg, kteří uvádějí: *„Učení zahrnuje mnohem více než úmyslné učení se nazpaměť a nácvik... Učení není jen specifický druh aktivity. Je to změna, která se vyskytuje v organismu během mnoha druhů aktivit. Pozdější aktivita je odlišná v důsledku předchozí aktivity... Učení se projevívá vždy, když pozdější aktivita vykáže nějaký následný účinek předcházející aktivity... Učení vytváří relativně trvalé následné účinky.“* B. Berelson a G. A. Steiner vymezují učení jako *„změny v chování, které rezultují z předešlého chování v podobných situacích.“<sup>14</sup>* Nakonečný přikládá k těmto poznatkům, že se učení nevztahuje jen na chování, ale na všechny psychické jevy. Znamená to, že se člověk učí i svým citům a snahám, svému vnímání a myšlení, což dokazuje jeho individuální vývoj.<sup>15</sup>

Mnohdy, když se řekne slovo pedagogika, pohrdavě a otráveně se ušklíbáme. Se vzpomínkou na hodiny strávené nad věcmi, které jsme se museli naučit. Ale když ve vhodnou chvíli vypluje na povrch to, co jsme se dříve naučili, prostoupí nás blažený pocit, hrdost a sebeúcta.

Pedagogika nám přináší uvědomění toho, co jsme a jací jsme. Edukace rozvíjí nejen naše odborné znalosti a dovednosti, ale i způsoby jednání a chování, rozvíjí je každý den, neboť každou hodinou vstupujeme do rolí edukantů a edukátorů. V každém prostředí, ve kterém se

<sup>12</sup>srov. PRŮCHA, J. *Moderní Pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. s. 64.

<sup>13</sup>FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Přel. K. Balcar. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. s.146.  
Přel. Z: Psychology for teachers.

<sup>14</sup>NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozšiř. vyd. Praha: Akademie, 1998. s. 359.

<sup>15</sup>srov. NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozšiř. vyd. Praha: Akademie, 1998. s. 359.

ocitáme, rozvíjíme svou osobnost. Edukací si osvojujeme nepoznané a poznaným vstupujeme do nových světů. Do těchto nových světů můžeme vstoupit různými způsoby, které se řídí různými metodami. Jednou z těchto metod je metoda zážitkové pedagogiky.

## 2 Zážitková pedagogika

Pedagogika pojímá velké množství výchovných a vyučujících metod. Mezi tyto metody se také řadí metoda zážitkové pedagogiky. Poskytuje prostor pro nalezení a rozvoj osobnosti člověka.

Metody zážitkové pedagogiky jsou výchovné prostředky formující člověka přirozenou cestou k lidskému bytí. Domnívám se, že jednání člověka z velké části ovlivňuje osobnost, společenství, ve kterém se člověk pohybuje a společnost, ve které žije. Naše jednání působí na vnější svět, ale vychází z nás, z našich vnitřních hodnot a postojů. Tyto hodnoty a postoje si utváříme během svého vývoje zkušenostmi, které prožíváme.

Zážitková pedagogika je jednou z mnoha pedagogických metod. Je to metoda poznávání, hledání, a objevování prostřednictvím zážitků. Zážitek zde není cílem, ale prostředkem. O hmotné věci můžeme přijít, můžeme je snadno ztratit, ale nikdy nemůžeme přijít o své vlastní zážitky. Ty nám nikdo a nic nevezme. Proto přikládám zážitkové pedagogice tak velký význam.

Zážitková pedagogika je prostředek k odkrývání nitra osobnosti člověka, k sebenalezení a rozvinutí životně důležitého bytí ve společnosti. Je to metoda výchovy, kde je hlavní podstatou to, co člověk dělá a jak to dělá. Je vhodná pro širokou škálu věkových kategorií, jelikož ke změně jednání můžeme dojít v každém věku, ale je především vhodná pro věkovou kategorii pubescentů a postpubescentů, protože v této době si mladý člověk začíná uvědomovat kontinuitu mezi úmysly – jednáním – důsledky.

V dnešní době očekáváme od mladého člověka čestnost, samostatnost, umění pracovat v kolektivu, kreativitu, odvahu, flexibilitu a mnoho dalších dovedností. K tomu, aby se tyto a těmito podobné dovednosti staly nám vlastní, je třeba je poznat a rozvíjet.

Prostor pro širší využívání metody zážitkové pedagogiky v České republice se otevřel v posledních deseti letech. Zážitková pedagogika se stala módním trendem v oblasti volného času. Každý chce vybědnout z šedi každodenního života, prožít nějaké dobrodružství, zažít něco nového. Cestovní kanceláře, dětské tábory, volnočasová zařízení nabízejí programy, které slibují nesčetný počet zážitků. Ale zážitky zde většinou nejsou prostředkem, ale cílem a v tom se metoda zážitkové pedagogiky diametrálně odlišuje. Metoda zážitkové pedagogiky

spočívá v tom, že pomocí toho co zažíváme, jdeme k určitému vyššímu cíli. Chceme – li býti odvážnými, čestnými, samostatnými, spolupráce schopnými, musíme umět překonávat překážky a svůj strach. Tím, že osobně prožijeme situace, ve kterých se odráží naše jednání, ukazujeme na jaké úrovni jsme a vidíme, kam až bychom chtěli dojít.

Mým cílem není kritizovat zařízení, která budují svůj charakter více či méně na zážitkové pedagogice. Ale spíše bych chtěla poukázat na prostor, kde má zážitková pedagogika svůj smysl a velký význam. Hlavním cílem zážitkové pedagogiky je ovlivnění chování a jednání jedince. A proto se domnívám, že by zážitková pedagogika měla být začleněna do školního vzdělávacího programu a působit ve školním volném čase.

## 2.1 Zážitek

Pokud chceme mluvit o zážitku, měli bychom si nejprve vymezit, co to zážitek je. Zážitky pomáhají člověka vychovávat. To, co zažijeme, nás posouvá dopředu. A pokud zažijeme něco nevěděního, něco, kde překonáme sami sebe, otevře nám tato zkušenost nové obzory. Jsme silnější, sebevědomější, více si věříme a umíme se lépe vypořádat s nesnázemi, které nás potkávají. *„Aktivita nás plně pohlcuje, zapomínáme na čas i na své okolí, dané okamžiky intenzivně prožíváme. Po dosažení cíle se cítíme schopnější a zkušenější.“*<sup>16</sup>

Zážitkem se zabýval již W. Dilthey koncem 19.století. Ve své filosofii života představuje sedm kritérií zážitku.

Základní vlastností zážitku je jeho **bezprostřednost**. Ze zážitků se vytváří **jednota**, kterou je **žití**. Zážitek má složení vícestranného různorodého **napětí**. Zážitek stojí neustále mezi subjektivním a objektivním napětím prožívání. Prožívání napětí zážitku se odehrává ve dvou rovinách. V rovinně všeobecně platné pro společnost, kdy je prožívání principiálně srovnatelné mezi lidmi – jako je láska, bolest, radost. A v rovině individuálního prožívání zážitku, které je odvozeno od závislosti na pohlaví, rase, kultuře, povolání atd. Dalším kritériem zážitku je jeho **historický charakter**. Zážitek působí ve smyslu přeměny. Díky zkušenostem v průběhu času se učíme odhadnout hodnotu života. Pevný vztah k našim hodnotným cílům nám poskytuje možnost dojít životních ideálů, které vychází z nitra naší individuality. Pátým kritériem zážitku je **schopnost vývoje**. Každý nový zážitek se připojuje k již prožitým zážitkům a vytváří s nimi silnější jednotu. Šestým kritériem zážitku je **objektivní pud**. Touto potřebou získává zážitek svůj plný význam.

<sup>16</sup> NEUMAN, J. et al. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. s. 36.

Člověk reaguje v zážitku nejprve na vábení skrze své pocity a představy. V tomto pocitu vytváří impuls chtění, který demonstruje projevem nebo jednáním. A posledním kritériem zážitku je jeho **tvůrčí síla**. Je to souvislost mezi žitím, projevem a porozuměním.<sup>17</sup>

Zážitek je něco, co je nezprostředkovatelné osobě, která onu událost neprožila. Skutečný zážitek je to, co se nám i po roce vybaví, jako by to bylo včera. Za zážitek nemůžeme považovat běh každodenního života. Zážitek probíhá v okamžiku, kdy stojíme na hranici svých možností a skrze zkušenost se učíme zvládat situaci, ve které se ocitáme.

Překročením hranic svých možností dosahujeme vyššího stupně kognitivního, emocionálního a sociálního vývoje.

Zážitky zprostředkovávají proměny v psychice a sociálním chování. Napomáhají hledání identity člověka v sobě samém a poskytují možnost vyzkoušet si riziko, kam až můžeme zajít.

„Zážitky nejsou jen procesy se začátkem a koncem a se silným psychickým rozbouřením, nýbrž zůstávají jako vnitřní zkušenostní potenciál.“<sup>18</sup> A tento potenciál jsme schopni využít v situacích, které jsou podobné těm, které jsme prožili.

## 2.2 Prožívání

Základem prožívání je čas. „Zážitky jsou jednotlivé psychické skutečnosti, určující přítomnost v proudu zkušeností.“<sup>19</sup> Prožívání je zkušenost získávána v průběhu času. Prožívání probíhá pouze v přítomnosti. Je to aktuální děj, který je v protikladu ke vzpomínkám nebo k představám o budoucnosti. Tyto představy vystupují jako naše přání, očekávání a obavy. Naplnění přítomnosti je tedy prožití zážitku.

Bergson uvádí, že hlavním znakem prožívání je svoboda. Prožívání je jediná skutečná svoboda, která se vztahuje na bytosti. Naše prožívání není ničím stanoveno, a ani nemůže být zakázáno.

Jsme svobodní, jestliže naše jednání vychází z naší osobnosti. Základ je v jedinečnosti každého individua, v nehledání předurčené formy, nýbrž ve snaze stále se měnit a obnovovat. Jediná skutečná kontrola je zážitek; všechno ostatní, budoucnost i minulost je konstrukce.<sup>20</sup>

<sup>17</sup> srov. FELTEN, H. *Erlebnis pädagogik als Möglichkeit zur Kompensation von Verhaltensdefiziten: Dargestellt an der Beispielen aus der ästhetischen Erziehung*. Bd. 41. Frankfurt am Mein: Lang, 1998. s. 36 – 37

<sup>18</sup> FELTEN, H. *Erlebnis pädagogik als Möglichkeit zur Kompensation von Verhaltensdefiziten: Dargestellt an der Beispielen aus der ästhetischen Erziehung*. Bd. 41. Frankfurt am Mein: Lang, 1998. s. 38.

<sup>19</sup> BEDACHT, A. *Erlebnispädagogik: Mode, Methode, oder Mehr?: Tagungsdokumentation des Forums Erlebnispädagogik*. 1. Auf. München: Fachhochsch. Fachbereich Sozialwesen, 1992. s. 98.

<sup>20</sup> srov. BEDACHT, A. *Erlebnispädagogik: Mode, Methode, oder Mehr?: Tagungsdokumentation des Forums Erlebnispädagogik*. 1. Auf. München: Fachhochsch. Fachbereich Sozialwesen, 1992. s. 99 – 100.

## 2.3 Zážitková pedagogika

Zážitková pedagogika je bezprostřední učení srdcem, rukama a rozumem v náročných situacích. Je založena na tvořivém řešení problémů a postavení se výzvám, jak pro jednotlivce, tak pro skupiny. Tyto výzvy jsou zaměřeny na výchovné, odpovědné, sociální a praktické zvládnutí jednání.

Svět zážitkové pedagogiky vytváří prostor pro kontakt: s přírodou, se sociálním prostředím, se svým vnitřním světem. Je to v podstatě místo, které nám nabízí terapii pro nemoc 21. století.

Vlivem globalizace a vývojem technické dokonalosti se ztrácíme ve světě. Máme kolem sebe média, která nám zprostředkovávají setkání s přírodou i na stovky mil daleko, ale již nám nezprostředkují onen pocit sounáležitosti s tímto živým prostředím. Vidíme pouze krásný obraz a získáváme spoustu informací, ale jsme ochuzeni o vůni, zvuky a atmosféru, která nám zprostředkovává vnitřní prožitek. Tento vnitřní prožitek se dostaví pouze v přímém kontaktu. Je tomu tak i v případě sociálního prostředí. Pokud řešíme nějaký problém po telefonu, jsme většinou schopni daný problém vyřešit, ale naši spolupráci si příliš neuvědomujeme. Jsme opět ochuzeni o prostředí atmosféry, kterou bychom mohli pocítit, v přímém kontaktu, který nám dodává víru a sílu, že nejsme sami, že nejsme opuštěni. Často žijeme životem, který nás vyděluje z kontaktu s jinými lidmi. Vyřizujeme své žádosti přes internetové spojení, kde se setkávají pouze naše myšlenky, ale kde není prostor pro vnímání pocitů druhého, verbálního i neverbálního projevu. Zkrátka text napsaný nějakým přístrojem nepřináší náležitosti sociálního kontaktu. Tento přetechnizovaný svět se snaží nám zlehčit práci, zrychlit čas, ale také nám bere možnost dokázat, že jsme sami schopni něco dokázat. Lanovka, která nás vyveze na vrchol hory, nám nikdy neposkytne pocit hrdosti z toho, že jsme na horu vylezli sami. Dnešní svět nám ubírá možností rozvíjet svůj vnitřní svět.

Zážitková pedagogika se snaží tento problém řešit. Svými metodami vytváří programy, které jsou zaměřeny na to, co se pomalu vytrácí z našeho života. Podle svých metod vytváří programy, které jsou zacílené na sebedůvěru, sebepojetí, duchovnost, sebezapojení, seberealizaci, důvěru, řešení problémů, překonání strachu, vůdcovství, spolupráci, komunikaci a mnoho dalších dovedností.

### 2.3.1 Vymezení

Při vymezení pojmu zážitková pedagogika se jen těžko vybírají slova. Není to z důvodu, že by jich bylo málo, ale spíše naopak. J. Pávková definuje zážitkovou pedagogiku jako výchovu



zážitkem. Vymezuje ji jako výchovné postupy založené na prožitku a zkušenosti. Uvádí, že je to znovuobjevená metoda výchovy ve volném čase, která zpětně významně ovlivňuje celou pedagogiku.<sup>21</sup>

Zážitková pedagogika je oblast, která se volně promítá i do jiných pedagogických oblastí, a zrovna tak se i jiné oblasti promítají do zážitkové pedagogiky. Je to například ekopedagogika, kreativní vzdělávání, atd.

Zážitkovou pedagogiku bychom mohli vymezit na základě pojmů, na kterých staví. Což je především **učení zkušeností, prožívání a učení, prožitek ve společenství, hranice svých možností, jednota, vztah k vlastnímu tělu, aktivity a důsledky, aktivity a zpětná vazba, praktické zkušenosti**. Všechny tyto pojmy se ve větší či menší míře promítají do zážitkové pedagogiky a ta s nimi pracuje.

### 2.3.2 Kritéria

Jedním z prvních kritérií zážitkové pedagogiky byla **příroda**. Programy měly a stále většinou jsou připravovány do přírodních podmínek. Příroda zde má svou nezastupitelnou úlohu. Ale v posledních letech se na základech zážitkové pedagogiky rozvíjí City Bound, což je zážitková pedagogika ve městech. Dalším kritériem je **převzetí zodpovědnosti** každého účastníka za své jednání. Díky tomu dosáhnou účastníci svého cíle. **Učit se novým znalostem a jednáním**, která jsou potřebná pro obstání v aktivitě. „*Učení zážitkem a jednáním je více principem a méně konceptem.*“<sup>22</sup> Rozvíjet **sociální vztahy** se svými kolegy. Zážitková pedagogika zahrnuje vždy trochu **rizika**, ale to nesmí přejít v nebezpečí. Proto by v programech zážitkové pedagogiky měli pracovat lidé, kteří mají **dostatečnou kompetenci** k jednotlivým činnostem.

Ten, kdo zprostředkovává zážitkovou pedagogiku, si musí uvědomovat, že ne každá pedagogická situace by mohla mít zážitkový charakter. Zážitky by se neměly stát všednodenností. V zážitkové pedagogice jde o zážitky, které jsou didakticky zpracovávány a plánovány. Je nutno podotknout, že možnosti racionálního plánování jsou přesně vymezeny kvůli subjektivním charakterům zážitků. Velmi důležitým předpokladem pro výchovu zážitky je spontánnost, citlivost a kreativita vychovatelů.<sup>23</sup>

<sup>21</sup>srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. s.79.

<sup>22</sup>REINERS, A. *Erlebnis und Pädagogik: Neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele*. 5. Aufl. Augsburg: ZIEL, 2000. s. 19.

<sup>23</sup>srov. FELTEN, H. *Erlebnis pädagogik als Möglichkeit zur Kompensation von Verhaltensdefiziten: Dargestellt an der Beispielen aus der ästhetischen Erziehung*. Frankfurt am Mein: Lang, 1998. s. 38-39.

### 2.3.3 Sociální a psychická oblast

Zážitková pedagogika má především vliv na rozvoj sociální a psychické stránky člověka. „Účastník je konfrontován s jedinečnou sociální a psychickou rovinou. Jsou mu předkládány opravdové, konkrétní výzvy, které vyvolávají nejistotu a strach. Ze zdolání situace vzniká pocit kompetence a plné vnímání sama sebe.“<sup>24</sup> K sociálnímu a psychickému rozvoji dochází v každé aktivitě, která je s zážitkovou pedagogikou naplánována.

### 2.3.4 Medium

V tradiční pedagogice jsou s pojmem medium spojeny věci jako tabule, počítač, dataprojektor. Ale v zážitkové pedagogice jsou mediem sportovní činnosti a věci vytvořené vlastníma rukama. Ale za hlavního zprostředkovatele zážitkové pedagogiky je především považována příroda.

#### 2.3.4.1 Příroda – učící životní prostor

Příroda je prostor, který nás učí vnímat svět kolem nás. Má pozitivní vliv na psychiku a na prožívání člověka. Svými podmínkami ovlivňuje osobnost jedince. Každý jedinec se učí jak nejlépe zvládnout podmínky, ve kterých se nachází. Příroda poskytuje prostor pro dobrodružství, momenty překvapení, prožitky úspěchů. Motivuje k vlastní iniciativitě a aktivitě. „V tradiční zážitkové pedagogice se hodnotí prožívání přírody, osobní prožívání a skupinové prožívání jako základní metodické stavební kameny, které jsou používány s pomocí speciálního aranžmá.“<sup>25</sup> To, co nám nabízí příroda, to nikdy nenajdeme v něčem jiném.

Potřeby člověka vycházejí z toho, co chce a z toho, co má. Našimi potřebami je být lepší, schopnější, úspěšnější, ale protože takoví nejsme, hledáme prostředky jak toho dosáhnout. Zážitková pedagogika je jedním z prostředků, které mohou sloužit k dosažení těchto cílů.

Pro práci se zážitkovou pedagogikou musíme rozumět tomu, co zážitek je. Zážitek je neopakovatelná událost dotýkající se našeho vnímání, cítění, myšlení a jednání. Zážitek má svá kritéria, podle kterých se řídí a svým naplňováním vstupuje do prožívání člověka. Prožíváním je naplňován čas, který máme. A právě jen svým jednáním rozhodujeme o jeho smysluplnosti.

<sup>24</sup>REINERS, A. *Erlebnis und Pädagogik: Neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele*. Bd. 41. Augsburg: ZIEL, 2000. s. 19.

<sup>25</sup>REINERS, A. *Erlebnis und Pädagogik: Praktische Erlebnispädagogik – Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen*. 1. Aufl. München: Fachhochschule.-Schr. Sandmann, 1995. s. 41.

Člověk se díky vývoji odcizuje prvotním potřebám, které má a zážitková pedagogika nabízí možnost k jejich návratu. Představení zážitkové pedagogiky podle toho, co všechno zahrnuje, je velmi široké, ale vše čeho se dotýká, se vztahuje k životu a způsobu nakládání s ním.

Podle toho, co jsem zde vyličila, je zážitková pedagogika perfektní prostředek pro způsob života v 21. století. A domnívám se, že by chtěl tuto metodu každý hned používat. A to je právě velké riziko, které nastává po prvním setkání se zážitkovou pedagogikou. Pro práci se zážitkovou pedagogikou je nutné znát skutečně dobře její didaktiku, metodiku a její vývoj. Jen tak se nebudeme dopouštět chyb, které pramení z neznalosti.

### 3 Historický vývoj zážitkové pedagogiky

Příčinnou toho, že zážitková pedagogika je v České republice poměrně novou metodou, je to, že tato metoda nepochází z Čech. Původ zážitkové pedagogiky nalezneme v Německu. Z této země se pak tato metoda šířila do celého světa a získávala na své síle a oblíbenosti.

Já se v této kapitole pokusím zobrazit vznik a vývoj zážitkové pedagogiky i s jejím historickým kontextem. Každý vývoj má své příčiny a důsledky, díky kterým se utváří prostředky působící na lidstvo. V tomto případě je to metoda působící především na výchovu mládeže.

#### 3.1 Kurt Hahn

Kurt Hahn je zakladatelem a iniciátorem způsobu výchovy zážitkové pedagogiky, a proto myslím, že je na místě si o této osobnosti udělat aspoň rámcový obraz. K. Hahn se narodil v pruské židovské rodině 06.06.1886 v Berlíně.

Hahn již jako student nebyl spokojen s autoritativními praktikami, které ho provázely v průběhu studia. Jeho představám by odpovídala škola s poněkud jinou strukturou a užší sounáležitostí s přírodou. Tento názor byl posléze ještě umocněn prodělanou nemocí po těžkém úžehu, kdy musel pobývat pouze v uzavřených tmavých místnostech. Tato nelehká zkouška vůle a sebezapření mu napomohla k vytvoření myšlenky, která se později promítala do jeho výchovné koncepce a stala se stěžejní pro jeho filosofii. V Hahnově výchovné koncepci je možno nalézt syntézu myšlenek mnoha filosofů a pedagogů. Nejzřetelněji jsou rozeznatelné myšlenky Platóna, týkající se harmonie tří částí duše (hlavy – ve které sídlí rozum, idea moudrosti, hrudi – ve které sídlí vůle, idea odvahy a břicha – ve kterém sídlí

žádostivost, idea uměřenosti). Smysl výchovy spatřuje Hahn v možnosti uchránit mladého člověka před zlem. Proto na první místo ve výchově klade hodnotu dobrého charakteru, posléze inteligence a vědění.<sup>26</sup>

V průběhu života konvertoval k anglikánské církvi. Byl to německý nacionalista ovlivněný britským způsobem života, protože určitou část svého života strávil ve Velké Británii (1904-1906, 1910-1914). Zabýval se jak politikou, tak pedagogikou.

Hahn se začal výrazně angažovat po skončení první světové války. V tomto období byl privátním sekretářem říšského kancléře Max von Baden. Jeho záměrem bylo znovunastolení stability.

Reformní pedagogika se netýkala jen školství, ale zastupovala mnohem širší pojetí výchovy. Hahn se pokoušel razit cestu společné výchovy a vzdělávání. Zaujímal vyjímečné postavení a pobíral vysokou vážnost. Až do svého pokročilého věku se angažoval v různých institucích.<sup>27</sup>

K naší velké škodě nikdy nenapsal žádnou knihu. Jeho zásady jsou známy pouze z jeho činů a z toho, co nám o něm zprostředkovali jiní. Dalo by se usuzovat, že to byl i záměr. Zážitková pedagogika nemá co do činění s tím, že si někde něco pouze přečteme, zážitková pedagogika je o prožití na vlastní kůži. Ale o tom můžeme již jen s úsměvem přemítat. Jisté je, že učení K. Hahna se vtisklo do povědomí lidí zabývajících se pedagogikou i bez autobiografické literatury.

K. Hahn je zakladatel mezinárodní reformní pedagogiky a mnoha zařízení a institucí. Můžeme například zmínit: Internátní školy v Německu i v zahraničí: Salem (1920), Birkenshof, Lousenland (D), Gorndostoun (GB), Athenian School (USA), Mezinárodní škola Ibadan (Nigerie). Je zakladatelem hnutí Outvard Bound (1941), které má dnes přes mnoho oficiálních kurzů a nespočetné množství zařízení napodobujících toto hnutí. K. Hahn byl velmi významnou osobností, která byla činná a poskytovala velký přínos až do svých posledních dnů. Zemřel 14.12.1974 v Salemu u Bodensee.

## 3.2 Hnutí reformní pedagogiky

Reformní pedagogika vychází jako každá předešlá pedagogika ze vzdělávání a výchovy. Ale na základě zkušeností a nových poznatků se snaží prosadit změny, které by přispěly k zdokonalení výchovných a vzdělávacích prostředků.

<sup>26</sup> srov. NĚMEC, J. et al. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času: pro doplňující pedagogické studium*. 123. pub. Brno: Paido, 2002. s. 84-86.

<sup>27</sup> srov. KNOLL, M. *Kurt Hahn – ein politischer Pädagoge*. 2. Aufl. Lüneburg: Verlag Klaus Neubauer, 1978. s. 11-15.

Reformní pedagogika vychází z představy, že by učení mělo zapojovat člověka do svého procesu po všech stránkách. Člověk se rozvíjí prostřednictvím hlavy, srdce a rukou. V učební metodě bychom se měli tedy snažit postihnout celkovou osobnost žáka, jeho psychiku, intelekt a tělesné dispozice. Na základě působení na tyto složky je vysoce pravděpodobné, že dojde k efektivnímu učení.

Hnutí reformní pedagogiky v letech (1890-1930) usilovalo o podrobnou revizi tradiční pedagogiky. Reformní pedagogika se stavěla proti struktuře autoritativního školství. Požadovala učení, které by vycházelo z aktivní role dítěte v učebním procesu.

Dalším významným bodem, kterým se reformní pedagogika zabývala, byla škola. Reformní pedagogika se shodovala v tom, že škola je zodpovědná za zprostředkování toho, co rodina a vnější svět nejsou schopny člověku poskytnout. Ale byla jiného názoru v tom, jakým způsobem vzdělávání poskytovat. Tradiční škola byla vedena tak, aby došlo k oddělení jednání a myšlení, a veškeré učení bylo koncentrováno na kognitivní oblast. Díky tomuto způsobu učení byl člověk schopen úsudků na základě informací, které mu byly poskytnuty, ale schopnosti jednání v konkrétních situacích byly na nižší úrovni.<sup>28</sup>

Reformní hnutí kritizovalo, že „žák se učí učit a ne jednat!“<sup>29</sup> Pokud pohlédneme na pojetí škol dnes, vidíme, že řešíme stále stejný problém. Poznatky máme hodně teoretické a málo praktické. Jedná se o výchovu a vzdělávání jak ve škole, tak někdy i v mimoškolních nabídkách.

Netradičním způsobem pojetí výchovy a vzdělávání se řídí v současné době například: Montessori škola, Waldorfská škola a také kurzy se zážitkovou pedagogikou.

### 3.3 Odraz doby

Reformní hnutí nevzniklo jen z podnětu, že by se mohlo učit a vychovávat lépe, ale k jeho vzniku dala impuls tehdejší doba.

Prostor pro vznik a vývoj zážitkové pedagogiky se váže především k období před první světovou válkou. Je to zhruba polovina 19. století. Zážitek se postupně přibližoval centrální reformě výchovy. Diskusi o začlenění zážitků do školní pedagogiky v té době rozváděl A. Jensens a W. Lamszus. Snažili se dosáhnout prosazení zážitku nejen jako didaktického tématu, ale také jej vložit do německého školního pojetí pro základní školy a gymnázia.

<sup>28</sup> srov. REINERS, A. *Erlebnis und Pädagogik: Praktische Erlebnispädagogik: Ziele, Methodik, Wirkungen*. 1. Aufl. München: Fachhochschule. – Schr. Sandmann, 1995. s. 12-13.

<sup>29</sup> REINERS, A. *Erlebnis und Pädagogik: Praktische Erlebnispädagogik: Ziele, Methodik, Wirkungen*. 1. Aufl. München: Fachhochschule. – Schr. Sandmann, 1995. s. 13.

Počátky vývoje zážitkové pedagogiky s vazbou na prostředí se orientují na velká kulturní města. V těchto prostředích totiž vzniká mnohem větší tlak na inovaci školního pojetí. A tak ne náhodou se stává Hamburg prvním místem zážitkové pedagogiky v Německu.<sup>30</sup>

Ke konci 19. století se Německo vyvíjelo jako významný industriální stát v centru Evropy. Po sjednocení Německa 1871 pokračovala industrializace, se kterou byla spojena i změna sociálního způsobu života.

Nový způsob života postihuje kulturu, vzdělávání i výchovu. S tím jsou spojeny i změny v institucionálních systémech:

1. Veřejné vzdělávání se přizpůsobovalo členěním jednotlivých vzdělávacích stupňů podle výchovy, kterou uznávala společnost, a podle potřeb vzdělávání.
2. V roce 1890 přišla kritika přílišné zátěže na myšlení. Byl kritizován nedostatek sportovních hodin a nedostatek vyučování s praxí. To se změnilo po přijetí pruského vzdělávacího plánu vydaného v roce 1892.
3. Bytová krize, sociální nerovnost, nezaměstnanost, změna sociálního životního způsobu vedly k zdravotnímu, mravnímu a morálnímu ohrožení budoucí generace. Pruský stát za účelem těchto problémů začal zřizovat dětské školky, dětské útulky, školní jídelny, prázdninové kolonie, školy v přírodě a podobná zařízení.
4. Přibývající zařízení pro doškolování se výrazně odrážela na praxi, vyučování a výchově. Smysl a cíl každodenního učení měl vést ke zkušenostem, pracovní rutině a k jednání v sociálním prostředí.
5. Od 1911 započala veřejná péče o mládež. Stát začal realizovat zařízení v oblasti volného času, jak v oblasti mravní, tak i v oblasti tělesných činností.
6. Vzdělávání žen a dívek přišlo více do veřejného povědomí s emancipací. Ustanovila se rovnoprávnost ve vzdělávání i výchově.<sup>31</sup>

Tento institucionální vývoj naznačil úlohu a směr vzdělávání. Učební plány byly přepracovány podle nároků tehdejšího společenského a industriálního vývoje. Kromě industriálního a společenského vývoje měla velký význam změna pedagogického, filosofického a psychologického smýšlení. Tyto změny lze nazvat jako proměny kultury, protože pedagogika, filosofie, psychologie jsou hybnými silami kulturního dění.

<sup>30</sup>srov. HOMFELDT, H. G. *Erlebnispädagogik: Geschichtliches Räume und Adressat(inn)en Erziehungswissenschaftliche Facetten Kritisches*. 1. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 1993. s. 7-8.

<sup>31</sup>srov. FISCHER, T., ZIEGENSPECK, J. W. *Handbuch Erlebnispädagogik: Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart*. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000. s. 189-190.

### 3.3.1 Proměny kultury

Kulturní proměny přinesly nárůst filosofických a pedagogických myšlenek. „Vytvoření industriální společnosti postavilo filosofii a pedagogiku před úkol reflektovat mravní, estetické a pedagogické změny.“<sup>32</sup>

Bylo nutno se postarat o mravní výchovu mladých lidí k hodnotám, rozšířit obzor estetického vnímání a prosadit změny ve výuce.

## 3.4 Reformní pedagogika

Myšlenky reformní pedagogiky byly v podstatě modifikace všech možných idejí týkajících se vzdělávání. Naznačovaly, jakými alternativními cestami lze vzdělávání vést. Reformní pedagogika pokračovala v tom, co započalo reformní hnutí. Snažila se přivést do vzdělávání více praxe, vnímání mravně správného bytí a hlubší rozvoj osobnosti jedince.

Psycholog W. James načrtl filosofický systém, který poukazoval na to, že zkušenosti a intuice, které prožíváme, se stávají výchovnými prostředky a ovlivňují podstatné lidské rysy. Vývojové momenty bezprostředně prožité v praktických činnostech lidského konání jsou zpracovány jako centrální vývojové momenty individua. Tyto momenty formují osobnost jedince a vytváří jeho charakter.

Další významnou osobností ovlivňující reformní pedagogiku je Bergson. Ten vycházel z myšlenky „tvořivého pohybování“, které je možno specifikovat jako elán a vitalitu. Subjektivní prožívání prochází intuitivním vnímáním toho, co prožíváme a tím otvíráme sami sebe světu.

James rovněž zdůrazňuje hodnotu prožitých praktických zkušeností. Vychází z toho, že mladá generace musí stále ve svém světě nalézat potřeby po pohybu k odbourání vnitřního napětí. Na základě těchto myšlenek vytvořil James studii každodenní rutiny mladých lidí. Výsledky této studie vedly k pragmatismu. W. Neubert se pokusil zážitkové vyučování vložit do předmětů jako jsou hudba, tělesná výchova, historie. Vyučování či výchova zážitkem je možná.<sup>33</sup>

<sup>32</sup> FISCHER, T., ZIEGENSPECK, J. W. *Handbuch Erlebnispädagogik: Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart*. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000. s.191.

<sup>33</sup> srov. FISCHER, T., ZIEGENSPECK, J. W. *Handbuch Erlebnispädagogik: Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart*. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000. s.193.

### 3.5 Vývoj zážitkové pedagogiky

Vývoj zážitkové pedagogiky je dělen do čtyř vývojových etap. Rozdělení je předurčeno historickými událostmi doby. Každá etapa přináší jak hlubší propracování zážitkové pedagogiky, tak její rozšiřování.

#### 3.5.1 První vývojová etapa reformní a zážitkové pedagogiky

První etapa vývoje se váže k roku 1920. Jedná se o vznik školního hnutí K. Hahna a vzniku internátní školy Salem. Tato škola byla určena pouze pro děti pocházející z bohatých elitních rodin. Škola byla cíleně umístěna do venkovského prostředí s půvabným přírodním okolím.

Člověk zde měl být oproštěn od vlivů, které přináší městský společenský život a soustředit se na zdravé sociální řízení života. Výchova byla založena na vzájemném působení na charakter a na zprostředkování nových poznatků. Ale hlavním záměrem výchovy bylo působení na osobnost člověka. Toto výchovné zařízení mělo být bráno jako domov. Jako prostředí, kde se člověk má cítit dobře, bezpečně a potřebně.

Venkov, výchova, domov – se staly třemi hlavními pedagogickými pilíři v prvotním vývoji zážitkové pedagogiky.

Centrálním požadavkem Hahnovy pedagogiky byla **výchova k odpovědnosti odpovědností, jednota myšlení a jednání**. Charakter plánu výchovy byl nasměrován politicko-morálně a mravně-nábožensky. Hahnovo smýšlení o zážitkové pedagogice bylo orientované na morální pocity. *„Hahn vycházel z toho, že praktické jednání a mezilidské vztahy jsou předpoklady morálního cítění. Každý pocit je jako odraz zrcadla jedinečné významné skutečnosti.“*<sup>34</sup> Naše jednání a postoje k lidem formují naše morální cítění a to nás vede k novému morálnímu jednání.

Metody zážitkové pedagogiky rozpracoval Hahn v terapii zážitkem. Rozebíral v ní působení sportovních činností, projekt, expedici a záchranu. Základ zážitkové pedagogiky viděl na principu sociální soudržnosti skupiny nebo školy.

V této fázi Hahn opustil smýšlení, které vedlo k reformní pedagogice, a nechal se vést pragmatickými poznatky. Došel k poznatkům, že morální chování a sociální jednání musí být naučené prakticky. *„Prakticko–akčním a emocionálně-prožitkovým učením zkušeností je posilován subjektivní vztah k učebnímu předmětu.“*<sup>35</sup>

<sup>34</sup>FISCHER, T., ZIEGENSPECK, J. W. *Handbuch Erlebnispädagogik: Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart*. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000. s.239-240.

<sup>35</sup>FISCHER, T., ZIEGENSPECK, J. W. *Handbuch Erlebnispädagogik: Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart*. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000. s. 242.



### 3.5.2 Druhá vývojová etapa – období národního socialismu

Druhá vývojová etapa spadá do období 1933-1945. Doba byla poznamenána nezaměstnaností, vznikem Wímarské republiky a snahami znovu navrátit školství pouze k humanitnímu smýšlení.

S vývojem sociálního nacionalismu byla i škola K. Hahna pod politickým tlakem přizpůsobena národně-socialistické výchově. Hahn jako německý žid byl pronásledován a brán jako nepřítel.

Zkušenosti, které nabyl během nacionálně socialistické diktatury, se staly morálními principy pro vedení školy, ideologií, která nebyla konformní k tehdejšímu politickému zřízení. Ovšem i přes veškerý odpor musel Hahn v roce 1933 emigrovat do Anglie a jeho škola byla ovlivněna nacionálně-socialistickou školní politikou.

Principy nacionálně socialistického diktátu byly: smysl pro povinnost oproti smyslu pro pospolitost, vedení k jednoduchému a zdravému způsobu života a k zručnosti. Podobnost v pedagogickém vedení byla pouze v pojetí sportu.

Do rozporu se dostaly samozřejmě i etické a morální principy svobody a jejího uspořádání. Principy dané vůdcem Třetí říše byly orientovány na vztah k vůdci a k vedeným. Podřízenost byla stanovena podle rasistických zákonů. S nástupem Hitlera ze zážitkové pedagogiky odešly předpoklady pro křesťanské, humanistické a svobodné bytí.

Paralelně k vývoji v Německu rozvíjel Hahn své pedagogické působení a zakládání internátů v Anglii. Hahn pracoval na modifikacích tradičních „Public School“, na které se pokoušel aplikovat svůj koncept školního hnutí. Hahn se po krátké době stal známou osobností v anglických elitních školách. V roce 1933 mu bylo umožněno založit sdružení „Britisch-Salem-School“. Tímto sdružením bylo uznáno Hahnovo vzdělávání pro tradiční britské vzdělávání elit. Sdružení bylo v roce 1934 přejmenováno z původního „Britisch-Salem-School“ na „Gordonstoun“. Tato škola by se dala popsat jako takzvaná „pedagogická provincie“ na severu skotských hranic. Školní koncept byl postaven na tradiční výchově k charakteru, sociální a měšťanské odpovědnosti.

Přesto, že Hahn zastával stejné principy, výchova v Gordonsdoun se odlišovala od výchovy v německém Salemu. Hahn musel upustit od původní školní politiky a výchovu v internátu pojmout jako výchovu všeobecně k hodnotám – etickým, morálním, kulturním a přírodním. Vedení Gordonstoun bylo založeno na principech týmových sportů, sociálních vztahů, rozdělování rolí jako pedagogickém přístupu k problematice rozvoje osobnosti.

Součástí školního programu se stala roku 1936 expedice nazývaná „Moray Badge“, která měla zjišťovat výkonnostní normy účastníků. Pro tuto expedici se museli účastníci systematicky připravovat. Během kurzu se museli zříci jak kouření, tak užívání alkoholu. Tento první kurz zážitkové pedagogiky se konal v hrabství Morayshire nedaleko Gordonstoun.

Od čtyřicátých let se podobné kurzy a expedice staly nedílnou součástí zážitkové pedagogiky. Náležitostmi pro tyto kurzy byly: otužování, expedice, samostatné projektování, sociální pomoc a první pomoc.

Kurzy, které se konaly podle vzoru „Moray Badge“, přinášely očekávané výchovné úspěchy. Také druhý pokus tak zvaných „letních škol“ v letech 1938 a 1939 utvrdily Hahna v tom, že by měl v podobných aktivitách pokračovat.

V roce 1940 bylo založeno „Country Badge Experimental Committee“, což bylo v podstatě rozšíření „Moray Badge“. Na základě získané praxe z těchto kurzů založil K. Hahn v roce 1941 na skotském pobřeží v Aberdovey první školu pro tyto kurzy: „Short Term School“, která však byla v krátké době přejmenována na „Outward Bound Sea School Aberdovey“.<sup>36</sup>

Znakem kurzů „Outward Bound“ byly sportovní aktivity v přírodě a první pomoc, které probíhaly 26 dnů a byly určeny pro mládež ve věkovém rozmezí 16-19 let. Pokud jde o pojem „Outward Bound“ jako takový, tak ten byl převzat a vložen do pedagogické terminologie K. Hahnem a R. L. Holtem. *„Mladí lidé jsou jako loď připravená vyplout na velkou plavbu do života. Mladý člověk, který zanechal za sebou své dětství a stojí na prahu dospělosti, se musí připravovat aktivně s vědomím odpovědnosti a samostatnosti k vlastnímu způsobu života.“*<sup>37</sup> „Outward Bound“ je kurz, jehož náplní je praxe a současně vzdělávací program, který je založen na principech první pomoci, expedicích a sportovních aktivitách v přírodě. Podstatou charakteru kurzů „Outward Bound“ bylo dobrodružství.

Způsob výchovy „Outward Bound Sea School Aberdovey“ si udržel svou popularitu až do doby konce druhé světové války. V padesátých letech prorazil koncept „Outward Bound“ jako školní hnutí – „Outward Bound-Schulen“ i do dalších států.

### 3.5.3 Třetí vývojová etapa – mezinárodní hnutí školních kurzů

Třetí vývojová etapa začala po skončení druhé světové války. V Německu znovu se začalo jednat o zážitkově orientované výchovné formě. V Anglii v roce 1944 došlo k ustanovení

<sup>36</sup>srov. FISCHER, T., ZIEGENSPECK, J.W. *Handbuch Erlebnispädagogik: Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart*. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000. s. 251.

<sup>37</sup>FISCHER, T., ZIEGENSPECK, J.W. *Handbuch Erlebnispädagogik: Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart*. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000. s. 251.

sjednocení a demokratizaci školství. K tomu probíhala různá jednání, která měla přispět k navýšení žáků v elitních školách. Ale rozšíření bylo znatelné pouze na každém desátém žákovi. Tyto novely byly platné i pro internátní školy K. Hahna.

Hahnovy školy a internáty potřebovaly finanční podporu pro své působení a rozšiřování. Podpora pro rozšíření „Outward Bound“ přišla od anglického námořního loďstva, které potřebovalo podobný charakter tréninku pro budoucí námořníky. Díky další finanční podpoře od sponzorů bylo v roce 1946 založeno hnutí „Outward Bound Trust“. To pokračovalo v naplňování idejí školních kurzů.

V roce 1947 Hahn začal opět pracovat v Německu a znovu rozvíjel své myšlenky. Rok 1952 se stal druhým významným mezníkem. Byla založena druhá škola s náplní zážitkové pedagogiky. V roce 1951 vznikla „Společnost pro evropskou výchovu“. Tato společnost zastupovala funkci nadace a udílela stipendia pro „Salerm-schule“.

Padesátá léta se stala významným vývojovým obdobím v mezinárodním měřítku. Po vzoru škol, internátů a kurzů v Německu a Anglii vznikala na stejném principu zařízení i v dalších státech. Díky britským koloniím vzniklo v letech 1953-1965 dvanáct Outward Bound – škol v Nigerii, Keni, Malajsii, na Rhodosu a v Zambii. Tyto školy byly řízeny z hlavního sídla v Londýně.<sup>38</sup>

### 3.5.4 Čtvrtá vývojová etapa – moderní zážitková pedagogika

Čtvrtá vývojová etapa se počítá od počátku šedesátých let až po současnost. V tomto období došlo k zakořenění idejí školních kurzů v USA, k institucioalizování „United World Colleges“ jako mezinárodního hnutí a vznikl „Round Square Conference“, která zastřešovala nově vzniklé internáty.

V šedesátých letech vznikly reformní snahy zrovnoprávnění přístupu do kurzů a škol se zážitkovou pedagogikou. Tyto reformy plynuly z potřeby mezinárodního rozšíření a tendence otevření se světu. V roce 1961 přišlo rozšíření „Outward Bound“ do USA a vznikla škola „Colorado-Outward-Bound“. V krátké době vznikaly i další školy.

V šedesátých letech docházelo k významným inovacím internátů v Salemu, Gordonstoun a Atlantic College. Posun byl viditelný v charakteru pospolitostní výchovy. Výchova byla směřována na kontrolu a výchovu sama sebe. Tyto internáty si plně uvědomovaly význam

<sup>38</sup>srov. FISCHER, T., ZIEGENSPECK, J.W. *Handbuch Erlebnispädagogik: Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart*. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000. s. 254-256.

sociálního klimatu a výchovné působení stavěly na toleranci, otevřenosti. Kladly důraz na spoluodpovědnost a kolektivní správu.

Díky širokému vzniku zařízení v mnoha zemích se stávalo, že každé zařízení mělo určitou svou modifikaci. Každá škola mohla mít trochu jiné zaměření, například na ekologii, estetiku, hudbu, sport. Ale nutno upozornit, že všechny školy i internáty se stále řídily a řídí krédem zakladatele K. Hahna. V současnosti existuje přes čtyřicet „Outward Bound“ škol po celém kontinentu. Ročně projde kurzy přes deset tisíc účastníků.

V Anglii jsou programy nasměrovány především na aktivity probíhající na jezerech a v horách. Kurzy trvají většinou od jednoho týdne až po tři měsíce. Každý kurz se svým obsahem liší, ale podstata zůstává stále stejná. Základem je zážitek z jednání v praktických situacích, který vytváří charakter vzdělávání podle konceptu K. Hahna.<sup>39</sup>

V sedmdesátých letech došlo v zážitkové pedagogice k nalezení nového prostoru naplnění. Příkladem je plachtění. Nové projekty, které vznikaly se nazývaly „Outlaw“. Zážitková pedagogika se v osmdesátých letech začala silně orientovat na psycho-sociální pomoc. Terapie, která byla používána, byla spojena s užitečnou prací na lodi. Poskytovala mladým lidem hodnotu a naplnění smyslu své existence.

Zážitková pedagogika rozšiřovala postupně své působení do různých oblastí. V roce 1983 T. Heyerdahl vytvořil koncept programů pro problémovou mládež a dospívající, kteří v tradičním školním prostředí nebyli schopni získat znalosti odpovídající běžné normě, ale dokázali získávat nové znalosti a zkušenosti při pobytu na lodi.

V osmdesátých letech zážitková pedagogika čím dál více nacházela své místo v sociální pedagogice. Byly vytvářeny projekty, které měly být určeny pro dospívající, kteří se nacházejí v psycho-sociální nouzi. Zážitková pedagogika sloužila i pro využití času hyperaktivních dětí a při resocializaci.

V tomto období byl nalezen další prostor, kde mohla být zážitková pedagogika upotřebena. Byla to oblast vzdělávání dospělých. Zaměstnanci různých firem potřebovali další osobní rozvoj pro zvyšování produktivity, pro lepší komunikaci a spolupráci.

Postupně s rozšiřováním zážitkové pedagogiky do různých sfér se rozšiřovaly i oblasti zážitkové pedagogiky. Kromě lezení a plachtění se rozvinuly i cyklo-tury, trekking, vysokohorská turistika a kanoistika.

Zážitková pedagogika se snaží vytvořit prostor pro přímé získávání zkušeností jak ve školním, tak mimoškolním prostředí. Pokouší se specifikovat a strukturovat možnosti

<sup>39</sup> srov. FISCHER, T., ZIEGENSPECK, J.W. *Handbuch Erlebnispädagogik: Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart*. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000. s. 257-267.

tradičního učení zkušenostmi. Vychází z výzkumu výchovy a alternativního vzdělávání. Poznatky ukazují, že metody a média zážitkové pedagogiky podporují rozvoj vnitřní kreativity osobnosti a tím nárůst zkušeností skloubením činnosti, prožívání a zkušenosti.

Zážitková pedagogika je mnohoznačně nastíněna jako rehabilitační pedagogika. Často slouží k resocializaci disociálních, delikventních a deviantních mladistvých. Touto problematikou se zabýval M. Bürger, N. Hefford nebo J. Andorf. Pracují s pocitem hodnoty sama sebe při spolupráci se skupinou.

Na začátku devadesátých let byl objeven další nový prostor, kde by bylo možné zážitkovou pedagogiku využít. Jsou to možnosti vytvoření programů ve městech – „City Bound“. Tato myšlenka byla rozvinuta poznatkem, že zážitkové impulsy určitého cíleného učebního procesu nemusí přicházet pouze při lezení po horách, ale je možné je prožít i ve velkých městech.

V devadesátých letech došlo k silnému zpopularizování zážitkové pedagogiky. Velký díl na tomto rozšíření do povědomí pedagogů nesou četné publikace, které v té době začaly vycházet.

Posledními kroky historického vývoje zážitkové pedagogiky je rozšiřování a využívání této pedagogické metody v evropských státech. Význam zážitkové pedagogiky je v každém státu více či méně znám. V Nizozemí a Belgii díky hustému zalidnění je upřednostňován „City Bound“ a plachtění. Ve Španělsku se řídí školní i mimoškolní pedagogika podle základů terapie zážitky K. Hahna. Ve Francii je zážitková pedagogika používána jen velmi zřídka. V Itálii jsou principy zážitkové pedagogiky vkládány do sociální výchovy a používány při sportovních činnostech v přírodě. Ve Švýcarsku a Rakousku je velmi znatelné upevňování zážitkové pedagogiky. Dokazuje to úspěšný projekt „Arge Noah“ určený pro deprivované dívky a chlapce. Program byl postaven na základech zážitkové pedagogiky a neuropsychiatrické terapie. B. Heickmair a W. Michl předpokládají, že velký potenciál je ve vývoji zážitkové pedagogiky v zemích východní Evropy. Možnost využití vidí jak v základním působení zážitkové pedagogiky, tak i v jejích modifikacích jako je ekopedagogika. Prvním, kdo začal v České republice šířit tematiku zážitkové pedagogiky, byl v roce 1992/93 J. Neuman z Karlovy univerzity v Praze. Jedna z prvních institucí, která se zabývá zážitkovou pedagogikou je Prázdňinová škola Lipnice, která realizuje různé sportovní projekty v přírodě. V Rusku působí organizace „Eurasia“, která také provádí sportovní aktivity v přírodě. Na Slovensku se zážitkovou pedagogikou zabýval tým M. Krajncana. Náplní je lezení, rafting, Mountain-Bike-Touren.<sup>40</sup>

<sup>40</sup>srov. FISCHER, T., ZIEGENSPECK, J.W. *Handbuch Erlebnispädagogik: Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart*. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000. s. 268-296.

Zážitková pedagogika se v průběhu desítek let šířila po celém světě. To, že má takovou četnost, jen dokazuje, že to je metoda smysluplná a účelná, a také oslovující.

## 4 Podstata pedagogického přístupu

Podstata zážitkové pedagogiky je postavena na strukturovaném systému, který vychází od stanovení cílů, čeho chce svým působením dosáhnout a k čemu chce směřovat. Určuje si, na jakých principech chce své působení utvářet.

Pedagogický přístup zážitkové pedagogiky si pečlivě vybírá prostředky pro výchovné ovlivňování. Ne každý materiál je dobrý, ne každý prostředek je použitelný. Média využívaná v zážitkové pedagogice je nutné vybírat tak, aby byla v souladu s principy zážitkové pedagogiky. Jako každý pedagogický přístup i zážitková pedagogika má svou metodu, která má specifickou formu učebního procesu, metodu přístupu učitele, typy působení v procesu a rámcové postupy pro naplňování zdárného programu.

### 4.1 Cíle zážitkové pedagogiky

*„Cílem zážitkové pedagogiky je poskytnutí šance dospívajícím, kompenzovat nedostatky pozitivních zážitků ve vyučování.“<sup>41</sup>*

Za základní cíl zážitkové pedagogiky lze považovat výchovu. Pro Hahna bylo hlavním cílem přivést mládež k vitalitě, kondici, odvaze a síle k odhodlání.<sup>42</sup>

Hahn dělil cíle do dvou základních oblastí. Prvním cílem byl individuální osobnostní rozvoj, který by měl zahrnovat: sebedůvěru, spontánnost, kreativitu, vytvoření reálného obrazu sama sebe. Druhý cíl byl zaměřen na rozvoj sociálních kompetencí. Ten obsahoval: týmovou spolupráci, schopnost komunikace, participaci, schopnost poskytnout pomoc.

Cíle kurzů zážitkové pedagogiky navazují na pojetí Hahnových cílů, ale cíl, který stojí nad všemi cíli, je překonání stavu, ve kterém se člověk nachází.

Cíle zážitkové pedagogiky uvádí každý, kdo se zážitkovou pedagogikou zabývá. Principiálně si jsou cíle velmi podobné, ale téměř každý autor používá trochu odlišně dělení. Podle Schultze cílem zážitkové pedagogiky je působení na tři základní dimenze: kognitivní,

<sup>41</sup> FELTEN, H. *Erlebnispädagogik als Möglichkeit zur Kompensation von Verhaltensdefiziten: Darstellte an Beispielen aus der ästhetischen Erziehung*. Bd. 41. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 1998. s. 40.

<sup>42</sup> srov. BREß, H. *Erlebnispädagogik und ökologische Bildung: Förderung ökologisches Bewusstseins durch Outward Bound*. Bd. 3. Berlin: Luchtenhand, 1994. s. 137.

emocionální a pragmatickou. Pragmatická dimenze představuje oblast, ve které jsou schopnosti člověka rozvíjeny k dovednosti a zručnosti jedince. Emocionální dimenze se opírá o emocionální pohnutky, které prožíváním vedou ke vzdělání. A kognitivní dimenze vede k tvořivému objevování nových skutečností a nabývání nových znalostí.

Podle mého názoru je nejpřesnějším vymezením rozdělení cílů zážitkové pedagogiky podle Amsbergera, který člení cíle do čtyř skupin, ve kterých má být dosaženo rozvoje. Je to rozvoj osobnosti, rozvoj sociálních kompetencí v mezilidských vztazích, usměrnění životního stylu a rozvoj nových dovedností a poznatků.<sup>43</sup>

Současná kultura a společenské dění nám předkládá množství technických vymožeností, které nás uvrhují do nečinnosti. Cílem zážitkové pedagogiky je vystoupení z přetechnizovaného prostoru a vlastní iniciativitou vstupovat do dění. Jde o to překonat povrchní způsob života podporovaný masovou produktivitou a nalézt hlubší hodnoty, které by nám pomohly odstranit izolovanost a pocit osamělosti, který vede nejen k egoismu, ale i k potřebě konkurence schopností, které zážitková pedagogika naopak podporuje. Současná honba za úspěchem a výdělkem ubírá příležitosti spolupráce. Zážitková pedagogika se snaží překonat běžné zvyky pouhého přihlížení a cíleně účastníky vtáhnout do dění, a to především v přírodním prostředí proto, aby vymizelo odcizení mezi člověkem a přírodou. Cílem je snaha znovu nalézt vztah k přírodě a naučit se čerpat z jejího bohatství bez toho, aniž bychom ji poškodili.

#### 4.1.1 Rozvoj osobnosti

Rozvoj osobnosti prochází osvojováním dosud neznámých zkušeností v nových rolích. Rozvoj je postaven na získávání sebedůvěry a jistoty prostřednictvím zážitků z úspěchu v praktickém a sociálním jednání. Jedinci je dán prostor pro samostatné rozhodování. Cílem je zlepšení sebekontroly a prohloubení sebedůvěry. Prostřednictvím vlastního jednání by se mělo dojít k nastřádání nových zkušeností umocňujících naši vnitřní sílu a jistotu. Dovednosti a nabyté zážitky by měly mít vzestupnou tendenci. Člověk by měl nalézt sám sebe. Získat schopnost učinit rozhodnutí a přijmout následky, které rozhodnutí přináší, stejně tak by se měl naučit pracovat s problémovými situacemi a volit při nich vhodnou strategii. Umět se vyrovnat se zátěží a konfliktními situacemi. Nejpodstatnějším cílem je však umění uvědoměle si přenést získané zkušenosti a dovednosti do každodenního života.

<sup>43</sup> srov. BREß, H. *Erlebnispädagogik und ökologische Bildung: Förderung ökologisches Bewusstseins durch Outward Bound*. Bd. 3. Berlin: Luchtenhand, 1994. s. 54 - 55.

Každý účastník má předem určitá očekávání, která by vedoucí, či zodpovídající pedagog měl předem zjistit. Každý pedagog by měl mít na paměti, že ne každý dokáže své potřeby bezprostředně verbálně projevit. A. Gehlen upozorňuje na to, že člověk projevuje své myšlení svým jednáním. Pedagog by měl tyto informace pozorovat a podle nich směřovat cíl svého pedagogického jednání.<sup>44</sup>

#### 4.1.2 Rozvoj sociálních kompetencí v mezilidských vztazích

Cílem získání sociální kompetence je rozvoj komunikační dovednosti – otevřenost a přímá komunikace. Nutnost uvědomění si významu kooperace s ostatními. Pocit odpovědnosti za své činy i vůči druhým. Lepší odhad sám sebe i druhých, schopnost se sebou i s druhými lépe vyjít. Seznámení se s rolemi, které ve skupinách vznikají a pochopení důležitosti pomoci slabším. Spokojenost se skupinovou kooperací a tolerantnost odlišností.

Základní předpoklad komunikace a interakce se opírá o tvrzení Watzlawicka: „Člověk nemůže nemít cíle. Každá interakce a komunikace má nějaký cíl.“<sup>45</sup> Cíle jsou závislé na struktuře organizace a daných možnostech nositele, na místě, okolí, materiálech a kompetencích kolektivu.<sup>46</sup> Cílem zážitkové pedagogiky je umožnit tuto komunikaci a interakci.

#### 4.1.3 Rozvoj filosofie životního stylu

Cílem filosofie životního stylu je zamyšlení nad významem přírody a životního prostředí ve kterém se pohybujeme. Zaměření se na zdravý životní styl. Ochrana přírody a prostředí kolem nás. Snaha zážitkové pedagogiky je nabídnout alternativy oproti konzumnímu způsobu života.

#### 4.1.4 Rozvoj nových dovedností a poznatků

Cílem je získat schopnosti a dovednosti, které by nás ve vývoji posunuly dopředu a pomáhaly nám přežít jak v přírodě, tak ve společnosti. Mezi tyto schopnosti a dovednosti se řadí: zpracování a zvládnutí konfliktů, spolupráce, samostatnost, odpovědnost, zacházení se sportovním náčiním (lod', lano, kolo,...), sportovní dovednosti, atd.

<sup>44</sup>srov. REINERS, A. *Erlebnis und Pädagogik: Praktische Erlebnispädagogik – Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen*. 1. Aufl. München: Fachhochschule.-Schr. Sandmann, 1995. s. 32.

<sup>45</sup> REINERS, A. *Erlebnis und Pädagogik: Praktische Erlebnispädagogik – Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen*. 1. Aufl. München: Fachhochschule.-Schr. Sandmann, 1995. s. 31.

<sup>46</sup>srov. REINERS, A. *Erlebnis und Pädagogik: Praktische Erlebnispädagogik – Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen*. 1. Aufl. München: Fachhochschule.-Schr. Sandmann, 1995. s. 32.



## 4.2 Principy zážitkové pedagogiky

Základním principem zážitkové pedagogiky je orientace na jednání a sociální učení. K tomu, aby se jedinci naučili samostatně a odpovědně jednat, je nutné dodržovat určité principy. Není jich mnoho, ale zato mají hluboký význam a každý pedagog by je měl mít při svém působení na paměti. Jen tak totiž může být naplněna podstata a přenesení zážitků z jednotlivých činností.

### 4.2.1 Princip výzvy

Každá aktivita je určitý úkol, který má pro účastníka určitou obtížnost, která jej naplňuje touhou po zdolání či překonání. Výzva musí být přiměřená schopnostem účastníka. V případě příliš snadného, či příliš obtížného cíle dochází ke ztrátě motivace. U tohoto procesu dochází k fyzické a psychické zátěži, která po zvládnutí posiluje sebevědomí jedince.

### 4.2.2 Zřetel na nejslabšího člena

Skupina by měla vystupovat jednotně a držet pospolu. Principem zážitkové pedagogiky je, že skupina je tak silná, jak je silný nejslabší člen. Její tempo, výkonnost, volba cílů, se musí řídit podle schopností nejslabšího člena.

### 4.2.3 Princip řízení skupiny

V zážitkové pedagogice by mělo řízení skupiny vycházet od jejích členů. Skupina by neměla být řízena vedoucím pedagogem, ale jejími účastníky. Řízení skupiny je určitá psychosociální výzva, kdy si účastníci musí uvědomit, že si sami musí stanovit organizaci vlastní iniciativity. Rozdělit si, co každý udělá a na jakém základě budou spolupracovat a rozhodovat. Od spolupráce a koordinace se odvíjí rytmus a dovednost skupiny.

### 4.2.4 Princip akce a reflexe

Oblast sportovních a sociálních aktivit v přírodě je oblastí, kde dochází k četným změnám. Činnosti spolu přináší změny postojů, způsob pohledu jak v individuálním rozměru, tak ve skupině. Proto zde má princip reflexe nezastupitelnou roli. Účastníkům je třeba poskytnout dostatečný prostor pro vyjádření prožívání ve vztahu k činnosti, ke skupině, k sobě samému.

Tím, že každý dokáže formulovat své prožívání, své pocity, tak si tím utřídí nové zkušenosti a dovednosti.

#### 4.2.5 Princip opravdovosti

Každá situace, která je prožívána, musí být skutečná a ne hraná. Nebezpečí a riziko nemůže být jen zdánlivé, protože by pak i přijatá odpovědnost byla jen zdánlivá a hraná a tím by situace neměla žádný pozitivní přínos. Každá situace musí být reálná a musí se k ní přistupovat s rozvahou a zodpovědností.

#### 4.2.6 Princip mnohostrannosti

Každý účastník se v průběhu činností dostává do situací, které ho někam posunují. Při jedné aktivitě musí použít několik dovedností. Opět je tím myšleno postižení fyzické, sociální, psychické, organizační, kreativní stránky. Osoba prokazuje své mnohostranné schopnosti, dojít co nejdál.<sup>47</sup>

*„Z těchto principů je možno vyčíst, že v zážitkové pedagogice stojí v centru dění chování účastníků při aktivitách. Podle toho se pak řídí základní cíle, požadavky a stupeň obtížnosti. Od stanovených cílů se odvíjí metody, struktury požadavků (psychické, sociální, kognitivní), medium, materiál a časový rámeček.“<sup>48</sup>*

### 4.3 Metody zážitkové pedagogiky

Metody zážitkové pedagogiky stojí na systému, který je pečlivě strukturován. Jedná se o zaměření na učební proces, který je namířen na aktivní účast jedinců. Přístup učitele je tvořen na základě přiměřené volnosti a interpersonální působení je vždy podmíněno zvolenou činností, která vytváří prostor pro nabytí nových schopností a dovedností.

Metoda zážitkové pedagogiky je charakteristická tím, že připisuje velký význam reflexi činností. Protože cílem není jen něco prožít, ale něco si prožitého odnést.

<sup>47</sup>srov. BREß, H. *Erlebnispädagogik und ökologische Bildung: Förderung ökologisches Bewusstseins durch Outward Bound*. Bd.3. Berlin: Luchtenhand, 1994. s. 149-150.

<sup>48</sup>REINERS, A. *Erlebnis und Pädagogik: Praktische Erlebnispädagogik – Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen*. 1. Aufl. München: Fachhochschule.-Schr. Sandmann, 1995. s. 37.

### 4.3.1 Metody učení

Pokud se má člověk něčemu naučit, musí pro to zvolit vhodnou metodu. Pro výchovu mládeže k hodnotám a postojům je velmi důležité, jakým způsobem na ně působíme. V dnešní době neustále poukazujeme na to, že se mládež neumí chovat, že je hrubá, že je vulgární a z vyšších hodnot si dělá jen legraci. V podstatě je to pravda, ale vinu na tomto stavu neseme my dospělí. Je naší chybou, že mladým říkáme tohle smíš, tohle nesmíš, to je vhodné, to se nedělá. Vyjmenováváme hodnoty uznávané společností stejně, jako když čteme telefonní seznam, či seznam věcí co máme koupit. Z takového poučování se mládež naučí jaké principy, hodnoty a vztahy by měla zastávat, ale zůstanou to jen prázdné pojmy. Něco nehmataelného, beztvareho, nepoznaného.

Metoda učení zážitkové pedagogiky má formu přímého kontaktu. Účastník sám hledá, zjišťuje a naplňuje základní principy a hodnoty společnosti. Prožívá je, a tím se učí jejich pravému významu a použití.

#### 4.3.1.1 Učení a učební proces

Podstatou učebního procesu je učení se jednáním k jednání. Učební proces je rozdělen do jednotlivých kroků, které mají vzestupnou tendenci tak, aby zajišťovaly motivační napětí. Mezi jednotlivými aktivitami musí být viditelná spojitost. Například, pokud použijeme při nějaké aktivitě hru na interakci, měla by být získaná dovednost použita v následující činnosti za náročnějších podmínek, které rozvíjejí další dovednost. Motivace k práci je závislá na svobodném rozhodnutí. Účastník by neměl být k činnosti nucen, nebo jeho rozhodnutí by nemělo být nějakým způsobem vedoucím trestáno. Okolnosti, ke kterým účastníka situace dovede, samy podají zpětnou vazbu na jeho chování. Změna postojů v chování je postavena na metodě pokus-omyl.

Učební proces by měl fungovat jako spirála. W. Michl popisuje tento proces jako spirálu prožívání – vzpomínání – vyprávění. Říká, že to, co se vtiskne do duše člověka, musí být znovu vyjádřeno. Je to proces, který spojuje prožívání s porozuměním.

L. Joplin popisuje pět fází vývoje procesu učení zážitkovou pedagogikou. První fáze je postavení účastníka před problém. Druhá fáze je řešení pomocí svých fyzických, psychických nebo sociálních dispozic. Třetí a čtvrtá fáze je motivace účastníka od vedoucího. Účastníkovi je poskytnuta zpětná vazba na činnost, či úkol, který zatím vykonal, a je podporován k další činnosti. Pátá fáze spočívá v rozebrání toho, jak nové poznatky využít v běžném životě.<sup>49</sup>

<sup>49</sup> srov. REINERS, A. *Erlebnis und Pädagogik: Praktische Erlebnispädagogik – Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen*. 1. Aufl. München: Fachhochschule.-Schr. Sandmann, 1995. s. 23.

#### 4.3.1.2 Tvořivý proces

Základní forma pedagogického pojednání v zážitkové pedagogice je vyjádřena slovy: „*prožívání je lepší než poučování*“<sup>50</sup> Zážitková pedagogika využívá otevřeného tvořivého procesu. Učení v tvořivém procesu znamená nezabývat se normami pouze verbálně, ale naopak účastníka vtáhnout do vhodných podmínek, kde si normy pomocí účasti a samostatné práce osvojí. Těmito učebními možnostmi směřuje účastník ke stanoveným cílům.

#### 4.3.1.3 Zkušenost hranic svých možností

Zjišťovat, kde jsou hranice našich možností, hraje velmi významnou roli. Zážitek z překročení svých dosavadních schopností přináší vysoké osobní uspokojení a ocenění od druhých. Současně v tomto procesu probíhá formování vztahu k extrémním zážitkům.

#### 4.3.1.4 Animování

Animování, neboli v češtině používaná animace, je forma výchovné práce založená na vztazích, která se stále více prosazuje. Animaci definujeme jako výchovnou metodu založenou na nedirektivních a akčních metodách povzbuzování mladých lidí k hledání vlastní cesty životem a schopnosti realizovat svou svobodu a autonomii, přičemž se jim zároveň předkládá velké množství přiměřených, zajímavě strukturovaných pozitivních možností seberealizace. Důraz je kladen na otevřenost výchovné situace, na dobrovolnost, možnost volby, prostoru pro iniciativu vychovávaných, na vytváření rezistence vůči negativním sociálním vlivům. Stručně bychom mohli říci, že výchovná animace znamená vytvořit mladým lidem tak zajímavou nabídku konstruktivních činností, že různé formy protisociálního jednání ztratí samy svou přitažlivost bez moralizování a zakazování.<sup>51</sup>

Pojem animování je v zážitkové pedagogice myšlen jako forma způsobu jednání. Je to způsob upoutání pozornosti účastníků, vzbuzení jejich zájmu a překonání bariér k možnosti nového učení.

Na jedné straně by měla animace být vzbuzení zájmu, ale na druhé straně by tato forma měla pomáhat účastníkům v případech, že mají strach se na aktivitě podílet. Tato forma by jim měla dodávat od vedoucího odvahu ke zdoání překážky.

<sup>50</sup> REINERS, A. *Erlebnis und Pädagogik: Praktische Erlebnispädagogik – Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen*. 1. Aufl. München: Fachhochschule.-Schr. Sandmann, 1995. s. 40.

<sup>51</sup> srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. s. 77.

#### 4.3.1.5 Doprovázení

Doprovázení v procesu učení je myšleno jako podpora od vedoucího v průběhu učebního procesu. Tento proces je koncipován jako odkrývání učeného. Účastníci sami využívají svých kompetencí k získávání samostatnosti. Vedoucí doprovází účastníky na každém kroku a vstupuje do konfliktních situací, které skupina nedokáže zvládnout. Poskytuje jim podporu a vede je k akceptování konání druhých.<sup>52</sup> (viz příloha I.)

Podstatou metody v zážitkové pedagogice je přiměřené ponechání volnosti. Účastníkům je nabídnuta možnost a prostředky a to, jak s nimi naloží, záleží na nich. Jejich činnosti jsou bedlivě pozorovány a z povzdálí kontrolovány a korigovány pedagogem. Pedagog ale zasahuje jen v situacích, které to vyžadují.

#### 4.3.2 Metoda přístupu učitele

Při učení je nejen důležité, jakým způsobem se učíme, ale také hodně ovlivňuje to, kdo nás učí a jaký přístup zvolí. Pedagogika stanovuje kompetence pedagoga, které by měl ovládat. Jeho přístup ovlivňuje jedince i celek skupiny po všech stránkách prožívání. Měl by tedy své působení cíleně korigovat.

##### 4.3.2.1 Systém vztahu pedagoga a účastníka

Vztah pedagoga s účastníky v průběhu kurzů se zážitkovou pedagogikou je postaven na jiné bázi, než na vztahu pedagoga a žáka. Vedoucí si musí nastavit vztah ke skupině tak, aby nevystupoval pouze jako učitel, ale i jako účastník, protože v podstatě prožívá stejné zážitky jako ostatní. Ale musí si uvědomovat, že nese za skupinu právní zodpovědnost a že on je odpovědný za průběh a program. Z tohoto důvodu vedoucí stanovuje pravidla a hranice, které nesmí být překročeny. Vedoucí musí dávat pozor a kontrolovat, zda zvolená činnost nebude ohrožovat účastníky jak po fyzické stránce, tak po duševní, sociální a emocionální. Vedle toho je také důležitá odborná kompetence vedoucího. Pedagog musí vystupovat jako expert. V dané oblasti musí mít dostatečné odborné znalosti k tomu, aby dokázal odhadnout míru rizika, zabezpečení aktivit a vhodnost aktivit pro účastníky.

##### 4.3.2.2 Zásady učení a učebního procesu pro pedagogy

Pedagog působící v zážitkové pedagogice se musí řídit podle situace a rozhodnutí dané skupiny. Na začátku kurzu je pedagog ve vedoucím postavení a jeho úkolem je představit

<sup>52</sup> srov. REINERS, A. *Erlebnis und Pädagogik: Praktische Erlebnispädagogik – Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen*. 1. Aufl. München: Fachhochschule.-Schr. Sandmann, 1995. s. 43-44.

strukturu učebního procesu. Účastníkům jsou podány potřebné informace. Cílem zážitkové pedagogiky je, kromě jiného, samostatnost, a proto řízení skupiny pedagogem se omezuje pouze na úvodní část kurzů a na vstupy v situacích, kdy musí skupinu korigovat především v rámci zachování bezpečnosti. Účast pedagoga v aktivitách by měla spočívat v „opatrné participaci“. Znamená to, že vedoucí by se měl aktivně účastnit programu, ale svým působením nepřebírat vedení. S rostoucí schopností samořízení a rozhodování skupiny by se měl pedagog čím dál víc stahovat do pozadí. Cílem a závěrem tohoto procesu je srovnatelná kompetentnost při aktivitě s pedagogem. Pedagog zaujímá v této fázi postavení pozorovatele a poradce. Plně ponechává rozhodnutí a vedení na účastnících. Vedoucí je také zároveň členem skupiny. Pravidla stanovená skupinou musí respektovat a řídit se jimi jako každý jiný člen. Zároveň skupinu však doprovází a pozoruje.<sup>53</sup>

Pedagog zabývající se zážitkovou pedagogikou musí figurovat v mnoha rolích a měl by umět plynule přecházet z jedné do druhé.

### 4.3.3 Metoda interakce a sociálního učení

Velmi významnou částí metod zážitkové pedagogiky je interakce a sociální učení. Tyto oblasti vedou k rozvíjení vztahů a způsobů chování. V zážitkové pedagogice je většina činností zaměřena právě na tyto oblasti. Metoda interakce a sociálního učení rozpracovává podmínky, vztahy a směry působení při zážitkové pedagogice.

Předem, než začnu popisovat jednotlivé činitele působení, zmíním, co je to oblast sociálního učení. Podle Priora jsou definovány čtyři oblasti sociálního učení.

#### 1. Sociální učení jako základní výchova

- programy jsou zde podporovány jako pole působnosti, kde je rozvíjeno sociální učení

#### 2. Sociální učení jako skupinová dynamicko – interakcionální funkce

- podporuje vztah a rozvoj účastníků skupiny
- hlavním cílem je osobnostní rozvoj jedince na základě skupinového působení

#### 3. Sociální učení jako sociálněpedagogická a konpenzativní funkce

- konpenzativní a terapeutický charakter – orientováno na vyvážení afektů a sociálního vzdělání
- stabilizování osobnosti

<sup>53</sup> srov. REINERS, A. *Erlebnis und Pädagogik: Praktische Erlebnispädagogik – Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen*. 1. Aufl. München: Fachhochschule.-Schr. Sandmann, 1995. s. 21-25.

#### 4. Sociální učení jako emancipativní a politická funkce

- vysvětlení psychosociálních příčin politických vztahů
- příprava k politickému jednání ze zkušeností kolektivní práce<sup>54</sup>

Interakční pedagogika působící v zážitkové pedagogice má svůj základ v základní sociální výchově a skupinovém sociálním učení.

V prvním bodě, kdy se jedná o základní sociální výchovu, je sociální učení směřováno na lidské chování. Na nalezení své identity, tolerance, spolupráce, kritičnosti, projevení soucítění, schopnosti pomoci a přivedení ke komunikaci. Sociální učení přivádí člověka díky prožitým zážitkům a procesu interakce ve skupině k sociální kompetenci.

V druhém bodě je sociální učení rozvíjeno na základě jednání v náročných či vypjatých situacích ve skupině. Situace, která navozuje potřebu jistoty, důvěry, staví jedince před problém, jak jednat. Jeho jednání vytváří roli, kterou je jedinec buďto skupinou přijímán nebo odmítán. Stejně působení se projevuje opačným směrem od skupiny k jednotlivci. Buďto se dostaví jedinci podpora a pomoc od skupiny, či je vyvržen a opuštěn skupinou. Ale tato situace může nastat jen zřídka, protože situace jsou rozvrženy tak, aby byli všichni účastníci zapojeni a cíle dosáhli po zapojení všech. Například pád důvěry je založen na důvěře jedince ke skupině. Všichni členové skupiny pociťují zodpovědnost za své jednání vůči svému kolegovi, který jim důvěřuje, a každý se přičiní svou činností, aby se mu nic nestalo. Jeho jednání vyjadřuje vztah vůči skupině.

Třetí oblast vychází především ze sociální a speciální pedagogiky. Navazuje na dvě předešlé oblasti, kde vystupují předcházející individuální socializace nedostatků v afektech a sociální vazbě, vyplňuje kompenzační a terapeutickou funkci. Integrace a resocializace je nejvyšší cíl sociálního učení v této oblasti.

Ve čtvrté oblasti je snaha navázat zkušenosti z osobní sféry prožívání do společenských podmínek. Zkušenosti musí být v objektivním hledisku vyzdviženy. Jedná se například o pomoc z různých stran pohledů. Kooperace více skupin s cílem dosažení společného cíle. Jde o řešení určitého problému, kdy si účastníci vyzkouší v jednotlivých rolích, jak je možné situaci řešit. A v budoucnu se jim může daná role v podobné situaci hodit.<sup>55</sup>

<sup>54</sup>srov. REINERS, A. *Praktische Erlebnispädagogik: Neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele*. 5. Aufl. Augsburg: ZIELE, 2000. s. 15.

<sup>55</sup>srov. REINERS, A. *Praktische Erlebnispädagogik: Neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele*. 5. Aufl. Augsburg: ZIELE, 2000. s. 18.

### 4.3.3.1 Pólová interakce

Metoda zážitkové pedagogiky staví na silném emocionálním prožívání zážitků. Tyto zážitky prožíváme jako jednotlivec, dvojice, skupina. „Podle R. Winkel se mohou metody v pedagogice dělit podle působících pólů.“<sup>56</sup> Tedy podle toho, kolik činitelů působí v daném procesu. V pólových interakcích se nejedná pouze o působení mezi účastníky, ale interakce jsou brány především jako působení mezi činnostmi, prostředky a účastníky.

#### **1. Dvoupólová interakce**

První interakcí, ke které dochází, je dvoupólová interakce. „Účastník komunikuje s objektem, situací, učebním obsahem. Vedoucí a členové skupiny mají jen okrajovou funkci. Typická metoda by byla v této oblasti takzvaná samostatná práce, která vede k personálnímu cíli. Je zde skrz to zobrazeno, že samostatná aktivita je tvůrcem učebního procesu. Může si určovat své osobní pracovní tempo a možnost řídit se podle sebe.“<sup>57</sup>

Tato metoda působení probíhá například při jízdě v kajaku, při obřím skoku, při jízdě na kole, zkrátka při plnění úkolu, který je dán jednotlivci a on jej musí zvládnout vlastními silami.

#### **2. Třípólová interakce**

V třípólové interakci „je usilováno o komunikaci mezi účastníkem, členy skupiny, situací - učebním obsahem. K tomu je důležité, že každý získává dovednost ke vzájemnému jednání a každý k tomu přispívá zmenšováním obtížnosti interakce. Dosažená interakce působí zmírněním strachu. Interakce je obzvláště dosaženo, když každý akceptuje každého.“<sup>58</sup>

#### **3. Čtyřpólová interakce**

Přechod od třípólové ke čtyřpólové interakci probíhá mnohdy plynule. „U formy čtyřpólové interakce se nachází vedoucí, účastník, skupina, učební obsah v jednom komunikačním procesu.“<sup>59</sup>

Metoda čtyřpólové interakce spočívá v zapojení vedoucího do učebního procesu. Může to být například při předvádění dovednosti, kterou si mají účastníci osvojit. Jízda v kajaku,

<sup>56</sup>REINERS, A. *Erlebnis und Pädagogik – Ziele, Didaktik, Methoden, Wirkungen*. 1. Aufl. München: Fachhochsch.-Schr. Sandmann, 1995. s. 46.

<sup>57</sup>REINERS, A. *Erlebnis und Pädagogik – Ziele, Didaktik, Methoden, Wirkungen*. 1. Aufl. München: Fachhochsch.-Schr. Sandmann, 1995. s. 46.

<sup>58</sup>REINERS, A. *Erlebnis und Pädagogik – Ziele, Didaktik, Methoden, Wirkungen*. 1. Aufl. München: Fachhochsch.-Schr. Sandmann, 1995. s. 48.

<sup>59</sup>REINERS, A. *Erlebnis und Pädagogik – Ziele, Didaktik, Methoden, Wirkungen*. 1. Aufl. München: Fachhochsch.-Schr. Sandmann, 1995. s. 53.



jistící a lezecká technika, atd. Dalšími metodami čtyřpólové integrace jsou rozhovor, rozhovor v kruhu, diskuse.

#### **4. Pětípólová interakce**

V metodě pětípólové spolupráce se střídavě protínají všechny předcházející metody interakcí. Týmovou spolupráci je dobré zapojovat v posledním či prvním dnu programu.

Metody pólových interakcí jsou důležité obzvláště z důvodů povšimnutí působících částí, směrů interakcí a také to, jaké sociální učení přináší. Podstatou je povšimnutí si působení činnosti na jedince.

##### **4.3.3.2 Interpersonální interakce**

Interpersonální interakce je závislá na počtu činitelů. Podle toho se odvíjí komunikace, koordinace, spolupráce.

Princip párové interakce spočívá ve spolupráci dvou členů skupiny. Vzájemně se chrání, podporují a jeden od druhého se učí. (viz příloha II.)

Tento typ interakce se projevuje například při lezení. Jeden jistí druhého. Lezec se musí plně spolehnout na partnera, který ho jistí.

Při práci v malé skupině dochází k výměně myšlenek a názorů. Malou skupinou je myšleno 3 – 5 členů. Každý projevuje svůj názor a podílí se na společné práci. Není dobré, když je skupina při této metodě větší, protože to snižuje produktivitu účastníků ve snaze se schovat za celek.

Každá týmová práce vyžaduje rozdělování činností mezi účastníky. Pokud všichni dělají všechno, tak se nikdy neudělá nic. Pro uskutečnění nějakého programu je nutné si rozdělit role, funkce a úkoly. Účastníci se tak učí výběru, zodpovědnosti za svůj díl práce a činnosti jako takové. Úkoly mohou být například: naplánování trasy, zajištění jídla, zajištění potřebného materiálu atd.

Při spolupráci více skupin dochází ke komunikaci mezi skupinami a mezi jednotlivci, ale jednotlivci zde vystupují v podstatě jako celek své skupiny a hájí její zájmy. (viz příloha III.)

*„Výsledky malých skupin a jednotlivců musí být společně představeny, probrány, opraveny a doplněny. Každý jednotlivec by měl mít šanci představit své stanovisko k různým plánům.“<sup>60</sup>*

<sup>60</sup>REINERS, A. *Erlebnis und Pädagogik – Ziele, Didaktik, Methoden, Wirkungen*. 1. Aufl. München: Fachhochsch.-Schr. Sandmann, 1995. s. 49.

### 4.3.3.3 Skupina

Skupina za určitých podmínek vytváří společenství. Je to dáno tím, že skupina společně prožívá nevšední průběh dění a mnohem častěji se dostává do vypjatějších situací. Tím se vytváří ve skupině nové vztahy a vazby. Z prožívání těchto vztahů se jedinec učí způsobu chování ke druhým. Učí se kooperaci, schopnosti kompromisu, aniž by si uvědomoval, že tyto dovednosti jsou cílem.

Pro účelnou funkci skupiny je důležité: věk a velikost skupiny, cíl a účel skupiny, fáze proměn skupiny a její struktura.

Pro skupinu jsou důležité dva hlavní faktory. Velikost skupiny a věk účastníků skupiny. Od toho se odvíjí komunikace, interakce, sociální učení i prožívání.

Podle velikosti skupiny se odvíjí prováděná činnost. Jak již bylo řečeno, u zážitkové pedagogiky je důležité, aby se zapojil každý.

Aspekt věku účastníků skupiny je podstatný ve smyslu, že děti ve stejném věku prožívají podobné pocity, snáze spolu komunikují, protože si jsou rovny, používají stejné výrazy a v psychickém a fyzickém vývoji jsou přibližně na stejné úrovni.

Cílem a účelem skupiny v zážitkové pedagogice je intenzivní získávání zkušeností, zážitků, učení se komunikovat a vyměňovat si názory s ostatními členy skupiny.

*„Cíl a účel skupiny je uvolnění, regenerace dobrodružstvím a učení se novým technikám. Zábavný faktor hraje přednostní roli.“<sup>61</sup>*

Stejně jako člověk, prochází každá skupina vývojem. Mění své nároky a pohledy. To, jak se člověk naučí pracovat ve skupině, tak bude pracovat i v životě a toto procvičení ve skupině je podstatou významu skupin, kromě socializace.

*„V každé skupině probíhají různé skupinové fáze, kde je trvání závislé na jednotlivých fázích a ne všemi fázemi všechny skupiny projdou, ale také v určitých fázích mohou stagnovat. Vnitřní nebo vnější vlivy mohou skupinu již v průběhu fáze vrátit zpět. Rozdělení tohoto procesu může být různě posuzováno. Většina autorů a vědců upřednostňuje jeden model, který se skládá z pěti různých fází.“<sup>62</sup>*

#### **1. Fáze orientační**

*„Účastníci jsou si navzájem cizí, všichni mají různé zkušenosti, individuální životopis. Vytváří se zde přání po sblížení, přitom současně zachování odstupů. Hranice budou určeny, jednotliví členové skupiny prozkoumání.“<sup>63</sup>*

<sup>61</sup>SONNTAG, Ch. *Abenteuer Spiel*, 2.Aufl. Augsburg: Ziel 2005. s. 40.

<sup>62</sup>SONNTAG, Ch. *Abenteuer Spiel*. 2. Aufl. Augsburg: Ziel 2005. s. 41.

<sup>63</sup>SONNTAG, Ch. *Abenteuer Spiel*. 2. Aufl. Augsburg: Ziel 2005. s. 41.

V této fázi prožívají účastníci zážitky z očekávání toho, co přijde. Nikdo přesně neví, co může čekat od druhých a jak bude sám reagovat. Tato fáze poskytuje pole pro otevření se přicházejícímu. Každý si vytváří rámcový pohled na situaci a na ostatní.

## **2. Fáze pomoc / rozdělování**

Účastníci v této fázi poznávají jeden druhého. Každý se představuje takový, jaký je, zároveň vnímá ty druhé a hodnotí je. *„V této fázi konflikty vystupují najevo, role uvnitř skupiny jsou stanoveny. Vzniká první tlak skupiny. Nejistota účastníků je v této fázi nejsilnější.“*<sup>64</sup>

## **3. Fáze intimity a důvěry**

*„V této fázi dochází ke stabilizaci platného rozdělení rolí. Ve středu stojí nadále skupina a její individua. Účastníci si odvažují připustit slabosti, vytváří se pocit sounáležitosti.“*<sup>65</sup> Fáze intimity a důvěry vede k pomoci jednotlivců sobě navzájem, k větší soudržnosti, k upevnění norem, podle kterých se odvíjí chování skupiny, jistota a důvěra. Na základě činností, které spolu účastníci dělají, se vytváří pevný vztah mezi nimi.

## **4. Fáze rozdělení**

*„V této části je skupina nejproduktivnější, dokáže konstruktivně pracovat a zahájit kontakt s prostředím.“*<sup>66</sup> Význam této fáze je v tom, že skupina je již sehraná a jednoduše si dokáže rozložit síly a schopnosti podle dovedností každého jedince. Tím dosáhnou snáze cíle.

## **5. Fáze závěrečná**

*„Skupina je v tomto chápání k rozpuštění, protože cíle bylo dosaženo, rámcové podmínky překonaných nebo nepřekonaných konfliktů splněny.“*<sup>67</sup> V závěrečné fázi vidíme, zda skupina dosáhla soudržnosti a dokázala řešit nastalé konflikty a problémy. *„Každá skupina vykazuje kromě fází různé struktury, i zvláštní příznaky, které se projevují na hře nebo na řešení problému úkolu. Skupinová struktura se nechá rozčleňovat na sílu, komunikaci a role. Rozdělení těchto elementů je závislé na trvání skupiny a druhu a způsobu shody. Nejvýznamnější vliv má přitom rozdělení rolí uvnitř skupiny. Ta stanovuje sílu a určuje i komunikativnost.“*<sup>68</sup>

<sup>64</sup>SONNTAG, Ch. *Abenteuer Spiel*. 2. Aufl. Augsburg: Ziel 2005. s. 41.

<sup>65</sup>SONNTAG, Ch. *Abenteuer Spiel*. 2. Aufl. Augsburg: Ziel 2005. s. 41

<sup>66</sup>SONNTAG, Ch.. *Abenteuer Spiel*. 2. Aufl. Augsburg: Ziel 2005. s. 41-42.

<sup>67</sup>SONNTAG, Ch.. *Abenteuer Spiel*. 2. Aufl. Augsburg: Ziel 2005. s. 42.

<sup>68</sup>SONNTAG, Ch.. *Abenteuer Spiel*. 2. Aufl. Augsburg: Ziel 2005. s. 45.

Sociální elementy hrají jednu z nejdůležitějších rolí v mezilidských vztazích. Zážitková pedagogika pracuje s těmito elementy a formuje je na základě výchovných metod k praktickému použití v běžném životě.

#### 4.3.4 Metoda transferu

Breß uvádí, že podle Weinerta „*je učební transfer jak děj (ovlivnění pozdějšího jednání v aplikovatelných situacích skrz prodělané učební zkušenosti), tak také výsledek.*“<sup>69</sup> V každém případě mnoho autorů se domnívá, že činnostmi a učebním procesem se dosahuje osvojení učení, ale zároveň při správné konfrontaci s procesy každodenního života je možné zprostředkovat použitelnost v běžném životě. A to je právě hlavním cílem zážitkové pedagogiky. Gagner uvádí předpoklad vertikálního a horizontálního transferu. Horizontální transfer popisuje jako generalizaci dovedností v podobných učebních situacích a vertikální transfer jako použití naučených dovedností na vyšší úrovni. Na první pohled se může zdát, že k učebnímu přenosu dochází jen v pozitivním směru, ale tak tomu není. Stejně tak, může dojít k nulovému transferu, který nedosahuje žádného přenosu a i k negativnímu transferu. Učební proces může přinést nechtěné zablokování. Toto riziko by ovšem mělo být minimalizováno rozvážným působením vedoucího.<sup>70</sup>

Transfer je možné si představit u jednání v psychických a fyzických hraničních situacích. V těchto situacích musí být neustále reflektováno riziko možného chybného kroku prostřednictvím jistění. Při přenesení této situace do běžného života po psychické a fyzické stránce jde o potřebu neustále mít někoho nablízku, kdo nám může poskytnout pomoc jak v psychické, tak fyzické náročné situaci. Jak v pozici toho, kdo tu pomoc potřebuje, tak v pozici toho, kdo tu pomoc poskytuje.

Pro umožnění transferu naučeného do běžného života je nutné, aby metoda učebního procesu obsahovala k tomu potřebné prostředky. Prostředkem pro transfer je reflexe. Je to metoda, kdy účastníci vyjadřují své prožívání.

##### 4.3.4.1 Reflexe

„*Reflexe je rekonstrukce a slovní vyjádření proběhlých interakčních procesů ve speciálně pro to připravených situacích, sloužících k poznání vlastního chování.*“<sup>71</sup> Reflexe by se měla

<sup>69</sup>BREß, H. *Erlebnispädagogik und ökologische Bildung: Förderung ökologisches Bewusstseins durch Outward Bound*. Bd. 3. Berlin: Luchtenhand, 1994. s. 157.

<sup>70</sup>srov. BREß, H. *Erlebnispädagogik und ökologische Bildung: Förderung ökologisches Bewusstseins durch Outward Bound*. Bd. 3. Berlin: Luchtenhand, 1994. s. 156-162.

<sup>71</sup>REINERS, A. *Praktische Erlebnispädagogik: Neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele*. 5. Aufl. Augsburg: ZIELE, 2000. s. 17.

provádět nejlépe po každé činnosti, z které by se naše jednání mělo přenést do běžných situací. Reflexe může probíhat podle předem přesně určených pravidel. Reflexe by měla mít několik rovin. První by se měla vztahovat k činnosti, k novým poznatkům, dovednostem. Druhá by se měla týkat sebe, svého prožívání, osobnostního posunu, třetí by se měla vztahovat ke skupině, k jednotlivcům ve skupině a k vedoucímu. Po každé situaci přinášející zážitek by se skupina měla sejít a vyjádřit své pocity, prožívání, spokojenost a nespokojenost.

### 4.3.5 Postup

Pokud chceme vytvořit program, kurz se zážitkovou pedagogikou, musíme si sestavit plán průběhu. Plán by se měl skládat ze základních rámcových fází, které jsou: fáze plánování, fáze prezentace, fáze akce a fáze reflexe.

#### 4.3.5.1 Fáze plánování

Fáze plánování by se měla skládat ze tří částí. Z části, kdy sbíráme informace a to základní informace o skupině. Vedoucí musí znát věk, velikost skupiny, přibližně schopnosti účastníků. Měl by mít informace o místě, kde se kurz bude konat, či ho znát osobně. Měl by být přesně stanoven časový rámec a cíle čeho by kurz měl dosáhnout. Ve fázi plánování by se měla zjišťovat i očekávání účastníků.

Druhá část fáze plánování je stanovení konceptu, to znamená především stanovení cílů. Bez toho by ztratilo plánování veškerou perspektivu a svůj směr. Na začátku si musíme položit otázku, čeho chceme aktivitami dosáhnout. Od toho se odvíjí výběr vhodných aktivit. První aktivita, do které účastníci vstupují, by měla být na principu otevřenosti. Bylo by vhodné připravit takovou aktivitu, při které mohou účastníci projevit svá očekávání a přání. Vždy je dobré si naplánovat o nějakou aktivitu více, aby nás rychlý spád nezaskočil a neobjevil se čas, kdy by nebylo co dělat. Každá aktivita, každá hra by měla být v souladu s konkrétním prostředím.

Existuje různé dělení typů aktivit a her. Většinou se toto dělení od sebe ale liší pouze v názvech. V zážitkové pedagogice se aktivity a hry kategorizují v tomto pořadí:

- Seznamovací
- Zahřívací
- Důvěrové
- Komunikační
- Kooperativní

- Na řešení problému
- Dobrodružné
- Reflexní

Aktivity by měly být provázány a spojeny do jednoho celku. Návaznost programu by měla vycházet buďto z tématického kontextu - jednotlivé prvky se promítají z jedné aktivity do druhé nebo materiálního propojení, či určitého příběhu. Tyto příběhy dodávají činnostem smysluplné souvislosti a charakter výzvy. Použití určitého příběhu v úvodu aktivity má bohužel i nevýhody, protože svými hranicemi určuje míru možné tvořivosti, ale na druhou stranu zajišťuje motivaci a navozuje atmosféru. Při plánování bychom si měli připravit i alternativní možnosti. Pokud na programu spolupracuje více vedoucích, je nutné rozdělení rolí.

Třetí přípravná fáze plánování zahrnuje organizaci a přípravu materiálu. U technického zařízení se kontroluje funkčnost a bezpečnost. Prochází se, co se stane, když....<sup>72</sup>

#### 4.3.5.2 Exkurs bezpečnosti

Aktivity v zážitkové pedagogice jsou spojeny s pohybem a se sportem. A právě z tohoto důvodu je nutné zajištění bezpečnosti.

- Úkoly by měly být takové, aby si účastníci plně uvědomovali riziko, do kterého vstupují.
- Vedoucí by měl vždy vycházet z možné minimalizace rizika zranění.
- Aktivity by měly být koncipovány i pro zvládnutí účastníků s nižšími schopnostmi.
- Rozhodnutí účastnit se aktivity by mělo být vždy na bázi dobrovolnosti.
- Při rozvažování následujících kroků by měla skupina vždy zvažovat koncept bezpečnosti pro každého člena skupiny. Bez toho by neměli postupovat dále.
- Vedoucí smí zařazovat pouze takové aktivity, ke kterým má kompetence.
- Vedoucí by měl být v případě nehody, či zranění připraven vždy jednat.
- Bezpečnost materiálů a zařízení by měla být pravidelně přezkušována.<sup>73</sup>

#### 4.3.5.3 Fáze prezentace

Pro fázi prezentace je důležité jakou formu prezentace vedoucí zvolí. Vedoucí, který vede program, vystupuje v této fázi jako instruktor a animátor. K němu směřuje pozornost a od něj by měly vycházet informace. Stále by měl dávat pozor, aby všichni členové skupiny měli možnost prezentaci sledovat a následovat. Při podávání informací by se měl zaměřit na podstatu. Jasně a srozumitelně mluvit, zapojit do svého projevu mimiku, gestikulaci

<sup>72</sup>srov. SONNTAG, Ch.. *Abenteuer Spiel*. 2. Aufl. Augsburg: Ziel 2005. s. 55 – 97.

<sup>73</sup>srov. SONNTAG, Ch.. *Abenteuer Spiel*. 2. Aufl. Augsburg: Ziel 2005. s. 97 - 100.

a intonaci. Pokusit se probudit zvědavost pro naplánované aktivity. Zprostředkovat smysluplnost aktivit a her. Do prezentace by měla být vložena fantazie, humor a atmosféra uvolněnosti. Před začátkem je nutné pevně stanovit hranice a jasně vysvětlit pravidla. Před každou aktivitou krátce pravidla ještě zopakovat. Vedoucí by se měl ujistit, že všichni účastníci všemu rozumějí, poté dát prostor pro otázky a upřesnění nejasností. Upevnit motivaci účastníků a jasně přenechat aktivitu skupině. Ještě před začátkem jasně stanovit signál, který aktivitu ukončí.

Jak je na začátku zmíněno, je důležité jaký typ prezentace vedoucí zvolí. Naskytují se nám různé možnosti:

### **1. Jednoduchá prezentace**

U této prezentace jsou instrukce, úkoly, hranice a pravidla uvedeny a hned se přistupuje k výchozí situaci. Výhodou této prezentace je, že aktivita má širokou otevřenost. Způsob průběhu aktivity je možno tvořivě přetvářet. Náročnost se v této prezentaci objevuje v motivaci skupiny. Činnost či aktivita musí být tak zajímavá a lákavá, že sama od sebe vzbudí zájem.

**Příklad:** *Před sebou vidíte síť vytvořenou z lana. Vaším úkolem je dostat se jako celá skupina na druhou stranu bez toho, aby se jakákoliv část lana pohnula. Každý otvor smí být použit pouze jednou. V případě, že jedna osoba lanem při překonávání pohne, jsou zde tři možnosti následujícího řešení: všichni musí začít znovu od začátku, nebo všichni, kdo pohyb lana zapříčinili, musí jít znovu a nebo osoba, která měla přímý kontakt s lanem se musí vrátit a projít znovu. Úkol je splněn v případě, když se všichni nacházejí na druhé straně. Za dodržování pravidel jste odpovědní sami. Já budu aktivitu pouze pozorovat. Proším, promyslete si, jak budete postupovat a jak budete reagovat. Vše musíte domluvit předem. Pokud budete hotovi, dejte mi znamení k započetí akce. Rozuměli všichni úkolu, jsou ještě nějaké otázky?*

### **2. Fokus – prezentace**

Na začátku by měly být podány instrukce k aktivitě, seznámení se zněním pravidel, udána výchozí situace a zamyšlení nad stanovenými cíli aktivity. Mělo by být uvedeno, na co si skupina má dávat pozor.

**Příklad:** *Před vámi stojí napnutá síť. Vaším úkolem je se jako jedna skupina dostat skrz různé otvory na druhou stranu bez toho, abyste se dotkli lana. Každý otvor smí být použit pouze jednou. V případě, že se dotknete lana, musí celá skupina začít od začátku. Úkol je splněn, když se všichni nacházejí na druhé straně. Cílem tohoto cvičení je jak dokážete jeden*

*s druhým spolupracovat. Prosím, dávejte pozor, jak dalece dokáže každý prosadit své návrhy a námitky a jak na to reaguje skupina. Budou všichni jednat tak, jak by si přáli nebo své jednání někteří změní? Budou všichni spolupracovat? Prosím vás, abyste si těchto bodů všímali. Rozuměli všichni tomuto úkolu, má někdo nějaký dotaz?*

Transparentnost představení by měla zapůsobit na účastníky a motivovat je k činnosti. Tuto metodu je vhodné použít pouze u určitých skupin. Především u skupiny, která má před sebou jasný cíl a snaží se jej dosáhnout. Nebo je to vhodné použít u skupin, které se obtížněji osmělují vstoupit do činnosti. Mají strach a nedokáží si užít legraci, která je s činností spojena. Díky tomuto transparentnímu představení aktivity přistupují účastníci k činnosti zodpovědněji, hlouběji ji prožívají. Na druhou stranu se může stát, že díky tomuto transparentnímu představení aktivity může motivace slábnout. U transparentního představení cílů může dojít ke zkreslení. Pokud skupina zná předem, co je cílem činnosti, chová se v průběhu jinak, než kdyby si neuvědomovala, co tím cílem je. Je nutné brát v úvahu, že způsob této prezentace může ovlivnit a pozměnit výsledky.

### **3. Metaforická prezentace**

Touto prezentací jsou instrukce úlohy vyloženy jako metafora či symbol, čímž jsou jednotlivé aspekty úlohy vyzdvíženy.

**Příklad:** *Před sebou vidíte síť s různými otvory. Tento konstrukt má představovat různou náročnost a možnosti ve vaší instituci. Vaším úkolem je nyní skrz tuto síť projít tak, aby každý zvolil jiný otvor. Nikdo nesmí v síti zůstat, či s ní pohnout. Ostatní účastníci mohou při překonávání sítě pomáhat. Nesmí se ale měnit na stranách sítě. Na překonání máte 45 min. Kromě času se hodnotí i způsob vašeho jednání. Rozuměli všichni zadání? Má někdo nějaké otázky?...Potom můžete začít, čas běží.*

Tato prezentace operuje s metaforou, která je vložena do úkolu. V tomto případě je to síť jako instituce. Pod metaforou si můžeme představit i například obraz, symbol a tím stavět most mezi zážitkem a všednodenním životem.

### **4. Hraná prezentace**

Instrukce k úkolu jsou podány v hraném příběhu. Tuto prezentaci hodně ovlivňuje animace. Úkol je prezentován jako hra, která je vložena do příběhu.

**Příklad:** *Na vaší nebezpečné cestě za prameny vědění musíte nyní překonat těžkou překážku – „Arachenovu bránu“. Arachen je velký slepý pavouk, který zde postavil tuto síť a každého, kdo zde chce projít, sežere. Ovšem vy máte šanci projít nepozorovaně a to různými otvory, pokud se nedotknete sítě. Pokud by se tak stalo, museli byste všichni rychle zpět na*



*stranu, kde jste začínali. K tomu abyste věděli, kdy vám hrozí nebezpečí chycení, pověsím na síť malý zvoneček, který vás upozorní, že se síť pohnula a pavouk se probouzí. Pak musíte všichni zpět. Přeji vám mnoho štěstí a raději poodstoupím do pozadí, aby mě Arachen nezvětril.*

Prezentace je stejně otevřená jako prezentace u prvního typu. Poskytuje velkou možnost variací působení. Podmínkou pro tuto formu prezentace je zdařilá animace. Účastníci musí na začátku příběhem a vžitím se do situace získat motivaci. Pro tuto formu prezentace je důležité zvolit vhodný příběh.<sup>74</sup>

Analogické typy prezentací zážitkové pedagogiky můžeme v současné době nalézt například v knihách obsahující hry, vydané Prázdninovou školou Lipnice. Ta prezentuje k uvedení her a navození atmosféry libreta, která zahrají na začátku aktivity. „*V kosovské vsi pod horami vedle sebe už po staletí žijí muslimové, katoličtí Chorvaté, pravoslavní Srbové, Slovinci, kosovští Albánci a další. Nejprve to byli Turci, pak Srbové a pak zase Albánci, kteří prohlásili, že země je od pradávna jejich a vše se bude řídit jejich zákonem božím i lidským. Daně a bohatství této země půjde do jejich kasičky. V meziobdobích houževnatí lidé vytrhávali z horských strání svá terasovitá políčka s obilím a zeleninou; stavěli domy ze dřeva a kamene, tančili na vesnických svatbách a žili jak obyčejní lidé žijí. Bylo jim v celku jedno, kdo je zrovna pánem ve městě. Jejich paměť však uchovává křivdy generací a už nikdo nerozpozná, kdo byl v právu a kdo ne. U svých stolů sedí na sudech s prachem, s vášní historické nenávisti. Padne-li do jednoho sudu jiskra, nastane výbuch a rozhoří se zloba. Ta zrodí ukrutné činy, hrůzu a nenávist. Slušnost a rozum a zdrženlivost odvane vítr msty a soused pozvedne zbraň na souseda.*“<sup>75</sup>

#### 4.3.5.4 Fáze akce

Přes veškeré plánování a přípravu nejpodstatnější částí programu je fáze akce. Hlavní roli hrají účastníci, kteří svým jednáním mohou aktivitu nasměrovat zcela jinak, než by se dalo čekat. Proto je velmi důležité v průběhu stále pozorovat reakce účastníků a rozhodovat se, jak jednat. Pokud si účastníci pravidla vyloží jinak, je na vedoucím ujasnit situaci.

Pro činnost vedoucího je důležitá v této fázi trpělivost a pozornost. Každá skupina je jiná. Proto i reakce a průběh se u každé skupiny liší. Pokud je to vhodné, tak by pravidla aktivit a her měla být přizpůsobována na konkrétní skupiny. Změnu pravidel je ale nutné provádět až při reflexi, ne při průběhu činnosti. Tyto změny pak používáme v dalších činnostech. Přenechání odpovědnosti na skupině vytváří nové neobvyklé napětí ve skupině.

<sup>74</sup> srov. SONNTAG, Ch.. *Abenteuer Spiel*. 2. Aufl. Augsburg: Ziel 2005. s.105 – 118.

<sup>75</sup> ZOUNKOVÁ, D. *Zlatý fond her III*. 1.vyd. Praha: Portál, 2007. s. 41.

Intervence je ovlivnění procesu skupiny. Může se řídit čtyřmi způsoby:

- Účast – je nejméně výrazným ovlivňováním skupiny. Vedoucí působí jako člen, ale zároveň i jako vedoucí.
- Verbální zásah do aktivity – je to přímé ovlivnění aktivity. Vedoucí zasahuje a upozorňuje na nebezpečí, ale riziko není dosud tak velké, aby činnost musela být přerušena.
- Přerušování aktivity – je vhodné v případě, kdy se naskytuje více možností řešení a skupina není schopna rozhodnout jakou cestu zvolit. Vedoucí vstupuje do dění a pomocí otázek typu: „*Co myslíš, že se stane, když právě teď...?*“
- Změna aktivity – tento zásah je vhodný, pokud aktivita skupině vůbec nesedí, nebo stupeň obtížnosti neodpovídá schopnostem skupiny.<sup>76</sup>

Ukončení aktivity je velmi zásadní fáze průběhu. Aktivita je ukončena v případě, že:

- Skupina splní úkol.
- Skupina ukončí aktivitu, protože je spokojena s dosaženými výsledky.
- Vedoucí ukončí aktivitu z důvodu dosažení či nedosažení cíle.
- Cíle jsou dosaženy.

#### 4.3.5.5 Fáze reflexe

Na začátku reflexní fáze se vedoucí vzdává své role pozorovatele a cíleně řídí reflexi. Během reflexe musí účastníci plnit různé požadavky. Tyto požadavky jsou mnohdy závislé na rolích účastníků a mění se v průběhu procesu.

Aktivní naslouchání je dovednost, která v sobě obsahuje prvky pro kvalitní komunikaci:

- Oční kontakt, kdy mluvící osoba by měla cítit, že jí druzí naslouchají.
- Potvrzení – to, že nasloucháme, bychom měli podpořit i řečí těla (přikývnutí).
- Opravdovost / pravost – naslouchající by měl skutečně poslouchat, co dotyčný říká a ne se například zabývat myšlenkami, co odpoví.
- Trpělivost – jako naslouchající bychom neměli hovořícího přerušovat.
- Zrcadlení – po té, co osoba dohovoří, je dobré znovu v několika větách shrnout podstatu věci a ujasnit si stanoviska.

Dalším požadavkem při řízení reflexe je umění řešit konflikty. Pokud nějaký konflikt vznikne, je třeba jej řešit okamžitě. Vedoucí by měl být schopen poukázat na více možností pohledů. Také by měl být schopen vyzdvihnout pozitivní aspekt, který z vyřešení konfliktu vyplývá. Vedoucí je při diskusi o problému činný v tom směru, že kontroluje, zda se rozhovor

<sup>76</sup>srov.SONNTAG, CH.Abenteuer Spiel. 2. Aufl. Augsburg: Ziel 2005.s.120 – 134.

neodklání od tématu, zda se nehledá jen obětní beránek, protože je nutné problém konstruktivně vyřešit.

Zpětná vazba vždy závisí na typu skupiny a na jejím vedení. Základní principy zpětné vazby jsou:

- Zpětná vazba je smysluplná, pokud je žádaná.
- Základním charakterem zpětné vazby je subjektivnost. Osoba poskytuje druhé osobě možnost informovat ji o jejím chování a působení na druhé.
- Každá zpětná vazba musí být vztahována na konkrétní situaci a neměla by být generalizována.
- Zpětná vazba by měla být směřována ke zlepšení komunikace. Měla by to být pomoc pro dotyčné osoby.

Reflexe je poslední část programu, kdy se formují dosažené poznatky. Reflexe by měla probíhat, jak již bylo zmíněno, ve třech částech. První je orientovaná na oblast činností. Rozbor jednotlivých aktivit s posouzením použitelnosti a povšimnutí si toho, co bylo na činnosti k zamyšlení. Druhá část reflexe se orientuje na to, jak skupina spolupracovala, jaký způsob komunikace zvolila, jak bylo vedení přijímáno, jaký vliv to mělo na skupinu. Poslední částí je část, která se týká jednotlivců samotných. To, jak se každý za určitých situací choval, reagoval, jak je ze svého pohledu se svou rolí spokojen.

Postup otázek reflexe by neměl začínat větami typu: „*Co vám při činnosti pomohlo, co se vám na vaší skupině líbilo...?*“ Je to z jednoho prostého důvodu. Na tyto otázky odpoví první účastníci pár slovy a zbytek skupiny říká jedno a to samé.

Začátek reflexe by měl být koncipován tak, že vedoucí shromažďuje dojmy účastníků. Táže se, jak aktivitu vnímali. Otázky směřované na skupinu by měly být faktické a deskriptivní. Z toho je pak možné vidět, jak účastník aktivitu prožíval. Je vhodné použít otázky typu: „*Jak se vám aktivita líbila? Co se při ní stalo? Jak se na tuto situaci chovala skupina? Co jsi v této situaci udělal ty? Jak situace proběhla?*“ U pokládání otázek je důležité, aby byly „otevřeného typu“ a ne takové, na které je možno odpovědět ano a ne. Díky těmto deskriptivním otázkám bude pro účastníky usnadněn vstup do následujícího rozboru. Otázky by měly být pokládány tak, jako by ona situace byla znovu prožívána. Po této fázi nastupuje druhá fáze, která má interpretovat osobní výsledky. Používáme k tomu otázky typu: „*Co jsi učinil, že hra získala tento spád a směr? Jak to, že skupina postupovala právě takto? Jak bys ohodnotil vaši spolupráci? Jste spokojeni s průběhem aktivity? Jakou roli jsi měl během této aktivity a proč?*“ Někdy se spojuje reflexe skupiny s reflexí jednotlivců. Pro osobní reflexi se dále volí otázky: „*Když by ses této aktivity účastnil znovu, co bys osobně chtěl udělat jinak? Jaké paralely se pro tebe objevují mezi aktivitou a každodenním životem? Je zde něco, co jsi se*

*naučil a budeš to moci v běžném životě použít? Jak se chceš zachovat, když se v této situaci ocitneš znovu? Co bys chtěl změnit, až budeš zase doma?“. <sup>77</sup>*

Podstatou pedagogického přístupu zážitkové pedagogiky je pohled na výchovu jako na otevřený proces. V tomto procesu na prvním místě stojí účastník, ale na druhém místě stojí pedagog – vychovatel – vedoucí. Podle toho, jak on přistupuje k edukaci, se řídí možnost uplatnění a použité zážitkové pedagogiky jako výchovné a vzdělávací metody. Metoda zážitkové pedagogiky tedy stojí na působení osobnosti pedagoga volného času.

## 5 Přehled aktivit zážitkové pedagogiky

V předešlé kapitole jsem rozebrala, jakým způsobem a na jaké podstatě funguje zážitková pedagogika. V této kapitole rozeberu jednotlivé aktivity, které jsou náplní zážitkové pedagogiky a současně by byly vhodné pro začlenění mezi aktivity školního volného času.

Od počátků existence školy v dnešních podobách se vyučování spojuje s výchovnou činností učitele se žáky i po vyučování ve škole i mimo školu. Školní volný čas je čas na oddech, relaxaci, rekreaci, regeneraci fyzických i psychických sil, uvolnění po práci, studiu, na poznávání světa. V prožívání se volný čas často spojuje s pocity svobody a volnosti. I tyto pocity prožívají žáci / studenti základních nebo středních škol při některých aktivitách organizovaných školou. Jedním z důležitých úkolů je naučit se využívat volný čas kvalitně. Jedná se např. o výlety, exkurze, kulturní, sportovní a turistické akce školy. Pro žáky a studenty jsou vítanou změnou a zejména možností projevit svojí osobnost, samostatnost. Změny prostředí, náplně a obsahu činností dávají současně i pedagogovi mimořádné možnosti pro navázání bližšího kontaktu se studenty, k pochopení jejich problémů a v neposlední řadě i prostor pro aktivaci svých svěřenců. <sup>78</sup>

V jednotlivých podkapitolách popíši především dovednosti, ke kterým účastníci dojdou prostřednictvím jednotlivých aktivit na základě zážitkové pedagogiky. O zážitkové pedagogice mluvíme v případě, že jde o aktivity, které jsou propojeny přírodou, zážitky a především převážně sportovními aktivitami.

Pokud přemýšlím o vhodnosti výběru aktivit, kde by se uplatnila zážitková pedagogika a její možnosti působení na jedince, myslím, že nejvyužitelnějšími aktivitami jsou: turistika a to především horská a vysokohorská turistika, lezení a překážkové dráhy, cyklistika, kanoistika, rafting a lyžování. Tyto aktivity jsou vhodné z důvodů, že nabízejí dětem, mládeži

<sup>77</sup> srov. SONNTAG, Ch.. *Abenteuer Spiel*. 2. Aufl. Augsburg: Ziel 2005. s.135 – 144.

<sup>78</sup> *Výchova a volný čas. Sborník příspěvků 1. mezinárodní konference o výchově a volném čase*. Kaplánek, M. (ed.), České Budějovice: JU, Teologická fakulta, 2006. s. 21-22.

a všem účastníkům prožití nevšedních činností v netradičním prostředí. Výhodou pro školy a pedagogy je, že tyto aktivity jsou obsahem vzdělání pedagogů na fakultách tělesné výchovy a sportu, a proto je možné je zařadit do vzdělávacího programu.

## 5.1 Turistika - vysokohorská turistika

Turistika je druh zábavné sportovní činnosti, kterou může provozovat každý. Tato činnost je spojena s poznáváním okolí a především přírody. Jelikož turistika je dosti široký pojem, je možné ji rozdělit podle formy provozování. „*K základním formám řadíme vycházky, výlety, túry a delší turistické pochody. K výkonnostním formám pěší turistiky patří také dálkový pochod, dálkové etapové pochody a přechod horských hřebenů.*“<sup>79</sup> Do výkonnostních forem turistiky spadá, jak již bylo řečeno, horská a vysokohorská turistika. V posledních deseti letech se tento druh sportu velmi rozšířil. Lidé se chtějí odreagovat při výstupech na vrcholky, kdy cestou mohou obdivovat krásu tamních rostlin a zvířat. Náročné a vyčerpávající výstupy jsou odměněny překrásným pohledem do údolí, odreagováním od všedních starostí a nabytím sil pro další zdolávání vrcholů, překážek a problémů. (viz příloha IV.)

Kouzlo turistiky je v osvobození se od tlaku, který způsobuje civilizace. Každý, kdo se vydá na túru, musí být připraven na tamní podmínky a situace, které mohou nastat. Horská a vysokohorská turistika jsou definovány jako pohyb v horách, kdy hlavní část práce vykonávají nohy a ruce jsou používány příležitostně. V tomto případě hovoříme o jakémkoliv pohybu v horách, tedy také o výstupech na horské vrcholky bez jištění a horolezeckých pomůcek. Dále do vysokohorské turistiky patří pohyb po zajištěných cestách. Je to uměle zajištěná cesta, jejíž přirozený stupeň obtížnosti je zmírněn pomocí ocelových jisticích lan, kramlí, kolíků a místy žebříků. Tím se stává cesta schůdnější.

Pěstování horské a vysokohorské turistiky má nároky na specifické odborné znalosti a dovednosti a i dobrou tělesnou kondici. Pohyb v horách vyžaduje k postupu často použití rukou a někde je třeba využít prvky horolezecké techniky. U horské a vysokohorské turistiky je kladen důraz na znalosti geomorfologie, fauny, flory a na ochranu přírody. Ale neodmyslitelně sem patří i odborně technické znalosti. Nejvíce se zde uplatňují znalosti orientace (práce s mapou, buzolou, výškoměrem,...) a základy předpovědi počasí. V extrémních horských podmínkách je důležitá znalost první pomoci, organizace záchranných akcí a přivolání záchranné služby.

<sup>79</sup>NEUMAN, J. et al. *Turistika a sporty v přírodě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. s. 95.

### 5.1.1 Učební náplň

Jak již bylo výše zmíněno, horská a vysokohorská turistika přináší pohyb v různě náročném terénu. Turistice v horách se může věnovat každý. Jak jedinci od mladších věkových kategorií, tak i starší lidé. Nutné je pouze správně odhadnout možnosti účastníků a k tomu přizpůsobit náročnost. Proto je možné tuto aktivitu zapojit i do školního volného času. U horské a vysokohorské turistiky hraje významnou roli fyzická i psychická kondice. Fyzická kondice výrazně ovlivňuje vlastní bezpečnost. Psychická kondice je zase testována ve chvílích, kdy se pohybujeme v exponovaném terénu, vysoko nad údolím, na ostrém skalním břehu.

#### 5.1.1.1 Pohyb v přírodě

Co nám tedy turistika může dát? Poskytuje nám prostor pro učení pohybovat se v přírodním terénu. Chůze je pohyb přirozený, ale na rozdíl od chůze klasické je při chůzi v terénu velmi důležitá rovnováha. Převážnou část práce vykonávají nohy. Ruce jsou používány jen občas, a to především k opírání nebo k přitahování se při výstupu. Velkou roli hraje při každém kroku poloha těžiště těla, jeho plynulý přenos nad zatíženou nohu je prvním předpokladem bezpečného pohybu. Proto musíme mít každý krok pod kontrolou, abychom neuklouzli nebo neztratili rovnováhu. Obojí by mohlo mít za následek pád nebo zvrtnutí kotníku. Každý krok musí být důkladně promyšlen, aby naše chůze byla hospodárná. Délku a rychlost musíme přizpůsobit strmosti terénu. Čím strmější terén, tím kratší kroky. Při pohybu mimo cesty se musíme chovat co nejšetrněji k přírodě, a to nejen vůči rostlinám a živočichům. Je samozřejmé, že do hor nechodíme jen za sportovním výkonem a nachozenými kilometry, ale také za krásou přírody. Ale kvůli bezpečnému pohybu v horách je však potřeba naši pozornost rovnoměrně rozdělovat a nic nezanedbat. Při chůzi v terénu se mohou často vyskytnout překážky. Proto musíme každé místo došlapu nejprve zkontrolovat očima a teprve pak tam položit nohu. Abychom dosáhli většího tření a zabránili tak možnému uklouznutí, měli bychom našlapovat na celou plochu chodidla. Na zatíženou nohu pak plynule přenášíme těžiště těla, abychom vytvořili co největší tlak na podrážku. Při **stoupání** je přenos těžiště výraznější, zátěž na stehenní a hýžďové svaly je mnohem větší. Markantně se sníží tempo výstupu. Tempo by mělo být rovnoměrné, tak aby člověk mohl pravidelně dýchat. **Sestup** je důležitou součástí každé túry v horách. Túra nekončí protnutím cílové mety jako u jiných sportů. Sestup je v podstatě dvojnásobně náročnou částí túry. Stejný terén je vždy těžší sestoupit než na něj vystoupit. V lehčím terénu bychom měli sestupovat čelně do doliny. Máme tak lepší přehled a menší nebezpečí ztráty orientace. Ve strmém a obtížnějším terénu postupujeme čelem ke svahu a slézáme. Při slézání dodržujeme pravidlo tří pevných bodů.

Při túrách v terénu je nutné počítat i s úseky, kde je nutné využít i lezeckých pohybů. Důsledně dodržujeme pravidlo tří pevných bodů. Stupy a chyty se snažíme zatěžovat kolmo, aby nedošlo k vytržení. Chyty vyhledáváme v úrovni hlavy nebo lehce nad ní. Na zajištěných cestách se proti pádu bráníme samojištěním pomocí dvou karabin, brzdy a jisticích smyček. Lezec se pohybuje v úvazku a v přilbě. Jistí se na ocelovém laně. Ve chvíli, kdy je lano spojeno se skálou, musí přepnout jištění. K tomu využije druhou smyčku s karabinou, aby ani na chvíli nebylo jištění přerušeno. Velmi důležité jsou rozestupy mezi lezci. Musí být dodržován rozstup minimálně jednoho úseku. **Slanění** je nejvhodnější způsob, jak překonat obtížný úsek, pokud se potřebujeme dostat dolů. Slanění je nutné nacvičit předem než vyrážíme na túru.

Pro účast ve vysokohorské turistice je nutné mít potřebné znalosti a dovednosti týkající se zajištění v lezeckém terénu. Mezi tyto základní znalosti patří: uzly pro navázání na lano, způsoby jištění a dobírání, způsoby zřízení jisticího stanoviště. Jestliže nemáme dostatečné znalosti v této problematice, je rozumné oslovit ohledně vedení túry zkušeného instruktora.

K vysokohorské turistice patří i v letních měsících setkání se sněhem. Takovéto setkání se sněhem v létě je pro děti z měst skutečným zážitkem. Náplní vysokohorské turistiky je tedy i učení se pohybu po sněhu. Nejčastěji se účastníci mohou setkat s přechodem sněhového pole. Další terén, se kterým se při vysokohorské turistice můžeme setkat, je travnatý svah, suťoviska a vodní toky. Travnaté svahy mohou být zrádné, jelikož mohou být podmáčené či zmrzlé. U suťovisek volíme vhodný typ chůze, podle druhu hrubosti kamení. Další aktivitou je překračování vodních toků. (viz příloha V.)

Tato aktivita není v horské a vysokohorské turistice příliš obvyklá, ale přesto se sní občas můžeme setkat. Při překračování rozvodněných toků je třeba dodržovat pravidla, že místo proti proudu toku bude mít menší sílu než po proudu; v širším korytě bude stejné množství vody rozlito na větší ploše, proto je lepším místem pro překonání; v meanderch řeky může být vnější břeh podemletý a řeka tam může být hlubší. Tato pravidla je vhodné si uvědomit proto, aby nedošlo ke zranění, rozložit si síly tak, aby vydržel celou naplánovanou túru. K tomu patří znalosti vlastní výkonnosti, znalosti správného rozdělení rezerv, individuální možnosti ekonomického způsobu pohybu, dobrá organizace (dobře zabalený ruksak, plnohodnotná potrava, rozumné rozplánování času, reálný odhad). Vysokohorská turistika nabízí možnosti plánování, spolurozhodování účastníků.<sup>80</sup>

<sup>80</sup> srov. BOŠTÍKOVÁ, S. *Vysokohorská turistika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. s. 58-76.



#### 5.1.1.2 Příprava akce a naplánování

Pečlivá příprava akce je nezbytným předpokladem úspěšné realizace našich plánů. Všichni účastníci by měli být s dostatečným předstihem seznámeni s cílem a náročností akce. Stejně tak by vedoucí měl být obeznámen s kondicí a znalostmi účastníků. Pokud je to možné, je vhodné, aby se účastníci podíleli na plánování nebo měli možnost zvolit varianty. Učí se tím rozhodovat a přijímat rozhodnutí.

Při plánování akce je nutné zvolit konkrétní oblast, kam se chceme vydat. Rozmyslet si které vrcholky chceme zvládnout, kam chceme vystoupit, které cesty chceme projít. Je nutné zvolit výchozí místo a způsob dopravy do něj. V případě přechodu pohoří také cílové místo a dopravu z něj. Dopředu si musíme rozmyslet jakou formu ubytování zvolíme a jaké finanční prostředky pro akci máme. Podmínky, v kterých pobýváme, silně ovlivňují celou skupinu a formují vývoj vztahů ve skupině. Pro vysokohorskou turistiku je také důležitý výběr vhodné doby. Musíme proto pečlivě sledovat dlouhodobé předpovědi počasí a aktuální stav.

Naplánování trasy spočívá v prostudování informačních materiálů a pro jednotlivé dny vytvoření **itineráře** s poznamenanými zajímavými místy. Itinerář bychom si měli připravit velmi pečlivě. Měli bychom si podle mapy rozpočítat jednotlivé denní etapy, které jsme schopni za den urazit. Z těchto hodnot pak určíme čas, který budeme na túru potřebovat.

Jedním z předpokladů úspěšného absolvování turistické akce je správné a funkční vybavení. Vedoucí by proto měl vždy současně s pozvánkou posílat informace o povinném



a doporučeném vybavení. A ještě před začátkem akce jej zkontrolovat. Na každou akci je nutné vzít lékárníčku a také zvolit vhodnou stravu.

### 5.1.1.3 Bezpečnost v horách

Prvním nezbytným předpokladem pro zdárné absolvování akce je, jak bylo v předešlé části uvedeno, správné naplánování, ale s tím souvisí i zajištění bezpečnosti účastníků. Zodpovědnost leží na vedoucím, ale účastník by si měl uvědomit, že spoluodpovědnost přechází i na účastníčích se jednotlivce. I kdyby byl vedoucí sebeschopnější, pokud každý nebude dodržovat zásady bezpečnosti, tak se stejně nebezpečí nevyvaruje. Každý účastník musí znát způsoby přivolání záchrany nebo první pomoci. Pro bezpečný pohyb v horách je nutné překontrolování věcí, které si bereme sebou (oblečení, obuv, vybavení, jídla, tekutiny) ještě před vyražením na cestu. Před zahájením výstupu je nutné seřadit účastníky tak, aby nejslabší osoby šly hned za vedoucím a tím určovaly tempo celé skupiny. Skupinu uzavírá nejzdatnější účastník, nebo druhý vedoucí. Po prvních patnácti minutách se dělá přestávka na úpravu vybavení a doplnění tekutin. Pak následují přestávky zhruba po hodině. V druhé polovině túry se dělá přestávka na oběd. Pokud se pohybujeme v oblasti, kde nejsou zřetelně vyznačené cesty, tak stoupáme serpentinami a sestupujeme přímo nebo opět serpentinami. Při nebezpečí padání kamení nebo uklouznutí postupuje skupina v pevně semknutém útvaru a rozčlení se tak, že silnější pomáhají slabším. Při túrách v horách vytváří náročnost prostředí silnou sounáležitost skupiny.

O horách se mnohdy říká, že jsou zrádné, ale podstata tkví v tom, že člověk podceňuje možnosti proměny počasí, či přizpůsobení svého organismu prostředí. Každý člověk potřebuje různou dobu pro aklimatizaci.<sup>81</sup>

### 5.1.2 Učební proces prožíváním

Shrneme-li si to, vysokohorská turistika je jedním velkým zážitkem, který má širokou škálu niancí. Učíme se nejen fyzickým dovednostem – pohybovat se v horách a dovednostem týkajícím se lezení, ale i to, jak se chovat k přírodě. Učíme se jaký význam má bezpečnost a na jejím základě se učíme spolupráci při překonávání přírodních překážek. Zároveň překonáváme vlastní strach a učíme se jej zpracovávat. Otevírá se nám nový prostor vnímání lidí, kteří tráví čas s námi, a prostor vnímání sebe sama, protože vidíme, jak působí naše chování na okolí. Při horské a vysokohorské turistice dochází tedy k rozvoji nových a stálých dovedností, k rozvoji v sociální sféře, kdy se účastník dostává do situací, kdy spolupracuje

<sup>81</sup> srov. BOŠTÍKOVÁ, S. *Vysokohorská turistika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. s. 77-92.

s druhými, má možnost poskytnout jim pomoc, či sám o pomoc požádat. Turistika přináší nový pohled na vnímání světa a svým působením nenásilně vychovává člověka k odpovědnosti, rozvážnosti, smysluplnosti, odhadu svých schopností a pocitu sounáležitosti.

## 5.2 Lezení a překážkové dráhy

Horolezectví a vůbec lezení po čemkoliv přináší člověku krásu, uspokojení, radost, ale i smrt. Horolezectví je sport, kterým netráví volný čas každý. Je to sport pro lidi, kteří rádi překonávají překážky, mají radost z pohybu na který vynakládají svou sílu, dokáží si uvědomovat riziko a i ve vypjatých situacích jednat s rozvážností. Odměnou je jim nevšední prožití zážitku, na který se nezapomíná. Kdo jednou začne lézt a získá si vztah k horám, ten nikdy neskončí.

*„Horolezectví umožňuje tvořivost, protože každý výstup je složité dílo, do něhož musíme vložit rozum a důvtip. Je nebezpečné. Přináší napětí při řešení lezecké situace na každém kroku výstupu. Žádá sílu a zdatnost a v neposlední řadě dává možnost svobodné volby cílů a partnerů.“<sup>82</sup>* Kdo získá přítele v horách, ten má přítele na celý život. Při lezení po skalách se horolezci spoléhají jeden na druhého. Ten druhý má náš život ve vlastních rukou. Mezi lidmi, kteří lezou, musí panovat vzájemná důvěra. Mezi takovými lidmi se vytváří pouto, které hory přenáší.

*„Horolezectví a lezení je pohybová činnost ve stále se měnících podmínkách, kde lezec neustále překonává gravitaci i pocity strachu. Překonáváním překážek a těžkostí horolezec dosahuje svého cíle – vrcholu hory. Avšak zdrojem radosti a uspokojení není jen zdolání vrcholu, ale i cesta samotná.“<sup>83</sup>*

Horolezectví patří bezpochyby k činnostem zážitkové pedagogiky. Ale z důvodu vysokého rizika nebezpečí by bylo velmi obtížné zajistit bezpečnost pro účastníky, kteří se s touto aktivitou setkávají poprvé. Proto je podle mého názoru vhodné pro výchovu zážitkem použít pouze méně náročné lezení, či využít dobrodružná hřiště a lanová centra s nízkými a vysokými překážkami, kde je bezpečnost zajištěna pod odborným vedením instruktorů. Myslím, že touto formou lezení můžeme mnohem lépe a snadněji dosáhnout stanovených cílů pro výchovu zážitkem. Tuto aktivitu lze snadno zařadit mezi aktivity pořádané pro školy, protože bezpečnost je zde podrobně vysvětlena a zajištěna odbornými pracovníky center.

<sup>82</sup>PROCHÁZKA, V. et al. *Horolezectví*. 1.vyd. Praha: Olympia1990. s. 8.

<sup>83</sup>NEUMAN, J. et al. *Turistika a sporty v přírodě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000 s. 140.

### 5.2.1 Dobrodružná hřiště, lanová centra a překážkové dráhy

Tato centra vznikají v důsledku poptávky lidí po aktivním využití volného času. „*Rekreaci není možno ztotožňovat jen s odpočinkem či regenerací sil. Rekreace ve volném čase dává příležitost k realizaci zájmů, zálib i k rozvíjení lidských schopností.*“<sup>84</sup> Proto se v několika posledních desítkách let staví zábavná hřiště, areály pro uspokojení sportovní činnosti a centra, kde lidé mohou prožít nevšední zážitky.

V České republice se výrazněji tyto areály objevují v posledních osmi letech. Čím dál více si uvědomujeme, jak důležité je pro nás odreagování a prožití něčeho nového.

#### 5.2.1.1 Dobrodružná hřiště

Smyslem využívání dobrodružných hřišť je „*přivést děti ke spolupráci, k vytváření smyslu pro společnost a přispívat ke zkvalitnění života.*“<sup>85</sup>

V západní Evropě jsou tato dobrodružná hřiště nedílnou součástí okrajových městských zástaveb. V naší zemi se stále tato hřiště rozvíjejí a doufejme, že jejich využití povede k jejich rozšíření.

#### 5.2.1.2 Lanové překážkové dráhy

Lanové překážky jsou takzvanými dobrodružnými aktivitami v přírodě. Náplní programů jsou iniciativní hry, cvičení na důvěru, zdolání překážek za pomoci druhých. Dochází zde tedy k rozvoji důvěry, sebedůvěry, komunikace.

Smysl, který přináší trávení volného času na lanových překážkách, je využití skutečných výzev. Podle Neumana existuje v dnešním světě pro mládež méně výzev než dříve. A právě lanové překážkové dráhy tyto výzvy nabízejí.

Existují různé typy překážkových drah. Od nízkých až po vysoké. Výběr překážky závisí na každém individuálně. Vybíráme si takovou překážku, u které se domníváme, že bychom ji mohli zvládnout. Ale nikdy to nevíme jistě. To je ta míra nebezpečí, která nám po zdolání přináší velké uspokojení.

<sup>84</sup>NEUMAN, J. et al. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. s. 60.

<sup>85</sup>NEUMAN, J. et al. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. s. 62.

### **Nízké lanové překážky**

Nízké lanové překážky se pohybují ve výšce zhruba půl metru nad zemí. „Na nízkých překážkách se obvykle pracuje s malými skupinami do 10 účastníků a mnoho problémů řeší společně všichni členové skupiny.“<sup>86</sup>

Účastníci na těchto překážkách netrpí strachem z pádu z výšky, ale přesto jsou překážky dosti náročné, aby účastníky zaujaly. Na překážku nesmí jít účastník nikdy sám. Vždy jej musí aspoň dva kolegové jistit a tak odklánět nebezpečí ošklivého pádu. V této fázi dochází k prohloubení jistoty jednoho k druhému. A přitom provozují něco, co je baví. Nízké překážky jsou zaměřeny na spolupráci skupin, kdy překážku nezdolá jeden bez druhého. Např.: „Skupina stojí na kladině a poslední a první člen se musí dostat na druhou stranu, tak aby nikdo nespádl.“



### **Vysoké lanové překážky**

„Vysoké lanové překážky jsou určeny jednotlivcům (maximálně dvojicím).“<sup>87</sup> Účastník se potýká s překonáním vlastních hranic. Po zdolání překážky se zvyšuje jeho sebevědomí.

Překážky určené pro dvojice, např. „Jakubův žebřík“- kulaté klády spojené ocelovými lany vzdálené od sebe jeden metr až do výšky deseti metrů, ukazují, jak dokáží dva komunikovat ve vypjaté situaci a společně dojít cíle.

<sup>86</sup>NEUMAN, J. et al. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999. s. 79.

<sup>87</sup>NEUMAN, J. et al. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999. s. 79.

*„Překážkové dráhy mohou být výborným prostředkem k tomu, aby účastníkům pomohly analyzovat jejich postupy a rozvíjely osobnostní strategie ve vztahu k výhře nebo prohře. Je to skutečná praxe, při které účastník vidí výsledky svého jednání s ostatními členy skupiny nebo třídy.“<sup>88</sup>*



### 5.2.2 Učební proces prožíváním

Při lezení a účasti na lanových překážkách dochází k získávání dovedností techniky lezeckého jištění a poznatkům o způsobu podávání záchrany. Pro rozvoj osobnosti je postižena vnitřní stránka překonávání strachu a utužování vnitřní síly. Z pohledu sociální sféry vedou tyto aktivity ke zlepšení spolupráce a komunikace ve skupině.

<sup>88</sup>NEUMAN, J. et al. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999. s. 82.

## 5.3 Cyklistika

Cyklistika je také jeden ze sportů, kde člověk obnovuje své psychické a fyzické síly. Cyklistika jako sport pro volný čas je u nás masově využíván také až v porevolučním období. Proto není v naší republice oproti jiným evropským státům dostatek cyklotras. Ale postupně se jejich tvorba rozvíjí „*Cyklistika a všechny další způsoby využívání kola zažívají rozvoj v souvislosti s potřebou dnešního člověka vracet se do přírody. Jízdní kola nabízejí aktivní pohyb a oproti chůzi zvyšuje naši mobilitu a zároveň umožňuje poměrně intenzivní vnímání okolního prostředí. Jízda na kole má výrazný pozitivní vliv na zdraví člověka a nenarušení životního prostředí.*“<sup>89</sup> Člověk si pak po dlouhá léta uchovává vzpomínky na místa, kterými projížděl, či na prudké výšlapy a sjezdy, kdy vnímal sílu jež vkládá do jízdy, a rychlost, kterou si dopřával.

Jízda na kole je zážitkem pro každého, kdo se s touto činností setká. „*Především pro dítě je kolo fenoménem, jenž mu dává novou dimenzi samostatnosti. Je pro něj koněm, jež si může osedlat. Poskytuje mu další kvalitu pohledu na svět a uspokojuje jeho přirozenou touhu jej objevovat.*“<sup>90</sup>

### 5.3.1 Učební náplň

Kolo a jízda na kole je zařazena do vzdělávacího plánu základní školy. V prvním a druhém ročníku základní školy je v osnovách jízda na koloběžce. V druhé etapě, což je zhruba třetí až pátá třída, se vyučuje jízda v přímém směru, zatačení, odbočování, brzdění a zastavení. Pro děti v šesté až deváté třídě je v osnovách obsažena cykloturistika, jízda na kole, jízda na horském kole, přesun po trase mimo silnici a v rozšiřujícím učivu jízda na silnici a jízda zručností.

To, že je cyklistika zařazena do vzdělávacího plánu, jen zdůrazňuje její pozitivní vliv na rozvoj dítěte. Bohužel ne vždy a všude se cyklistika provozuje. Je to především z důvodů zajištění bezpečnosti, protože podmínky pro zajištění bezpečnosti jsou velmi přísné a kladou vysoké nároky.

#### 5.3.1.1 Program dopravní výchovy

Program dopravní výchovy zahrnuje systematický výcvik cyklistů a chodců na dětských dopravních hřištích. Je určen dětem ve věku 9-11 let a cílem je naučit děti základní pravidla silničního provozu a jejich uplatňování. Realizace programu obsahuje:

<sup>89</sup>NEUMAN, J. et al. *Turistika a sporty v přírodě*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. s.102.

<sup>90</sup>ŠAFRÁNEK, J. *Kolo pro děti i jejich rodiče*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. s. 61.



- znalost dopravních značek, výcvik chodců, chůze po chodníku a silnici, přecházení vozovky;
- jízdu při pravém okraji vozovky
- zařazování do jízdních pruhů
- odbočování doprava a znamení o změně směru jízdy
- vyjíždění na vozovku z místa ležícího mimo ni
- zajíždění k pravému okraji a vyjíždění od pravého okraje
- objíždění překážky v silničním provozu
- projíždění a odbočování na víceproudých křižovatkách
- odbočování vlevo z hlavní silnice
- zastavení a rozjezd na křižovatce se značkou „STOP“
- dostatečné a bezpečné ohlédnutí dozadu
- správné vyjíždění do protisměru při objíždění překážky na silnici
- předjíždění

V praxi je třeba dbát na to, aby děti dovedly poučky dokonale převést do praxe. K tomu slouží různé hry, které dopomáhají k procvičení činnosti a získání dovednosti zábavnou formou.

Výukou jízdy na kole se zabývá „Program pro začínající cyklisty“. Cílem je prohloubit a ověřit znalosti a dovednosti žáků:

- v uplatňování pravidel silničního provozu pro cyklisty
- v technice jízdy na kole
- ve znalosti z vybavení a údržby jízdního kola
- ve zvládnutí zásad první pomoci

Program dopravní výchovy poskytuje základ k tomu, aby dítě prostřednictvím cyklistiky rozvíjelo své schopnosti. Pokud zvládne základní dovednosti, otevírá se mu tím další prostor pro prožití nových zážitků.<sup>91</sup>

### 5.3.1.2 Technika jízdy ve skupině

Technika jízdy ve skupině se musí přizpůsobovat potřebám a dovednostem účastníků. Nikdy nesmí jít za hranice bezpečnosti a to především na veřejných silnicích. Pokud skupina vyráží na cyklistický výlet, musí mít určitou teoretickou i praktickou znalost a mít dohodnuté signály, podle kterých se budou chovat.

**Organizace skupiny** a její udržení pohromadě je základem úspěšného vedení a zajištění bezpečnosti. Vedoucí musí udávat přiměřené a rovnoměrné tempo s ohledem na nejslabší

<sup>91</sup> srov. ŠAFRÁNEK, J. *Kolo pro děti i jejich rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. s. 68-69.

členy skupiny. Při organizaci skupiny je důležité pořadí. Jako první by měl jet vedoucí, za ním nejslabší členové, pak průměrní účastníci a na závěr zdatnější účastníci a v případě možnosti zdravotník a mechanik. Pro bezpečnost skupiny je vhodné zvýraznit účastníky oblečením či vestami s výraznými barvami. Účastníci jsou pak lépe rozeznatelní v dopravním provozu. Další hledisko bezpečnosti je počet účastníků. Podle předpisů pro školní akce by skupina neměla přesahovat počet 15 účastníků. Ale pro pohyb na frekventovaných silnicích je vhodnější vytvořit skupinu pouze maximálně z deseti členů. Mezi jezdci by měly být rozestupy 2-3m. Při zastavení si skupina musí neustále uvědomovat svou velikost a zastavovat tak, aby neohrozila životy účastníků a ani účastníků silničního provozu.<sup>92</sup>

### 5.3.1.3 Cykloturistika

Cykloturistika na rozdíl od pouhé cyklistiky má širší záběr. V cyklistice se jedná především o jízdu, ale cykloturistika pojímá technickou kontrolu kola, jeho opravu, údržbu, přípravu na cestu, výběr a naplánování cesty, práci s mapou, vytvoření alternativních variant a zajištění vybavení pro první pomoc.<sup>93</sup>

U cykloturistiky není zážitkem pouze jízda, ale je jím již plánování trasy. Stejně jako u turistiky, je vhodné, aby se účastníci podíleli na plánování cesty. Na kole je možno prozkoumat poměrně rozsáhlou oblast za krátkou dobu. Můžeme navštívit kulturní památky a zároveň strávit čas v přírodní krajině. Výběr trasy závisí vždy na účastnících a jejich zdatnosti.



<sup>92</sup> srov. ŠAFRÁNEK, J. *Kolo pro děti i jejich rodiče*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. s. 137-143.

<sup>93</sup> srov. ŠAFRÁNEK, J. *Kolo pro děti i jejich rodiče*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. s. 139.



### 5.3.2 Učební proces prožíváním

Jízdě na čemkoliv se naučíme pouze, když si to vyzkoušíme, natrénujeme a naučené zažijeme. Tak je to i s jízdou na kole. Cyklistika a cykloturistika rozvíjí schopnosti a dovednosti jedinců v koordinaci těla, udržení rovnováhy, silové a výkonnostní oblasti. Kromě toho se učíme, jak s kolem zacházet, jaké části má a jak jej opravit. Do učebního procesu je zahrnuta bezpečnost pohybu v silničním provozu, která rozvíjí osobnostní stránku odpovědnosti. Další osobnostní rozvoj poskytuje tato činnost například tím, že si prožijeme nesnesitelný výšlap do táhlého kopce, který se nám zdá nekonečný a tím si osvojujeme schopnost vytrvat a nevzdávat se. Když si pak promítneme tuto událost na situaci v běžném životě, uvědomíme si, že i události, v kterých se nacházíme, si zaslouží výdrž pro dosažení cíle.

## 5.4 Kanoistika a rafting

To, že jsou v dnešní době každoročně zaplněny toky řek, svědčí o oblíbenosti tohoto sportu. Kanoistiku provozují jak mladí, tak i starší osoby. *„Je jako forma rekreace velmi atraktivní a dobře dostupná pro většinu populace. Přírodní prostředí (voda, sluneční záření, klimatické změny) má výrazný rekreační efekt. Vodní turistika je tvořena třemi základními složkami. Jsou to vlastní pohyb na vodě, kulturně poznávací činnost spjatá s poznáním bezprostředního okolí řeky a odborně-technické dovednosti pro nejnnutnější opravy, zajištění lodě, táboření, vaření.“*<sup>94</sup>

Vodácké turistické putování se dělí na krátkodobou formu a dlouhodobou. **Krátkodobé formy** jsou akce, které nejsou delší více jak dva dny. Vodáci sjíždějí vybrané úseky řek. Vybírají si takové vodní toky, které odpovídají jejich zdatnosti. **Dlouhodobé formy** jsou náplní dovolených a prázdnin. Velmi často si tuto rekreaci vybírají rodiny. Tato forma je náročnější na plánování akce, ale zase naopak vypělost a zdatnost účastníků může být menší. Tato sportovní činnost je oblíbená u dětských putovních táborů a v posledních letech se stala i součástí volnočasových aktivit pořádaných školou.

### 5.4.1 Kajak – učební náplň

Pro prožívání a užití si jízdy na kajaku je předpokladem zvládnutí správné techniky pádlování a bezpečného pohybu na vodním toku.

<sup>94</sup>BÍLÝ, M., KRAČMAR, B., NOVOTNÝ, P. *Kanoistika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2001. s. 13.

Štěpánka Hilgertová – *O divoké vodě:*

*„Někdy je to spíš boj, jindy balet. Stále se učím – jak se dostat tam, kam potřebuji a přitom se hezky svézt, využít všech těch proměnlivých proudů... Nemá smysl snažit se je přeprat, je vždycky silnější než já. A těžko na ní lze dosáhnout absolutní dokonalosti – i proto je pro mne stále výzvou.“<sup>95</sup>*



Nejdůležitějším základním prvkem při jízdě na kajaku je záběr vpřed. Tento záběr má tři fáze: zasazení, tažení a vytažení pádla. Dalšími prvky, které se musí kajakář naučit jsou: široký záběr od přídě, široký záběr od zádě, vylehnutí – opora o pádlo, záběr vzad, přitažení, závěs. Při učení se technickým prvkům na kajaku dochází k dvoupólové interakci. Účastník, bojuje s přírodním živlem, svou obratností a dovednostmi, které postupně získává, se učí jízdě na kajaku.

Při pohybu v proudící vodě je důležité, aby účastník dbal zásad, které mu poskytují schopnost zvládat bezpečnou jízdu po vodě:

- loď by měla mít vždy větší rychlost než proud, je pak lépe ovladatelná a bezpečnější;
- při pohybu v proudu je třeba vždy dodržovat správný náklon lodě, její dno musí být náklonem nastaveno proti proudu;
- pádlo je třeba neustále mít v záběru, nebo připravené na záběr, jen tak je možné reagovat na měnící se podmínky jízdy;

Na kajaku se učí účastníci přímé jízdě, nájezdy do proudu a výjezdy z proudu, přejezd proudu – traverz, průjezd válce, přejezd válce, surfování na vlně a zpětný traverz. Všechny

<sup>95</sup>BÍLÝ, M., KRAČMAR, B., NOVOTNÝ, P. *Kanoistika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2001. s. 7.

tyto dovednosti se účastníci učí tím, že si jednotlivé technické prvky sami zkoušejí a pod odborným vedením procvičují a osvojují. Tato činnost je zaměřena pouze na jednotlivce a rozvíjí pouze jeho osobnost. Základem je vytrvalost a odvaha.

### 5.4.2 Kánoe – učební náplň

Rozdíl mezi jízdou na kánoi a na kajaku je v typu lodi a především v tom, že loď řídí dva účastníci. Učební náplň je zrovna tak jako u kajaku pádlování a cílený pohyb po vodě. Na kánoi se učí účastníci: záběr vpřed, záběr se slalomovým ulomením, záběr vpřed s přitažením zádě, záběr vpřed s rychlostním ulomením, záběr v přesahu vpřed, přitažení, závěs, záběr vzad a bidlování.

U pohybu lodí v terénu se účastníci učí přímé jízdě, nájezdy a výjezdy na ruku zadáka, nájezdy a výjezdy na stranu háčka, přejezd proudu – traverz, průjezd válce, přejezd válce, zpětný traverz. Na kánoi platí stejné zásady jako na kajaku. Pro zdolání řeky je nutné se jimi řídit.

### 5.4.3 Raft – učební náplň

Pro účinný a bezpečný pohyb vodním terénem je nezbytné zvládnutí správné techniky jednotlivých záběrů, které jsou stejné jako při jízdě na kánoi. Pro plynulou jízdu na raftovém člunu je důležitá souhra celé posádky, nikdy nesmí dojít k tomu, aby v těžkých peřejích řídil člun každý za sebe. V takových chvílích by měl mít hlavní slovo ten nejzkušenější. Kormidelník musí rozhodnout, jak objet překážku, mezi které dva kameny se trefit, kde zastavit a podobně. Jeho příkazy musí být jasné a srozumitelné.

Účastníci nacvičují přímou jízdu, otáčení, nájezd do proudu, výjezd z proudu, traverz, průjezd válcem, přejezd válcem, zpětný traverz.<sup>96</sup>

### 5.4.4. Kanoistika, vodní turistika, vodácké putování

Zájmové kroužky zaměřené na tělesnou aktivitu, ať již ve volnočasových zařízeních, či při školách by měly pořádat vodní turistiku, neboli vodácké putování. Vodácké tábory jsou většinou vyvrcholením průběžné aktivity, kdy si účastníci osvojují základy techniky jízdy, znalosti o údržbě lodi a kondici.

<sup>96</sup> srov. BÍLÝ, M., KRAČMER, B., NOVOTNÝ, P. *Kanoistika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2001. s. 51-87.

Pokud chceme uskutečnit vodní turistiku, je nutné vytvořit si organizaci náplně této aktivity.

### **Naplánování vodáckého putování**

Naplánování vodáckého putování se odvíjí od doby trvání a výběru řeky. Musí se brát v úvahu možnosti táboření či ubytování, zajištění dopravy lodí a účastníků. Podstatný je výběr řeky podle stavu vody a sjízdnosti. Nedostatek vody znamená komplikace a nesnáze, nadbytek vody, povodně, vytrvalé deště jsou z vodáckého hlediska příjemnější, ale v některých případech mohou znamenat i přílišné nebezpečí.

Při volbě řeky je velmi důležité odpovědně posoudit vodáckou zdatnost účastníků a podle toho zvolit výběr, tak i začátek plavby. Technicky náročnější úseky jsou většinou na horních úsecích řek. Jednotlivé etapy je nutno naplánovat tak, aby byly přiměřeně dlouhé a účastníky nepřetěžovaly.

### **Organizační zajištění**

Vedoucí by měl mít dostatečné vodácké zkušenosti. Počet účastníků by neměl přesahovat 30 členů. Jeden vedoucí připadá na 8 – 10 osob. Skupina by měla mít minimálně dva vedoucí. Čím menší počet účastníků připadá na jednoho vedoucího, tím lépe. Počet vedoucích závisí i na druhu použitých lodí – každý vedoucí by měl odpovídat maximálně za 5 plavidel.

Do organizačního zajištění spadá také zajištění dopravy lodí, seznámení účastníků s plánem celé akce a doporučením výzbroje a výstroje, kterou si mají vzít sebou.

### **Program**

Program by měl být propracován do detailů jak pro jízdu po vodě, tak pro čas strávený na stanovištích. Vedoucí by si měl připravit i náhradní varianty pro případ změny počasí. Program by měl obsahovat i herní formy odpovídající mentalitě účastníků.

### **Organizaci plavby**

Při organizaci plavby se musí provést časový rozvrh plavby. V potaz se musí brát rychlost, která je závislá na spádu vodního toku, rychlosti proudu, okamžitém vodním stavu a možnost překážek.

Organizace lodí je rozvržena tak, aby na poslední a na první lodi jela nejzdatnější posádka. Poslední uzavírá skupinu a pomáhá v případě potřeby ostatním. První má zase za úkol varovat na příchozí nebezpečí. Způsob organizace po skupinách se využívá v nepřehledných a náročných úsecích, kde je zapotřebí vzájemné pomoci, například při přenášení lodí.

V některých situacích je možné využít organizace hlídání dozadu, kdy každá loď čeká za každou zákrutou na loď, která jede za ní pro případ poskytnutí pomoci.

Vodní turistika by měla poskytovat fyzické osvěžení, prohlubovat základy vodáctví a naučit se žít v kolektivu.<sup>97</sup>

#### 5.4.5 Učební proces prožíváním

Účastníci prožívají učení se technice pádlování a pohybu na vodě vlastním činěním. Při jízdě na kajaku vytrvalosti a trpělivosti, při jízdě na kánoji týmové spolupráci a při jízdě na raftu komunikaci ve skupině.

Vodní turistika poskytuje prostor pro naučení se znalostí o přírodních podmínkách vodních toků, péči a údržbu o loď, sociální soužití po určitou dobu v kolektivu, vzájemný respekt a pomoc při komplikacích, a řešení vzniklých problémů a spolupráci.

### 5.5 Lyžování

Člověk naplňuje svůj volný čas činnostmi, u které se může odreagovat, uvolnit a zároveň prožít radost. Jednou z činností, kde se člověk může uvolnit a zároveň prožít nevšední zážitky, je lyžování. Lyžování je sportovní činnost, kterou vyplňuje svůj volný čas mnoho lidí.

V poslední době se názor na lyžařskou výuku dětí, mládeže a dospělých výrazně změnil. Lyžařská výuka se stala samostatným oborem a byla pro ni vypracována specifická metodika a stanoveny nové obecné cíle:

- seznámit lyžaře se základní technikou lyžování
- rozvinout pohybové dovednosti
- vzbuzení zájmu o zimní prostředí a lyžování
- naplnění činnosti prožitkem

Lyžování je stejně jako cyklistika obsažena ve školním vzdělávacím plánu. Proto je vhodné zařadit do lyžařských kurzů prvky zážitkové pedagogiky. Zážitkovou pedagogiku je možné využít při lyžařském kurzu z důvodu, že účastníci se pohybují minimálně týden v přírodním prostředí a kromě výuky lyžování, které je pro ně silným zážitkem, prožívají zážitky při různých činnostech v kolektivu. V čase mimo výuku na lyžích mají zábavný doprovodný program, do kterého jsou zařazovány různé hry, aktivity, výlety, které rozvíjí dovednosti

<sup>97</sup> srov. DOLEŽAL, T. KODEŠ, J. VAMBERA, L. *Kanoistika a vodní turistika*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1983. s. 54-61.

a schopnosti osobnosti a skupinového působení. Pro účastníky je tím nejpodstatnějším to, aby je činnost bavila.

Pro udržení zájmu o lyžování je důležité, jakou metodu vyučující zvolí. Každá činnost by měla být pro účastníka hrou. Již od prvních pohybů na lyžích si účastník má hrát.

### 5.5.1 Učební náplň

Učební náplň lyžování je naučení se lyžařským dovednostem:

- všeobecná lyžařská průprava – pohyby na lyžích, brzdění,....,
- specializovaná lyžařská průprava pro sjíždění a zatáčení, oblouky,....,
- alternativní oblouky
- modifikované oblouky
- carvingové lyžování
- bezpečnost, úrazová prevence a chování na sjezdovce

Člověk, který se naučí lyžovat, si užívá potěšení z jízdy, kochá se krásnou krajinou horských oblastí a vychutnává si rychlost jízdy, kterou vytváří on sám. Učí se překonat strach ze skoku na skokánku, spolupráci při jízdě ve dvojicích, či komunikaci při jízdě ve skupině se zavázanýma očima.

K hlavním znakům lyžařského výcviku patří specifické vnější prostředí, náročnost a složitost pohybové činnosti, vytváření pohybových předpokladů, způsob osvojení a zdokonalování lyžařských dovedností. Při osvojování lyžařských dovedností postupujeme od základních dovedností přes rozšiřující dovednosti až k těm nejnáročnějším.

Racionálně řízený lyžařský výcvik vyžaduje logickou strukturu uspořádání jednotlivých dovedností z hlediska jejího obsahu a cílového zaměření tak, aby docházelo k cyklickému opakování a zdokonalování jednotlivých prvků lyžařské techniky na různé výkonnostní úrovni. Od etapy základního lyžování, která má dvě části a je předpokladem pro další nadstavbovou etapu, až po etapu závodního a extrémního lyžování.<sup>98</sup>

Náplň lyžování je velmi obsáhlá a jednotlivé prvky pro naučení musí být podrobně metodicky vysvětleny. To však není cílem této práce. Podstatné je, aby se průběh a působení kurzu řídily zásadami zážitkové pedagogiky a tím dosáhl cíleného rozvoje.

<sup>98</sup> srov. PŘÍBRAMSKÝ, M. *Lyžování*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 1999. s. 5-27.

### 5.5.2 Učební proces

Účastníci pobývající na lyžařském kurzu se kromě lyžařských dovedností učí pobytu a pohybu v přírodě, přírodním zákonitostem, bezpečnosti v horách, bezpečnosti při lyžování, komunikaci při společných aktivitách, spolupráci a soužití ve skupině.



## 5.6 Působení zážitkové pedagogiky v aktivitách

Cílem této kapitoly není popsat všechny prvky a učební procesy, ke kterým při sportovních aktivitách dochází. Mým záměrem bylo podat ucelený přehled dovedností, díky kterým může účastník prožít dovednostní, osobnostní i sociální rozvoj.

Tento rozvoj je postaven na základě vlastního prožívání, kdy si každý sám vyzkouší jednotlivé činnosti, osobně se dostane do situací, ve kterých musí myslet a jednat, nejen s ohledem na sebe, ale i na druhé. Díky těmto zážitkům se člověk rozvíjí po osobnostní a sociální stránce a učí se novým sportovním činnostem na základě zážitkové pedagogiky.

Myslím, že z uvedených aktivit je nejpoužitelnější turistika, protože se může stát součástí i jiných zmíněných aktivit. Prvky turistických aktivit lze použít, jak v cyklistice, tak v lyžování. Je to pak pěkné oživení změnou činnosti. Proto bych doporučila pro budoucí pedagogii zaměřit se především na tuto oblast.

Nyní bych chtěla ještě zdůraznit roli pedagoga působícího při těchto aktivitách využívajícího zážitkovou pedagogiku. Nelze využít pouze aktivit, prostředí, procesu, aktivit, které při kurzech proběhnou. Role pedagoga má velmi významnou roli pro použití zážitkové

pedagogiky. Pokud se každý působící pedagog nebude řídit zásadami, metodami a postupy zážitkové pedagogiky, nikdy nebudou cíle zážitkové pedagogiky naplněny.

## **6 Sonda – používání zážitkové pedagogiky na LVVZ**

Doplňujícím cílem mé práce je provést sondu jako ilustraci teoretické části diplomové práce a zjistit, zda a jakým způsobem se metoda zážitkové pedagogiky používá, či nepoužívá a na základě toho navrhnout případné zlepšení nedostatků v přístupu pedagogických pracovníků ve výchovně vzdělávacím procesu.

### **6.1 První kontrolní skupiny**

Za první kontrolní skupinu jsem si vybrala lyžařský výcvikový kurz Základní a mateřské školy, Ličkovo náměstí Praha - Karlín. Sondu jsem prováděla získáním informací od pedagoga (Ondřeje Černého), který se účastnil vedení kurzu. Pedagog mi podal informace o svém vedení a o průběhu lyžařského výcvikového kurzu. Rozpracoval celkový program průběhu kurzu po jednotlivých dnech.

Lyžařský kurz se konal v termínu 18.02.07 – 23.02.07 v oblasti Dolní Moravy – Kralický Sněžník. Kurz vedli 3 pedagogové a účastnilo se 23 dětí, ve věkovém rozmezí 12 – 14 let.

#### **6.1.1 Informace od pedagoga**

Pedagog účastníci se vedení kurzu jel již do známého prostředí, jelikož v místě konání vedl kurz již v předešlém roce. Podrobně znal prostorové a přírodní podmínky okolí. Skupinu znal již z průběhu roku, protože ji vyučoval.

Pedagog měl připravené prostředky a materiál pro kurz a jednotlivé aktivity: vysílačky, šátky, aktivity, fixy, pastelky, papíry, lékárničku, kytaru, zpěvníky, fotografický aparát, přednášky o bezpečnosti, teorii lyžování.

Pedagog konstatoval, že chyběly: propisky, kamera, předběžný program, videokazety. Usoudil, že se kolektiv vedoucích dopustil chyb ohledně: špatně zjištěných lyžařských dovedností (dozvěděli se až na místě, že je ve skupině jeden nelyžař), nejasné rozdělení funkcí, špatně dohodnutá družstva – nestřídání se. Metodiku na svahu hodnotil jako průměrnou.



Jako pozitivní a úspěšné hodnotil, že se lyžovalo, vytvoření dvojic a jejich spolupráci na svahu, samostatné přípravy skupin večerního programu, výlet podél Moravy.

Na dotaz, zda zná zážitkovou pedagogiku a její postupy, mi odpověděl, že nikoli, ale že se snaží v dětech projevit zájem a působit na jejich rozvoj a využívá k tomu všech možných a dostupných prostředků.

## 6.1.2 Program

Program lyžařského kurzu se skládal z pěti dnů. Hlavním cílem lyžařského kurzu bylo nabytí lyžařských dovedností, upevnění spolupráce ve skupině a zregenerování sil v přírodním prostředí.

Na začátku kurzu a pouze po dobu průběhu kurzu nabídli pedagogové žákům tykání. Je to ze snahy o sblížení se a podle jejich názoru pro toto prostředí a akci vhodné pro navození atmosféry.

### 1. den - neděle

Kurz začínal odjezdem z Prahy od školy. Děti zamávaly rodičům a vydaly se na cestu. Během jízdy byly provedeny 3 zastávky. Jízda probíhala bez her, náplní bylo pouze povídání.

Následoval příjezd a ubytování v samostatné chatě. Děti se rozdělily do pokojů a odešly na oběd do vedlejší budovy. Po obědě následovala malá přednáška o chování v místě pobytu a nastavení pravidel. Ze strany pedagogů bylo navrženo tykání.

Další fází byl odchod na svah s tím, že se děti přezuly až na místě. Následoval výšlap kopce s lyžařskou výzbrojí. Odchod ze svahu byl v 16h.

Před večeří proběhlo místo přednášky koulování na svahu. Následovalo uvedení poznatků o bezpečnosti. To proběhlo formou aktivity dětí, které kreslily představy o tom, jak má bezpečnost v horách vypadat a využily k tomu „FSI kartičky“. Na závěr proběhlo společné zhodnocení a doplnění chybějících informací. Poté proběhla večeře a za ní následovalo půlhodinové osobní volno.

Večerní program probíhal ve společenské místnosti. Na programu byly hry na seznámení: čísla, pantomima – rozdělení do skupin ve tmě + čas na přípravu + scénky z průběhu dne, na lyžích, z jízdy autobusem, z cesty k lyžařskému vleku. Děti dostaly za úkol, že každá skupina připraví pro každý následující večer večerní program. Po programu následovala večerka.

## **2. den - pondělí**

Den začínal budíčkem a snídaní. Pak následoval společný odjezd na ČM. Na svahu byly děti náhodně rozděleny do skupin na společné překonání sjezdovky. Rozdělení proběhlo podle toho jak vedle sebe stály 7-7-6 (tři děti dorazily během dne, jedna nelyžačka – nevolno).

Náplní dopoledního lyžování byl sjezd (zjišťování lyžařských dovedností), střídání skupin – malé úpravy vzhledem k výkonnosti, jinak pedagog hodnotil skupinu kurzu jako poměrně vyrovnanou a silnou.

Po dopoledním lyžování následoval oběd a osobní volno. Odpoledne byly jízdy dětí natáčeny na foto-kameru. Každý měl předvést svou nejlepší jízdu a začátečníci sjet volnou jízdu. Na konci proběhl spontánní potlesk. Na závěr byl společný sjezd dvou skupin.

Po přemístění na chatu bylo stanoveno osobní volno a vedoucí pedagogové měli poradu. Po večeři měla první skupina 1h. na přípravu večerního programu. Děti zapojily do her také učitele. Následovaly hry: předávání předmětů, hledání principů, „člověče nezlob se“ – s lidmi, kteří se posouvají místo figurek, dokud se nevrátí na začátek, roboti – dráha poslepu + domluvené signály, pantomima – slovní spojení – přídavná jména + podstatná jména. Po programu příprava na večerku, spánek.

## **3. den - úterý**

Třetí den začíná opět budíčkem, snídaní, jízdou skibusem k vlekům. Začátek lyžování je oživen aktivitou – „najdi si svou hůlku“ – děti sundaly lyže a hůlky, daly je na hromadu, postavily se do řady a na signál měly vyběhnout a co nejrychleji nalézt svou výzbroj. (viz příloha VI.) Po té následovaly jízdy: ve dvojicích – hodiny, podjíždění, sbírání, jízda bez hůlek, odšlapování, dřepy, zvedání nohou, domino, letadlo, sbírání hůlek z vnitřní strany.

Po dopoledním lyžování následoval oběd a osobní volno. Náplní odpoledního lyžování byla jízda v hadu, zvedání hůlek z vnitřní a vnější strany, slalom, samostatné jízdy, „poslední lano“ – jezdí se tak dlouho, dokud nezavřou vlek – napětí je v tom, že není jistota, zda se účastníci stihnou ještě vyvézt nahoru, či zda budou muset šlapat. Zakončení – společné vzývání sněhu, pozdrav hor.

Před večerním programem sledování videa s jízdami – dobrovolné. Po večeři bylo přivítání členů horské služby a jejich přednáška. Večerní program se skládal z her: bouchni si koho chceš, najdi potmě svoji opici, rozesměj vedoucího. Po programu následovalo udělení diplomu dívce, která na začátku kurzu neměla žádné lyžařské zkušenosti. Po té následovala malá reflexe na zhodnocení dne – komu se co líbilo a proč. Závěr dne večerka, spánek.

#### **4. den - středa**

Čtvrtý den byl posunutý budíček a po snídání se skupina celého kurzu vydala na výlet proti proudu řeky Moravy. Po cestě byly děti zapojeny do jednotlivých aktivit: hry – nálet, pašerák = počítá se do 10 (schovávaná), přepadení, sedání v kruhu, výstup a sestup svahem, chůze volným terénem, překonávání řeky. (viz příloha VII., VIII.)

Po návratu na chatu následoval oběd a osobní volno. Náplní odpoledne bylo uvedení teorie lyžování – česká škola lyžování, carving, náklony při zatáčení. Druhá část odpoledne se konala před chalupou. Hrály se hry: utrhní si šátek, vytlač z kruhu, přetahování lanem. V poslední části odpoledne byl uskutečněn výlet po proudu řeky Moravy do městečka pro nákup a zastavení se v restauraci na občerstvení. Zpáteční cesta byla naplánovaná autobusem. Při čekání na spoj byl čas využit hrami: rozplétání rukou ve skupině, pád důvěry v kruhu, spontánní honička.

Po večeři měly děti připravený program s hrami: převleky – „O nej babu na lyžáku“, ochutnávka 10 ingrediencí a po té hra na kytaru, večerka a spánek.

#### **5. den - čtvrtek**

Náplní předposledního dne byl budíček, snídání, dopoledne – slalom, oběd, osobní volno, odpoledne volné jízdy, večer: karneval, hudba, vyhlášení slalomu + předání diplomů. Diplomy byly udíleny nejen za lyžařské dovednosti, ale i za působení v jednotlivých aktivitách.

#### **6. den - pátek**

Závěrečný den lyžařského kurzu začínal budíčkem a snídání. Dopoledne bylo vyplněno lyžováním. Po obědě měly děti za úkol vše částečně zabalit. Dostaly k vyplnění 3 otázky na zpětnou vazbu. (1. co se jim nejvíce povedlo na svahu? 2. V čem, nebo čím tě překvapil tvůj kamarád? 3. Která hra /aktivita se ti nejvíce líbila?) Odpoledne proběhly hrátky na lyžích – hodiny, živý slalom, podjíždění, skoky + ocenění.

Závěrem kurzu bylo sbalení věcí a odjezd. Vyhlášení „nej“ skupiny při jízdě v autobuse. Odevzdání odpovědí pro zpětnou vazbu proběhlo až v Praze v následujícím týdnu.

### 6.1.3 Srovnání a zhodnocení

#### **Cíle**

Stanovené cíle lyžařského kurzu byly zaměřeny na získání a rozvoj lyžařských dovedností, prohloubení spolupráce a komunikace ve skupině a načerpání nových sil v přírodním

prostředí. Tyto cíle odpovídají cílům zážitkové pedagogiky, protože děti lyžařskou průpravou získávají a rozvíjejí nové dovednosti a poznatky. Rozvoj komunikace a spolupráce spadá pod cíle rozvoje sociálních kompetencí v mezilidských vztazích. Záměr využít přírody k regeneraci a relaxaci odpovídá cíli rozvoje filosofie životního stylu, protože tyto cíle podporují probuzení vnímání přírody jako zdroje energie a úniku od přetechnizovaného světa.

### **Principy**

Z programu lyžařského kurzu vyplývá, že pedagogové v tomto kurzu využívali principů zážitkové pedagogiky. **Princip výzvy** uplatnili např. v aktivitách: skoku na skokánku, překonávání řeky, vytvoření večerního programu. Všechny tyto činnosti byly výzvami k tomu, aby děti něco dokázaly a aktivovaly je k vlastní činnosti. **Princip zřetele na nejslabšího** se promítl v chování účastníka, který neměl žádné lyžařské znalosti a dovednosti. Ze strany pedagogů byla tomuto dítěti poskytnuta speciální lyžařská průprava a pro podporu a motivaci mu byl udělen v průběhu kurzu diplom za zdatnost, kterou prokázal. Ze strany skupiny se nejslabšímu členovi dostalo psychické a sociální podpory při sjíždění sjezdovky, povzbuzováním. V lyžařském kurzu byl využit i princip mnohostrannosti. **Princip mnohostrannosti** je založen na prolínání se více dovedností při jedné aktivitě. K tomu došlo např. při jízdě ve dvojicích a ve skupinách. Lyžaři museli využít svých lyžařských dovedností zároveň se schopnostmi spolupracovat a komunikovat. **Princip opravdovosti** se pozitivně promítl při výletu proti proudu řeky Moravy. **Princip řízení skupiny** se objevil a byl uplatněn ponecháním volnosti při tvorbě večerních programů. Děti se tím pádem samy musely ve skupinách domluvit na tom, co připraví. Rozvíjely tím komunikaci v malé skupině, učily se vzájemnému respektu, naslouchání a rozvíjely svou tvořivost. **Princip akce a reakce** je jediným principem, který je skutečně velmi málo uplatněn. Reflexe by měla být za každou činnost, aktivitou, hrou, kde dochází k osobnostnímu, či sociálnímu rozvoji. Nebo alespoň před zakončením dne. Napomáhá totiž uvědomění si nových dovedností a kompetencí, které se pak tím přenášejí do použití v běžném životě. Reflexe na tomto kurzu proběhla dvakrát a to, třetí den a poslední odjezdový den. Otázky k reflexi byly nedostačující, plně nemohly uskutečnit transfer nově nabytých kompetencí. Tuto problematiku ještě podrobněji rozeberu později.

### **Příprava**

Příprava kurzu byla hodnocena pedagogem jako nedostačující v ohledu: špatného zjištění lyžařských dovedností (s tím, že je ve skupině nelyžař), nejasně rozdělených funkcí (špatné rozvržení družstev v tom, že se učitelé nestřídali. Ohledně materiálního zajištění měli

nedostatek propisek, neměli kameru, předběžně připravený program a videokazety. Připojila bych, že nevyužili možnost zjistit, co se od kurzu očekává, protože se tam mohla promítnout zdatnost a očekávání toho, co by se mohly děti naučit, a tím zjistit, že je ve skupině nelyžař.

Přípravu aktivit bych hodnotila pozitivně, protože všechny aktivity a hry byly cíleně využity. Pozitivně hodnotím i informovanost o prostředí a skupině, které vycházejí již z děle nabytých zkušeností, protože pedagogové v daném místě byli a skupinu dětí běžně vyučují.

### **Metody**

Podle dostupných informací bylo v procesu výchovy využito metody tvořivého procesu tak, že se děti např. učily sociálnímu jednání tím, že se domlouval jeden s druhým, co připraví na večer. V procesu výchovy byla využita metoda zkušenosti hranic svých možností. Bylo to např. použito u lyžaře začátečníka, který po několika dnech výcviku dokázal sjet sjezdovku. Metoda animování se objevila v otevřenosti a ponechání volnosti při tvorbě her. Jinak myslím, že tato metoda nebyla ve více prvcích použita. Bylo to z důvodu náplně lyžařského kurzu. Úkolem bylo především vysvětlit a předat techniku tohoto sportu a tím pádem k tomu bylo využito klasické výuky.

### **Působení pedagogů**

Působení pedagogů bych hodnotila jako velmi kvalitní. Na začátku akce navrhli tykání pro navození atmosféry a přiblížení se účastníkům. Přesto vystupovali jako autority ohledně hygienického a bezpečnostního hlediska. Působící pedagogové plynule přecházeli z jedné role do druhé, aniž by to vyvolalo nějaké komplikace. Pedagogové se plně účastnili aktivit a her např. (roboti, rozplétání kruhu, vystupovali v roli doprovázející a podporovací.

### **Sociální rozvoj a působení ve skupině**

Během kurzu se v aktivitách, hrách, a celkovém průběhu objevily činnosti zaměřené na komunikaci a spolupráci: čísla, pantomima, roboti, jízdy ve dvojicích, jízda v hadu, překonávání řeky, přetahování lanem, rozplétání kruhu, pád důvěry. Při všech těchto aktivitách musely děti navzájem spolupracovat a domluvit se na tom, jak budou spolupracovat. Výběr aktivit hodnotím velmi pozitivně z pohledu zážitkové pedagogiky, protože se v každé aktivitě promítají jak principy, tak metody zážitkové pedagogiky.

### **Osobnostní rozvoj**

Osobnostní rozvoj byl na tomto kurzu také uplatněn a to v jízdách na lyžích, výstupu a sestupu svahelem při výletu a při skocích na lyžích. Každý účastník musel účastí projevit

vlastní schopnosti a dovednosti, svou odvahu a vnitřní sílu. Ve hře „převleky“ rozvíjely děti svou fantazii a tvořivost.

### Postup

U hodnocení jednotlivých fází postupu bych se především zaměřila na fázi reflexe. **Fázi plánování** jsem již zhodnotila v hodnocení přípravy. **Bezpečnost** tohoto kurzu byla plně zajištěna jak po stránkách hygienických (odpočinek, osobní hygiena), tak po stránkách bezpečnosti na svahu a při aktivitách. **Fázi prezentace**, bohužel, nemohu dostatečně zhodnotit, protože o tomto působení mi bylo podáno nedostačující množství informací. **Fáze akce** proběhla v souladu s přípravou a danými cíli. Pedagog sám hodnotil kurz jako zdařilý ve smyslu naplnění aktivit a spolupráce dětí. Poslední fází, která by měla být obsažena v postupu je **fáze reflexe**. O nedostatku reflexe jsem se zmiňovala již na začátku. Reflexe je potřebná, ale je vždy závislá na typu skupiny a jejím vedení. Zpětná vazba může být orientována na jedince, na jeho osobní rozvoj. V tom případě mohlo být využito reflexe formou – napsání dopisu sám sobě, aby si každý jedinec uvědomil v čem se zlepšil. Ohledně sociální oblasti – rozvoje komunikace a spolupráce mohlo být využito skupinové reflexe – kdy se sedí v kruhu a měly by být pokládány deskriptivní otázky typu: „*Jak se vám aktivita líbila?*“ „*Proč?*“ „*Co se při ní stalo?*“ „*Jak na tuto situaci reagovala skupina?*“ Těmito otázkami je usnadněn vstup do diskuse a může se pak zaběhnout do hlubšího prostředí reflexe, směřované na jednotlivce. Co jsi v této situaci udělal ty? Jak situace proběhla? Jakou roli jsi měl během této aktivity? „*Když by ses této aktivity účastnil znovu, co bys osobně chtěl udělat jinak?*“ „*Je něco, co bys chtěl udělat jinak?*“ „*Které situace jsou podle tebe vhodné v běžném životě, proto, abys tam využil stejného postupu a způsobu chování, jako v situaci, kterou jsi právě prožil?*“

Reflexe slouží k znovuprožití a uvědomění si svých pocitů, poznatků, schopností, vztahů a chování v procesech, které proběhly. Reflexe pomáhá přenesení nově naučeného a poznaného do běžného života. Urychluje tak výchovný proces, protože si jedinec dané situace více upevní v paměti. Kromě toho slouží také jako forma komunikace k vysvětlení nedorozumění, konfliktů a problémů.

V tomto kurzu proběhla reflexe v podstatě pouze dvakrát a to především pro informovanost pedagogů, jak se kurz líbí a proč, a pak na závěr. Reflexi dětem poskytli předáním hodnocení v diplomech a pro zjišťování reflexe od dětí byly položeny tři otázky. Pro zjištění sociálního působení byla položena otázka: „*V čem tě překvapil tvůj kamarád?*“ Dále byla použita otázka: „*Která aktivita se ti nejvíce líbila?*“ Což byla reflexe pro učitele k ujasnění si oblíbenosti typu aktivit. Tato otázka sice odkrývá oblast sociálních interakcí, ale vždy jen

k jednomu členovi. Na osobnostní rozvoj, konkrétně na nabyté dovednosti byla použita otázka: „*Co se ti nejvíc povedlo na svahu?*“ Opět se otázka omezuje pouze na zjišťování jednoho rozvoje. Pro celkový přenos sociálních, dovednostních a osobnostních schopností mohlo být zvoleno více otázek. Mohlo by tak dojít k širšímu pokrytí transferu do běžného života.

### **Celkové vyhodnocení**

Konaný lyžařský kurz bych vyhodnotila z hlediska využívání zážitkové pedagogiky jako uspokojivý, jelikož se přístup zážitkové pedagogiky z větší části v kurzu objevil. Všechny prvky zážitkové pedagogiky jsou využitelné v lyžařských kurzech pořádaných školou, ale jejich použití se řídí především znalostmi a přístupy pedagogů. V tomto případě znalost zážitkové pedagogiky nebyla a proto také nebyl dopracován transfer nových schopností a dovedností do každodenního života. I když musím konstatovat, že z pohledu pedagogiky volného času a z pohledu zážitkové pedagogiky práce pedagogů byla vysoce kvalitní. Jako návrh na zlepšení bych doporučila prostudovat materiály týkající se zážitkové pedagogiky.

## **6.2 Druhá kontrolní skupina**

Druhou kontrolní skupinou byl lyžařský výcvikový kurz také Základní a mateřské školy, Ličkovo náměstí Praha - Karlín. Sondou jsem prováděla získáním informací z programu lyžařského kurzu poskytnutého účastnícím se pedagogem (Ondřejem Černým). Avšak z důvodu špatných sněhových podmínek jsem musela požádat o informace a program z předešlého roku, protože se druhý lyžařský výcvikový kurz v tomto roce nekonal. Tento lyžařský kurz proběhl v termínu 27.02.06 – 02.03.06 v Krkonoších v oblasti Strážného na chatě Kuprovce.

### **6.2.1 Informace od pedagoga**

Pedagog účastnící se vedení kurzu jel, jako v prvním zmíněném lyžařském kurzu, již do známého prostředí, jelikož v místě konání vedl kurz v předešlém roce. Znal prostorové a přírodní podmínky okolí. Skupinu znal z průběhu roku, protože ji již vyučoval. Skupina obsahovala 25 dětí a kurz byl veden 4 pedagogy. Děti byly ve věku 12 – 14 let.

Cílem tohoto kurzu bylo rozvinout a zlepšit lyžařské dovednosti a poskytnout dětem co největší prostor k zábavě, aby si tento kurz užily.

## 6.2.2 Program

### **1. den - sobota**

Po ránu odjezd z Prahy. Autobus dojel do Strážného zhruba 6 km od místa ubytování. Následovala cesta pěšky až k chatě. Poté byly děti poučeny o chování a pravidlech. Ubytovaly se a šly nastoupit na svah. Podle metodiky se rozcvičily a byly rozřazeny do družstev. Byly vytvořeny tři skupiny s čísly 99 – 68 – 82. Výběr čísel byl pouze náhodně zvolen pro oživení, aby nebyla družstva číslována klasickým způsobem. Následoval návrat na chatu, večeře a večerní program.

### **2. den - neděle**

Před snídaní byl dětem navržen ranní výstup, aby spatřily vycházející slunce. Aktivita byla dobrovolná, zúčastnilo se 6 dětí. Po snídaní bylo na programu dopolední lyžování, oběd, pak půlhodina poledního klidu a odpolední lyžování. Po večeři následovaly hry: předvádění – podstatných jmen, činností, pantomima, a kufr.

### **3. den - pondělí**

Před snídaní se opět konal dobrovolný ranní výstup na východ slunce. Po snídaní následovalo dopolední lyžování s natáčením na kameru. Děti měly předvést to nejlepší, co na lyžích umějí. Po obědě a poledním klidu se odpoledne konal výlet. Na programu byly sněžné bitky, pády, brodění sněhem, prolézání. Před večeří se šla skupina podívat na západ slunce. Po večeři byl večerní program – shlédnutí natočených jízd z průběhu dne a pak aktivita dětí – předvádění reklam a hádání, co jaká reklama je.

### **4. den - úterý**

Den začínal snídaní, po snídaní následovalo dopolední lyžování, oběd a polední pauza. Náplní odpoledního programu bylo slunění na svahu a výlet – návštěva vedlejšího kopce. Po návratu na chatu byla připravena večeře. Po večeři a osobním volnu následoval večerní program – hry a hraní na kytaru. Na závěr večera proběhla noční koupel ve sněhu.

### **5. den - středa**

Den začal snídaní, nástupem na svah, rozježděním. Následovala lyžařská výuka a zdokonalování jednotlivých prvků jízdy. Po obědě a poledním klidu přišly na řadu odpolední volné jízdy a nácvik jízd ve hlubokém sněhu. Podle schopností a dobrovolného rozhodnutí byla možnost využití snoubordu. Po návratu ze sjezdovky se konala večeře a po ní



přednáška horské služby na vedlejší chatě. Zpáteční cesta byla naplánována jako noční vycházka.

### **6. den - čtvrtek**

Po snídani, v dopoledním programu, byl naplánován slalom se záludnostmi a poměrně velkým zrychlením. Odpoledne po obědě a poledním klidu se konaly skoky v kostýmech. Náplní večerního programu bylo prohlížení fotek z lyžování a dětská diskotéka. Na závěr proběhlo hodnocení a předání diplomů.

### **7. den - pátek**

Po snídani proběhlo sbalení, věci byly odvezeny rolbou a děti odjely k autobusu na lyžích.

## 6.2.3 Srovnání a zhodnocení

### **Cíle**

V tomto kurzu se cílem stalo získání a rozvoj lyžařských dovedností, užití si pobytu a pohybu v přírodě. Tyto cíle odpovídají cílům zážitkové pedagogiky, ale chybí zde zaměření na rozvoj sociálních kompetencí. Osobnostní rozvoj je brán v úvahu pouze jako souběžný produkt a není k němu záměrně a dostatečně směřováno ve více aktivitách.

### **Principy**

V tomto kurzu se objevuje **princip mnohostrannosti** při slalomu, kdy děti musí zvládnout rychlost, dovednost a napětí vyvolané touhou po co nejlepším umístění. **Princip výzvy** a **princip zřetele na nejslabšího** není z programu patrný a ani pedagog se k těmto bodům nijak nevyjádřil. **Princip opravdovosti** v životně důležitých situacích také není příliš výrazný. **Princip řízení skupiny** se objevil u aktivity „reklamy“, kdy děti musely ve skupinách připravit scénky známých reklam. Při této aktivitě dochází k rozvoji komunikace, spolupráce a tvořivosti. **Princip akce a reakce** není v tomto kurzu vůbec používán.

### **Příprava**

Příprava na kurz ohledně materiálního vybavení byla dostačující, znalost skupiny a jejích schopností a dovedností také. Využití aktivit proběhlo podle cílených záměrů s tím, že si děti měly především užít zábavu, takže aktivity byly spíše cílem než prostředkem k rozvoji.

## Metody

Metody využívané na tomto kurzu se v mnohém odlišovaly od metod používaných v zážitkové pedagogice. Byla využita metoda tvořivého procesu při aktivitách: pantomima a reklamy. Metoda zkušenosti hranic svých možností se nevyskytla, metoda animování nebyla moc často používána. Metoda doprovázení byla upotřebena při výletě – při aktivitách (sněžné bitky, pády, brodění sněhem) a při ranních výletech za východem slunce.

## Působení pedagogů

Působení pedagogů v tomto kurzu bylo nastaveno podle školních norem. Pedagogické vedení bylo spíše direktivní formou. Děti lyžovaly tak dlouho, jak určil pedagog a aktivity jim byly také navrhovány pedagogy. Možnost volby měly při ranních výletech a při zhlédnutí západu slunce.

## Sociální rozvoj a působení ve skupině

Během kurzu se objevily činnosti na komunikaci a spolupráci ve hrách pantomima a reklamy. Při ostatních aktivitách nebyl rozvoj sociálních kompetencí tak znatelný.

## Osobnostní rozvoj

Osobnostní rozvoj se promítl v jízdách na lyžích (využití techniky jízdy a schopnosti regulace rychlosti), dále ve skocích na lyžích v kostýmech, kde se uplatnila jak tvořivost, tak dovednost jízdy v netradičním ošacení.

## Postup

**Fáze plánování** byla zpracována v optimální míře. Výběr lokality a jeho využitelnost pro aktivity byl uspokojující vzhledem k činnostem a aktivitám, které byly naplánovány. **Bezpečnost** kurzu byla zajištěna po všech stránkách (odpočinek, hygiena, bezpečnost na svahu i při aktivitách). **Fázi prezentace**, bohužel, nemohu opět dostatečně zhodnotit z důvodů nedostatku informací. **Fáze akce** proběhla podle záměrů pedagogů. **Fáze reflexe** proběhla pouze směrem k dětem a to ve formě ohodnocení diplomy. Reflexe na kurz, osobnostní a sociální rozvoj nebyly uskutečněny.

## Celkové zhodnocení

Kurz lze kladně hodnotit v tom, že se v něm objevilo užití si pobytu v přírodě a uplatnění lyžařských dovedností. Nižší hodnotu bych přiznala prožití zábavy při aktivitách, protože aktivity a činnosti jen zřídka směřovaly k nějakému rozvoji. Myslím, že tady bylo velmi nízké

zaměření na rozvoj osobnosti a sociálního působení, což je škoda z výchovného pohledu, ale nutno podotknout, že tento rozvoj nebyl stanoven jako cíl. Pokud hodnotím přístup pedagogů, mohu konstatovat, že neodpovídal náležitostem pedagoga řídicího se zážitkovou pedagogikou. Stejně tak postup a metody se rozcházely s náležitostmi zážitkové pedagogiky.

V tomto kurzu nebyla znalost přístupu zážitkové pedagogiky, ani nebyla brána v úvahu změna přístupu pedagogů vzhledem k prostředí a činností. Zážitková pedagogika na tomto kurzu nebyla téměř využívána a ani aktivity nebyly plně zpracovávány k rozvoji dětí. Zážitky zde byly cíli a ne prostředky.

Pokud srovnávám tento kurz s tím prvním, mohu říct, že přístup pedagogů v prvním zmíněném kurzu byl mnohem více a cíleně propracován a přispěl i k většímu rozvoji účastníků.

## 6.3 Třetí kontrolní skupina

Třetí kontrolní skupinou je lyžařský výcvikový kurz Fakultní základní školy Tábořská v Praze. Sondy jsem prováděla získáním informací a programu od pedagoga (Mgr. Marka Pilaře), který se účastnil vedení kurzu. Pedagog mi podal informace o svém vedení a o průběhu lyžařského výcvikového kurzu. Lyžařský kurz se konal v termínu 03.02.07 – 09.02.07 v Krkonoších v oblasti Albrechtice.

### 6.3.1 Informace od pedagoga

Pedagog znal prostorové a přírodní podmínky okolí. Skupinu znal již z průběhu roku, protože ji běžně vyučoval. Skupina se skládala z 20 dětí a kurz vedli 3 pedagogové. Věkové rozmezí dětí bylo 11 – 12 let.

Cílem tohoto kurzu bylo rozvinout a zlepšit lyžařské dovednosti, rozvoj komunikace a zlepšení sociálních vztahů. Kurz byl zaměřen i na osobnostní rozvoj.

Pedagogové zařadili jako motivační prvek rozřazení do družstev s tím, že nejhorší družstvo bude označeno jako první. Pro zvýraznění dynamiky lyžařské výuky vložili prostřídání se při vedení ve skupinách, aby tak dosáhli větší efektivity rozdílností jednotlivých přístupů pedagogického působení.

Účastníci se pedagog mě informoval, že se snaží zařazovat do aktivit a činností prvky zážitkové pedagogiky, ale že ucelené znalosti použití tohoto přístupu nemá.

## 6.3.2 Program

### **1. den - sobota**

Odjezd autobusem z Prahy, příjezd do místa určení a ubytování. Děti si částečně vybalily věci a odešly ke sjezdovce. Prvním jejich úkolem bylo zdolat sjezdovku až nahoru na lyžích jakýmkoliv způsobem. Během cesty byl pedagogy vysvětlován způsob, jak sjet dolů. Děti měly možnost se rozhodnout, zda sjezdovku sjezdou nebo sejdou. Podle schopností byly děti rozřazeny do družstev.

Poté následoval návrat na chatu a dovybalení věcí. Po večeři následovala přednáška o bezpečnosti, typu lyží, počasí a oblečení.

Večerní program byl věnován hrám. První hra byla „na medvěda“ – hra probíhala ve družstvech a každé družstvo mělo jednoho svého člena obléknout do co nejvíce svršků. Na závěr večera byla hra „bingo“ – což je hra s čísly. Pak následovala večerka a spánek.

### **2. den - neděle**

Den začínal snídaní a odchodem na sjezdovku ve družstvech. První družstvo se učilo obracení na místě, hrálo hru „na babu“ s jednou lyží. Učilo se, jak padat a jak vstávat. Druhé družstvo mělo na programu procvičování zatačení a třetí družstvo mělo metodickou průpravu jízdy a pak „family slalom“ – což je sjíždění tím způsobem, že jeden zastaví a další jede. Po dopoledním programu následoval oběd a polední klid půl hodiny. Odpoledne se první družstvo učilo jezdit na vleku a ostatní družstva měla procvičování lyžařské techniky. Skupiny jezdily až do zavření vleků – „poslední lano“. Odpolední jízdy zakončily pokřikem „píchej, píchej, valím dolů“.

Po večeři následoval večerní program – (soutěže ve družstvech, pantomima, hádání slov, kroužek – hůlka,) na závěr večera se zpívalo. Pak následovala večerka a spánek.

### **3. den - pondělí**

Ráno začínalo snídaní a odchodem na sjezdovku, tam děti čekalo překvapení v podobě výměny instruktorů ve skupinách. Dopoledne měly na programu jízdy v hadu, jízdy ve dvojicích, jízdy ve dvojici s přetahováním, překážkovou dráhu a jízdy s podjížděním. Po obědě a poledním klidu byly volné jízdy.

Po návratu ze sjezdovky následoval večerní výlet k jeskyni s vyprávěním strašidelného příběhu. Za tmy se děti vracely ve skupině zpět na chatu. Po večeři následovala přednáška horské služby a pak hry. Před večerkou bylo dětem zadáno, aby na další večer vytvořily program samy.

**4. den - úterý**

Čtvrtý den byl určen pro odpočinek. Dopoledne se stavěli sněhuláci a pak byl uskutečněn výlet do okolí. Po obědě a poledním klidu se opět lyžovalo.

Po večeři měly děti připravený program her a pak následovala večerka a spánek.

**5. den - středa**

Po snídani byl opět odchod na svah. Na začátku bylo rozcvičení, rozježdění a v průběhu celého dne se natáčely jízdy na kameru pro dokumentaci a zjištění, které prvky by se měly zlepšit. Po večeři bylo zhlédnutí filmu a rozebrání jednotlivých prvků. Pak následoval zpěv, hra na kytaru, rozlosování čísel na závod a večerka.

**6. den - čtvrtek**

Po snídani děti opět vyrazily na svah. Dopoledne měly rozježdění a trénink pro odpolední závod. Po obědě a poledním klidu začaly odpolední závody. Po večeři proběhlo vyhlášení výsledků a ocenění. Závěr dne byl zakončen „rejem bludiček“ – sbíhání sjezdovky s prskavkou.

**7. den - pátek**

Po snídani sbalení, uklizení pokojů a odjezd do Prahy.

**6.3.3 Srovnání a zhodnocení****Cíle**

Cíle stanovené v tomto lyžařském kurzu byly rozvoj a zdokonalení lyžařských dovedností, komunikace, zlepšení sociálních vztahů a osobnostní rozvoj. Všechny tyto cíle se shodují s cíli zážitkové pedagogiky a byly užity v jednotlivých aktivitách.

**Principy**

V tomto kurzu byly využity principy: výzvy, doprovázení, princip mnohostrannosti, princip řízení skupiny. Zážitková pedagogika zahrnuje ještě princip opravdovosti, princip akce a reakce a princip zřetele na nejslabšího člena skupiny. Tyto principy však v tomto kurzu nebyly uplatněny.

**Princip výzvy** lze vidět v zadání úkolu zdolat svah na lyžích směrem nahoru jakýmkoliv způsobem. **Princip doprovázení** se objevuje jak ve volných jízdách, tak v poskytnutí prostoru pro samostatné tvoření programu na večer. **Princip mnohostrannosti** se vyskytuje

například při společné jízdě v hadu, kdy je nutno koordinovat jízdu, komunikovat a spolupracovat s ostatními členy skupiny. **Princip řízení skupiny** probíhal komunikací při tvorbě večerního programu.

### **Příprava**

Ohledně přípravy materiálního zajištění mi nebyly poskytnuty informace, ale lze usuzovat, že během kurzu nebyl problém s nedostatkem materiálu, jelikož se nevyskytly žádné komplikace.

Co se týče znalosti skupiny, tak ta byla na vysoké úrovni, protože dotyčný pedagog účastníky kurzu po celý rok vyučoval a předem si zjistil lyžařské schopnosti a dovednosti. Zvolené aktivity směřovaly k cílům, které si pedagogové vytyčili. Takže mohu konstatovat, že příprava tohoto kurzu se plně promítla v celém průběhu.

### **Metody**

Metoda tvořivého procesu se vyskytuje velmi zřídka. Objevuje se v pantomimě, ve hře kufr a v možnosti samostatně vytvořit večerní program. S tím souvisí i doprovázení, jelikož pedagogové v situacích her a při večerním výletu nezasahovali do průběhu aktivit. Metoda animování není z programu příliš znatelná.

### **Působení pedagogů**

Pedagogové spíše vystupovali ve svých tradičních rolích a nepřecházeli z role učitele do role účastníka, doprovázejícího či animátora.

### **Sociální rozvoj a působení ve skupině**

Sociální rozvoj ve skupině probíhal při lyžování v rozvoji dovedností, spolupráce a komunikace při jízdě v hadu a při jízdách ve dvojicích, další spolupráce se projevila v hře na medvěda, kdy každá skupina musela plně využít participace všech členů skupiny k dosažení cíle. Silným zážitkem byl večerní návrat z jeskyně, kdy děti společně překonávaly pocit strachu a nejistoty ve tmě v lese. Tyto aktivity rozvinuly sociální působení ve skupině, ale protože nebyla u žádné aktivity provedena reflexe, tak cílený efekt není až tak patrný.

### **Osobnostní rozvoj**

Osobnostní rozvoj se promítl při noční procházce ve vyrovnanosti, ve hře s hůlkou, kdy museli účastníci využít svého postřehu, a při jízdě na vleku u začátečníků, jelikož získání nové dovednosti v prvním dnu kurzu byl hluboký zážitek.

### Postup

**Fázi plánování** jsem již zhodnotila v přípravě, takže ji nebudu více rozebírat. **Zajištění bezpečnosti** proběhlo podle standardních pravidel a bylo vyhovující po všech stránkách. **Fázi prezentace**, bohužel, nemohu opět dostatečně zhodnotit, z důvodu nedostatku informací. **Fáze akce** proběhla podle záměrů pedagogů, nicméně podle informací se cílený efekt sociálního rozvoje skupiny v běžných podmínkách neobjevil. Příčinu tohoto problému přisuzuji nedostatku reflexe, která má vést k transferu dovedností a schopností do běžného života. **Reflexe** byla uskutečněna pouze v závodech a to ve směru k účastníkům z hlediska jejich umístění a v jízdách natočených na kameru při zhlédnutí a upozornění na chyby.

### Celkové zhodnocení

Na tomto kurzu byla snaha rozvinout a zlepšit sociální, osobnostní a dovednostní stránku účastníků, což hodnotím jako pozitivní, ale chyběl zde větší důraz na přiblížení se přírodě a pedagogické vedení se spíše blížilo školnímu prostředí, což ubíralo na rozvoji k samostatnosti. Jako velký nedostatek na tomto kurzu vidím v nezařazení reflexe, čímž utrpěl přenos nově získaných poznatků do běžného života.

## 6.4 Výsledky sondy

Ve všech lyžařských kurzech je vidět, že se pedagogové snaží docílit rozvoje dětí po více stránkách. Snaží se využívat všechny dostupné prostředky, ale cílený efekt se nedostavuje v plné míře. Příčinou tohoto problému je nedokonalé propracování přístupu a postupu.

Nejzdařilejším kurzem z pohledu zážitkové pedagogiky je lyžařský kurz, který je uveden jako první. Ale ve všech třech kurzech se objevují prvky zážitkové pedagogiky, což naznačuje, že tento přístup má budoucnost.

Prozatím však působení není celistvé, protože v něm chybí závěrečná část. Zážitková pedagogika připisuje velmi významnou roli reflexi a transferu a právě tyto fáze zde chybí. Domnívám se, že prostudováním materiálů zážitkové pedagogiky lze tyto nedostatky odstranit.

## Závěr

Výsledkem této práce je zjištění, že zážitková pedagogika má své stálé místo v pedagogické oblasti v České republice. Z této práce vyplývá potvrzení mé domněnky, že je přínosné zprostředkovat náplň zážitkové pedagogiky ve formě sportovních aktivit jak pro volný čas, kde už zážitková pedagogika působí delší dobu, tak i pro školní volný čas, kde se zážitková pedagogika teprve rozvíjí.

Cílem praktické části této práce bylo zjistit, zda se tento přístup výchovy a vzdělávání používá při aktivitách ve školním volném čase. Podle poznatků, které poskytla sonda lyžařských kurzů je přístup zážitkové pedagogiky využíván, ale znalosti o něm nejsou dostatečné a tím pádem nejsou využívány v plné míře. Dále z výsledků sondy vyplývá, že pedagogové používají prvky zážitkové pedagogiky, ale svým přístupem a postupy, které využívají, nenaplnují všechny základní komponenty zážitkové pedagogiky, a tudíž nedosahují úplného naplnění cílů.

Došla jsem k zjištění, že využívání zážitkové pedagogiky z velké části závisí na přístupu a postoji pedagoga, který působí na své svěřence. Někteří pedagogové se snaží využívat zážitkovou pedagogiku a někdy se jim to daří, jindy zase nikoli. Někteří se o to nesnaží a nevědomky tento přístup používají. V současné době pedagogové čím dál více začleňují nabídku sportovních aktivit do školního volného času a nepřímo tak působit na utváření dovedností, hodnot a postojů účastníků. Pokud budou prezentovat aktivity formou zážitkové pedagogiky, budou moci dosáhnout mnohem vyšších výsledků a mnohem hlubšího zapůsobení. Aktivity naplňující zážitky upevňují vztahy mezi dětmi, snižují agresivitu a dodávají člověku smysl života.

Díky zpracování této problematiky jsem zjistila, že pro účinné působení na jedince je důležitý nejen určitý pedagogický přístup, který je velmi přínosný, ale v mnohém záleží i na pedagogovi samém. Ve výchově a vzdělávání záleží na tom, jak právě on chápe výchovu a vzdělávání, co je on sám ochoten účastníkům nabídnout a jak k nim přistupuje. Tato problematika otvírá nové dveře pro budoucnost nejen pedagogům ve školním prostředí, ale i pedagogům volného času. Zážitková pedagogika je využitelná v obou těchto prostředích, jen je však nutné se zájmem a odhodláním získat znalosti a dovednosti z tohoto oboru, což současně poskytuje nový prostor pro další možnost vzdělávání pedagogů zajímajících se o tento výchovný a vzdělávací přístup.

Myslím, že zážitková pedagogika, jako přístup výchovy a vzdělávání, má zejména v současné společnosti velmi dobrou pozici a rovněž velmi příznivé výhledy do budoucnosti. Záleží však na nás, jak s touto možností naložíme.



## Seznam literatury

### Primární literatura

- BEDACHT, A. *Erlebnispädagogik: Mode, Methode, oder Mehr?: Tagungsdokumentation des Forums Erlebnispädagogik*. 1. Auf. München: Fachhochsch. Fachbereich Sozialwesen, 1992. ISBN 3-926555-10-6
- BÍLÝ, M., KRAČMAR, B., NOVOTNÝ, P. *Kanoistika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2001. ISBN 80-247-9050-5
- BOŠTÍKOVÁ, S. *Vysokohorská turistika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0696-2
- BREß, H. *Erlebnispädagogik und ökologische Bildung: Förderung ökologisches Bewusstseins durch Outward Bound*. Bd. 3. Berlin: Luchtenhand, 1994. ISBN 3-471-01934-4
- DOLEŽAL, T. KODEŠ, J. VAMBERA, L. *Kanoistika a vodní turistika*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1983. ISBN nevedeno
- FELTEN, H. *Erlebnis pädagogik als Möglichkeit zur Kompensation von Verhaltensdefiziten: Dargestellt an der Beispielen aus der ästhetischen Erziehung*. Bd.41. Frankfurt am Mein: Lang, 1998. ISBN 3-631-33476-1
- FISCHER, T., ZIEGENSPECK, J. W. *Handbuch Erlebnispädagogik: Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart*. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000. ISBN 3-7815-0998-2
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Přel. K. Balcar. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. Přel. Z: Psychology for teachers. ISBN 80-7178-626-8
- HOMFELDT, H. G. *Erlebnispädagogik: Geschichtliches Räume und Adressat(inn)en Erziehungswissenschaftliche Facetten Kritisches*. 1. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 1993. ISBN 3-87116-934-X
- KNOLL, M. *Kurt Hahn – ein politischer Pädagoge*. 2. Aufl. Lüneburg: Verlag Klaus Neubauer, 1978. ISBN 3-88-456-035-2
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozšiř. vyd. Praha: Akademie, 1998. ISBN 80-200-0625-7
- NEUMAN, J. et al. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-292-0
- NEUMAN, J. et al. *Turistika a sporty v přírodě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-391-9
- NĚMEC, J. et al. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času: pro doplňující pedagogické studium*. 123. pub. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-012-3

PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002.

ISBN 80-7178-711-6

PROCHÁZKA, V. et al. *Horolezectví*. 1. vyd. Praha: Olympia 1980, ISBN neuvedeno

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000.

ISBN 80-7178-399-4

PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4

PŘÍBRAMSKÝ, M. *Lyžování*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1999. ISBN 80-7169-786-9

REINERS, A. *Erlebnis und Pädagogik: Neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele*.

5. Aufl. Augsburg: ZIEL, 2000. ISBN 3-934214-49-5

REINERS, A. *Erlebnis und Pädagogik: Praktische Erlebnispädagogik – Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen*. 1. Aufl. München: Fachhochschule.-Schr. Sandmann, 1995.

ISBN 3-929221-19-5

SONNTAG, Ch. *Abenteuer Spiele*. 2. Aufl. Augsburg: Ziel 2005. ISBN 3-978393-72-7

ŠAFRÁNEK, J. *Kolo pro děti i jejich rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-438-9

*Výchova a volný čas. Sborník příspěvků 1. mezinárodní konference o výchově a volném čase.*

Kaplánek, M. (ed.), České Budějovice: JU, Teologická fakulta, 2006. ISBN 80-7040-849-9

ZOUNKOVÁ, D. *Zlatý fond her III*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-198-3

### **Sekundární literatura**

AMBERGER, G. *Personlichkeitsentwicklung durch Outdoor – Aktivitäten*. 1. Aufl. Frankfurt am Main/Griedel: Afra-Verl., 1992. ISBN 3-923217-57-9

ANTES, W. *Erlebnispädagogik – Fundierte methode oder aktuele Mode?* 1. Aufl. Wiesbaden: Münster, 1993. ISBN 3-925169-52-0

GERIG, U., FRISCHKNECHT, T. *Jezdíme na horském kole*. Přel. L. Česenková. 1. vyd. České Budějovice: KOPR, 2004. ISBN 80-7232-227-3

HERZOG, F. *Erlebnispädagogik; Schlagwort oder Konzept?* 2. Aufl. Luzern: SZH/SPC, 1997. ISBN 3-908264-71-5

PAFFRATH, F., FERLSTL, A. *Hemmungslos erleben? Horizonte und Grenzen*. 1. Aufl. Augsburg: ZIELE, 2001. ISBN 3-934-214-65-7

SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0318-1

WINTER, S. *Vysokohorská turistika*. Přel. L. Česenkov 1. vyd. České Budějovice: KOPR, 2003. ISBN 80-7232-201-X

ZIMMEROVÁ, R. *Netradiční sportovní činnosti: náměty a metody pro školu i volný čas*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-460-5

*Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. číslo 3. Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound, 2005. ISSN 1214-603X

## **Seznam příloh**

Příloha I. – Poskytnutí podpory doprovázejícím pedagogem

Příloha II. – Vzájemná podpora

Příloha III. – Hájení zájmu své skupiny

Příloha IV. – Účastník na skále při turistickém výletě

Příloha V. – Překonávání potoka při turistickém výletě

Příloha VI. – Oživení činnosti; najdi si svou hůlku

Příloha VII. – Hra nálet

Příloha VIII. – Překonání řeky

## **Přílohy**

## Příloha I – Poskytnutí podpory doprovázejícím pedagogem





## Příloha II. – Vzájemná podpora

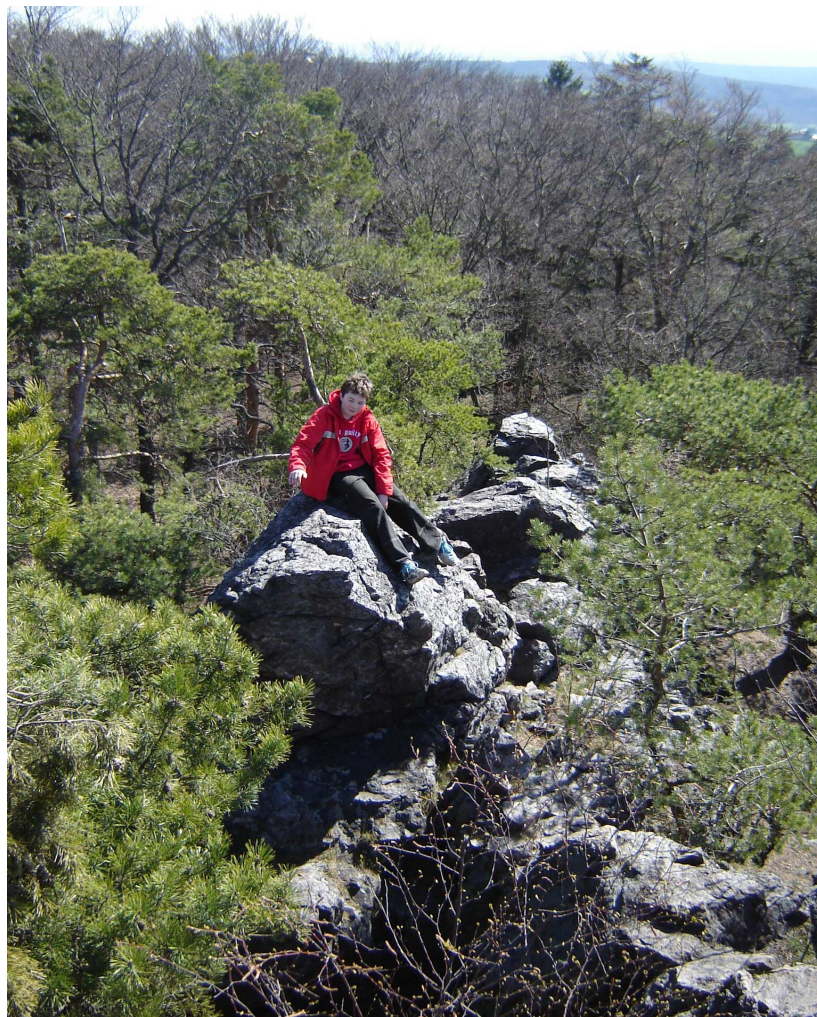


## Příloha III. – Hájení zájmu své skupiny





## Příloha IV. – Účastník na skále při turistickém výletě



## Příloha V. – Překonávání potoka při turistickém výletě





## Příloha VI. – Oživení činnosti; najdi si svou hůlku



## Příloha VII. – Hra nálet



## Příloha VIII. – Překonání řeky



## Abstrakt

PILAŘOVÁ, Z. *Zážitková pedagogika a její přístup k výchově a vzdělávání u dětí a mládeže*. České Budějovice 2006. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. M. Bezečná.

**Klíčové pojmy:** zážitková pedagogika / zážitek, prožívání, výchova, cíle, principy, metody, postupy, aktivity

Práce se zabývá uvedením a analýzou přístupu výchovy zážitkovou formou. Teoretická část charakterizuje základní pedagogické pojmy výchovy a vzdělávání, zážitkovou pedagogiku a její komponenty. Popisuje historický vývoj zážitkové pedagogiky a rozpracovává podstatu jejího pedagogického přístupu. Poskytuje výběr přehledu aktivit zážitkové pedagogiky s využitelností ve školním volném čase.

Praktická část obsahuje sondu pro zjištění používání pedagogického přístupu zážitkové pedagogiky při aktivitách ve školním volném čase. Pro sondáž byly zvoleny lyžařské výcvikové kurzy. Ve všech třech kurzech pedagogové používají prvky zážitkové pedagogiky, ale jejich postupy nejsou dokonale propracovány na této bázi z důvodu neznalosti. Největší nedostatky se objevily ve fázi reflexe.

Zjistila jsem, že pro výchovu dětí a mládeže je nutné mít jak odborné znalosti, tak i pozitivní pedagogický přístup. Významným hlediskem je osobnost pedagoga, protože podle něj se odvíjí vše ostatní. Na základě své práce usuzuji, že zážitková pedagogika má jako výchovný pedagogický přístup velkou budoucnost a bude čím dál více využívána ve výchově a vzdělávání dětí a mládeže.



## Abstract

PILAŘOVÁ, Z. *Experience pedagogy and its approach to the education and upbringing of children and youth*. České Budějovice 2006. The thesis. The university of south Bohemia in České Budějovice. Theological faculty. The department of pedagogy.

Tutor PhDr. M. Bezečná.

**Key-notes:** experience pedagogy / experience, experiencing, education, aim, principle, methods, procedure, activity

The thesis brings out and analyse pedagogy approach to the education by the experience. The theoretical part characterizes basic concepts of the education and the upbringing, experience pedagogy and its parts. The thesis describes historical evolution of experience pedagogy and analyses the basement of pedagogical approach to the experience education. The thesis provides the summary of activities of experience pedagogy that can be used at school during leisure time.

The practical part contains the probe of using experience pedagogy activities at schools during the leisure time. The skiing courses were selected for the probe. Teachers in all three courses used the principals of experience pedagogy but their procedures are not well processed according to unfamiliarity with experience pedagogy. The strongest weakness arose at the feedback phase.

I researched that the vocational knowledge is essential for children education though positive pedagogical approach. The personality of the teacher is significant point of view because the personality of the teacher is the basement for everything else. According to my research I presume that experience pedagogy approach has great value and will be used more for the education and the upbringing of children and the youth.