REFLEXE ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY V PEDAGOGICE A KINANTROPOLOGII

Petr Zappe

Fakulta tělesné kultury, Univerzita Palackého, Olomouc, ČR

Předloženo v prosinci 2008

Přestože pojem zážitková pedagogika na první pohled odkazuje k pedagogice, má dnes tato oblast užší a jasnější vztahy s kinantropologií než s pedagogickými vědami. Příčiny tohoto stavu je vhodné hledat ve vývoji pedagogiky po listopadové revoluci. Pedagogika prožila bouřlivý rozvoj, ve kterém se zaměřovala převážně na školskou pedagogiku, a vznik mladých disciplín v jiných oblastech zůstával na okraji pozornosti. Jedním z dlouho nereflektovaných problémů pedagogiky bylo samo pojetí výchovy. Současný pohled na tento fenomén sblížuje pedagogiku a zážitkovou pedagogiku.

Klíčová slova: *prožitek, zkušenost, výchova prožitkem, pojetí výchovy, disciplína*

Prožitku a prožívání věnuje kinantropologie stále více pozornosti. Aktivitu prožitého charakteru byly v oblasti tělesné kultury využívány vždy. Rozvoji sportů v přírodě, aktivní turistiky, her a cvičení v přírodě, vztahu k přírodě i kulturní náplni volného času na kurzech se od roku 1954 věnovala samostatná Katedra turistiky a sportů v přírodě FTVS UK (Neuman & Hanuš, 2007, 21) a samozřejmě i další pracoviště vzdělávající učitele tělesné výchovy (od 90. let 20. století také Fakulta tělesné kultury v Olomouci). Se jmenovanými oblastmi jsou spojeny i další pojmy jako je výchova a pobyt v přírodě, výchova prožitkem a zážitková pedagogika. Článek nabízí reflexi těchto oblastí na pomezí kinantropologie a pedagogiky v kontextu posledního vývoje a zamyšlení nad možností chápání zážitkové pedagogiky jako konstituované disciplíny.

Všechny zmiňované koncepty stavějí na tom, že žák je aktivním činitelem výchovného procesu, že plně a autenticky prožívá svou činnost a na základě toho se nejen učí konkrétním dovednostem, ale je rozvíjena celá jeho osobnost. Potřebu působit celostně na osobnost

jedince zdůrazňuje v kinantropologii dlouhodobě Hodaň (1996, 2000, 2006) a také Jirásek (2005).

Moderní přístup k výchově tedy neklade důraz na instrumentální používání těla k realizaci určitého pohybu a dosahování hodnot z hlediska jednice vnějších. Naopak cílem je rozvíjet prostřednictvím pohybové aktivity jedince celostně právě na základě autentického prožívání, ve kterém se vyjevuje naše pravé bytí. Pohyb není fenoménem fyzicky tělesným, ale projevem lidského způsobu bytí (Jirásek, 2005). Záměrné pohybové chování slouží k socializaci a kultivaci člověka. Toto pojetí vychází z toho, že rozpor mezi tělem a duchem neexistuje, jsou součástí osobnosti, kterou je možno nahlížet z pohledu fyzického, psychického nebo sociálního (Hodaň, 1996). Zaměření kinantropologického výzkumu a následně také výchovy v pohybové oblasti pouze na složku fyzickou by bylo chybou, která může pramenit z přebírání hodnot výkonově orientované konzumní společnosti. Je třeba věnovat pozornost jak individuálnímu tak sociálnímu a kulturnímu rozměru těla. Prostřednictvím pohybu tělo prožívá sebe sama, Hodaň (1996) mluví o principu „samopohybu“, Jirásek (2005) o autotelické hodnotě těla. Zároveň se tělo prostřednictvím pohybu vztahuje ke svému okolí, reaguje na něj, utváří ho a tím opět utváří sebe sama. Jedinečné vztahy těchto oblastí utvářejí každé individuum.

Výchova obecně i výchova prostřednictvím pohybu musí nahlížet tělo jako holistickou jednotu. Pohyb pak na člověka působí ve všech jmenovaných oblastech. V takovém pojetí se stává opětovně aktuálním, nikoli jen proklamovaným, ideál kalokagathie. K jeho naplňování je podle Jirásky (2005) vhodná zážitková pedagogika, kterou chápe jako:

teoretické postižení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořením a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Cíle takových výchovných procesů mohou být vytyčovány a dosahovány v různorodém prostředí (školním i mimoškolním, přírodním i kulturním), v rozmanitých sociálních skupinách (diferencovaných věkem, sociálním statutem, profesním postavením či dalšími etnografickými faktory) a naplňovány nejrůznějšími prostředky (hrami všech typů, modelovými situacemi, tvořivostními a dramatickými dílnami, besedami a diskusemi, fyzicky i psychicky náročnými výzvoverymi situacemi, sebepoznávacími i k týmové spolupráci směřujícími aktivitami). Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoli cílem. Cílem pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti (Jirásek, 2005, 149).

V tomto kontextu je pochopitelné, že Hodaň (2004, 2006) zařadil zážitkovou pedagogiku do členění kinantropologie. Zážitkovou pedagogiku je možné nalézt mezi dílčími cíli výzkumného záměru Pohybová aktivita a inaktivita obyvatel České republiky v kontextu behaviorálních změn Centra kinantropologických studií FTK UP. Přestože pojem zážitková pedagogika stále není přijímán zcela jednoznačně, výchovné přístupy založené na autentickém prožívání v kinantropologii již zdomácněly.

Jestliže zážitkovou pedagogiku chápeme jako oblast směřující k všestrannému rozvoji osobnosti, měla by být objektem zájmu nejen kinantropologie ale také pedagogiky. Jaký je tedy vztah zážitkové pedagogiky a pedagogiky obecně? Jaké souvislosti lze vysledovat ve vývoji obou disciplín? V následujícím textu se pokouším nalézt odpověď na to, jak do vývoje pedagogiky po změnách v 90. letech zapadá zážitková pedagogika. Odpovědi jsou přínosné pro pochopení historického kontextu a současného stavu zážitkové pedagogiky.

NĚKTERÉ ASPEKTY VÝVOJE PEDAGOGIKY

Jestliže se pojem zážitková pedagogika začal používat v 90. letech dvacátého století, vykročil tento obor do velmi složitého období, které dolehlo i na pedagogiku obecně jako na vědní obor. Některým vývojovým charakteristikám se budeme věnovat v tomto textu, při vědomí toho, že například Průcha (2005, 36) vedle některých problémů pedagogiky vidí také to, že „česká pedagogická věda dosáhla od roku 1990 do dnes tak vysokého stupně rozvoje, k jakému nikdy v uplynulém půl století nedospěla“. Na tomto místě se budeme zabývat jakýmsi „záměrným výběrem“, abychom k některým oblastem mohli později přiřadit témata ze zážitkové pedagogiky. Výběr literatury se zaměřuje především na posledních deset let s přihlédnutím k zásadním starším textům. Tematicky jde především o tituly zaměřené na obecnou pedagogiku, její vývoj od devadesátých let a její členění.

Po změně režimu měli pedagogové možnost zvolit (a) epistemologickou jistotu jedné uzavřené pedagogiky nebo (b) epistemologickou nejistotu, založenou „na utváření otevřené pedagogiky, pedagogiky bez hranic, bez komplexů, vědomé si své interdisciplinarity a vnitřní diferenciaci a co je nejdůležitější – pedagogiky mnoha směrů a mnoha paradigmat“ (Sliwerski, 2005, 60).

Negativní dopady volby druhé možnosti nás podle autora vedou k jakési „epidemii“ či inflaci pedagogických teorií a jejich tříštění. Následkem toho učitelé ztrácí schopnost mezi

nimi rozlišovat a vytvářet klíčové opozice pro dualisticky vnímaný svět, kde teorie na jedné straně ukazuje pravé hodnoty a na straně druhé množinu všech hodnot opozičních.

Definitivně končí etapa vzájemné izolovanosti jednotlivých věd a jejich disciplín (Průcha, 2002b), pedagogika se od té doby pohybuje v prostoru vyostřeného střetávání paradigmat (Spilková, 2005). Š. Švec (2005) se dokonce ptá: Kolik je, anebo ještě jen bude pedagogik a jiných věd o výchově?

Sliwerski si v této situaci vypomáhá metaforou hypermarketu, kam pedagogové chodí za akčními nabídkami, za levnými cenami a možností vše si prohlédnout a zjistit, jestli se jim ta či ona teorie hodí. „Podobné to je se syntetickými příručkami z oblasti věd o výchově, s hlásanými teoriemi, díky kterým můžeme na každou z nich pohlédnout jako na zboží“ (Sliwerski, 2005, 64). Ideové předpoklady takového zboží se nám zdají jednoduché a příjemné, probouzejí pocit duševního souznění s naším prožíváním a životními zkušenostmi. „Nestává se na trhu myšlení nová pedagogická teorie pro nás záminkou k relativizaci vlastních praktických zkušeností?“ (Sliwerski, 2005, 63). Další nové navzájem si konkurující teorie pak působí rušivě a nebezpečně.

Použití této metafory nemá za cíl pedagogiku hanit, ale jen ilustrovat vývoj situace. Podle Pelikána (1996) odborníci nedokázali oslovit praktické pedagogy, kteří přestali věřit teoriím. Nedařilo se řešit reálné problémy „nejjednodušenou formou návodů a doporučení“, otevřít praxi pro aplikaci teorií. Naopak vznikala řada „pedagogických kuchařek“, které představovaly hledajícím praktikům nové trendy bez hlubší znalosti teoretických východisek.

Docházelo tak ke stále většímu oddalování teorie od praxe. Nechť pedagogů k dalším teoriím dokládá Valenta (2002) klasickou situací na seminářích a kurzech pro pedagogy, kdy odpověď na otázku, jaký by kurz měl či neměl být je: „aby to nebylo moc teoretické“.

Přitom ani v jednotlivých dílčích či nových disciplínách pedagogiky (reprezentujících ony teorie) nedochází ke konsenzu ve struktuře poznatků. „Nejednou pozorujeme neochotu definovat pojmy v kontextu, nízkou úroveň grafické reprezentace termínů, terminologickou svévoli, efektní žonglování s ‚dojmologickými‘ slovy, ohromování laiků zvláštními výrazy, mechanické a zbytečné přebírání cizích termínů“ (Š. Švec, 2005, 75). Důsledkem je nízká kultura odborného jazyka ovlivněná bezkonceptností a nesystémovostí termínů. Poměrně ostře tuto situaci popsala také Spilková (2005, 166):

Výrazným problémem současné pedagogiky je také chybějící profesní komunita a kultivace diskusí v jejím rámci, nedocenění významu diskurzu ve vědecké komunitě pro

vyjasňování stanovisek a dosahování konsenzu, včetně jeho argumentace. Jedním z důsledků je ostrá polarizace názorového střetu o pojetí pedagogiky do krajních pozic a černo-bílého vidění, špatná komunikace (někdy s velmi emocionálním podtextem) mezi různými názorovými proudy.

Zde možná narážíme na jednu z příčin, proč přetrvávají terminologické problémy, nejednotnost pedagogiky jako takové a teoretická nejasnost, která vyplývá z toho, že se jednotliví odborníci nehlásí k některé konkrétní pedagogické škole (Průcha, 2002a) nebo jsou dlouhodobě „zakonzervováni“ ve své jedné škole bez dalšího osobního rozvoje (Lukášová, 2005). Neutěšená situace vedla Blížkovského a Kučerovou (2003) až ke katastrofickému hodnocení současné pedagogiky, která podle nich byla v obrovské neřešené krizi.

Na plenárním zasedání XV. konference ČAPV se tématem terminologie zabývala Walterová (2007). Podle této autorky je sice produkována řada slovníků, tezaurů a encyklopedií, ale naprosto chybí širší metodologická diskuse o pedagogickém jazyku. (I když některé problémy pedagogiky a především jejího jazyka kromě citovaných autorů pojmenoval např. Průcha, 2001; 2002a; 2006b).

Walterová (2007) shrnula některé důvody neuspokojivého stavu současného názvosloví: Jazyk pedagogiky se dynamicky vyvíjí v závislosti na kultuře. Tradiční pojmy proto neodpovídají novým problémům (např. reforma školství). Navíc v pedagogice existuje pluralita teorií, je to multiparadigmatická věda, jejíž předmět zájmu se navíc neustále rozšiřuje do všech sfér (např. celoživotní vzdělávání). Přitom zdrojem terminologie je přirozený jazyk, pokusy o tvorbu logického jazyka selhaly. Navíc povaha češtiny jako flexivního jazyka řešení problémů neusnadňuje. Česká pedagogika je stále více nucena komunikovat na mezinárodní úrovni, což přináší mezinárodní témata vycházející z rozdílných tradic a pronikání cizích slov do češtiny. Internacionalizace pojmosloví je i věc politická vzhledem k financování výzkumu. K ujasnění jazyka je potřebná jednak diskuse na toto téma, opatrnost při překládání a přebírání pojmů a také změna náhledu na použití definic. Upouští se od globálních definic, které jsou anonymní, a sledujeme příklon ke kontextuálnímu vyjádření pojmů.

Ve svém vývoji se pedagogika profilovala především jako školská pedagogika, a přesto nedokázala formulovat teoretická východiska pro proměnu české školy a například inovativní školství zůstalo výzkumem téměř nedotčeno (Spilková, 2005). Pedagogika si téměř nepovšimla i některých dalších oblastí, například oblasti vzdělávání dospělých. Vztah andragogiky a pedagogiky hodnotí Beneš (2002) jako bezproblémový, ale dodává, že mnoho

komunikace mezi nimi neprobíhá přes to, že některé andragogické směry se k pedagogice hlásí. Sounáležitost s pedagogikou vyplývá z historicky pevnějšího zakotvení pedagogiky. Pedagogika zahrnuje andragogiku do svého systému, ale nestará se o ni. Proto asi také vyznívá poněkud překvapeně Průchův (2006c) příspěvek o nových formách edukace v mimoškolních prostředích, které jsou podle něj ze strany pedagogické teorie a výzkumu z velké části nedotčené. Jde především o mimoškolní vzdělávání dospělých – rozvoj lidských zdrojů. Autor si také všímá nových kategorií profesí edukátorů (nejen učitelé ve školách, ale také školitelé, instruktoři, lektori, koučové, trenéři, manažeři lidských zdrojů a personalisté) a také vysoké pedagogické odbornosti jejich náplně práce. Uvádí tím studii věnovanou tomuto tématu, kde naopak Tureckiová (2006) mapuje vývoj této oblasti již od devadesátých let. V podobné situaci je i zážitková pedagogika.

Málo pozornosti bylo věnováno teorii výchovy, podstatě a vlastní koncepci výchovného procesu (srov. V. Švec, 2005). „Podle mého názoru nejde pouze o vymezení pojmu výchova, ale i o koncepční vyjádření přístupu k tomuto fenoménu“ (Pelikán, 2002, 291). Na pozadí předchozích událostí tedy docházelo k výraznému posunu v chápání pojetí výchovy, podle Pelikána nejen bez řešení, ale dokonce bez vyslovení zásadních otázek.

Pelikán (2002) shrnuje různá pojetí výchovy jako proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout dlouhodobějších a trvalých pozitivních změn v jejím vývoji. Vedle přímého pedagogického působení jde „především o využití a vytváření podmínek pro samostatný a osobitý rozvoj každého jedince v souladu s jeho individuálními předpoklady jako autentické, integrované a socializované osobnosti, schopné vlastního bytí se sebou samým, s druhými lidmi, se společenstvím, s přírodou“ (Pelikán, 2002, 293). Součástí výchovy je také sebevýchova, která nenavazuje na výchovu, ale je s ní paralelní a je součástí výchovného procesu. Takové pojetí je v souladu s pojetím výchovy v zážitkové pedagogice (srov. Břicháček, 1988).

Shrnuli jsme některé momenty bouřlivého vývoje pedagogiky po éře jedné pedagogické doktríny. Mezi vybrané body je zařazen boom pedagogických teorií a některé jeho důsledky naznačené metaforou supermarketu. Nastalý multiparadigmatický „chaos“ vedl jednak k odklonu praktických pedagogů od pedagogů teoretických a také k řadě terminologických problémů, které byly navíc provázeny špatnou komunikací uvnitř jednotlivých nových disciplín i mezi těmito disciplínami. Pedagogika se navíc v tomto období profilovala především v oblasti školské a nevěnovala příliš pozornosti oblastem dalším, příkladem je v textu samostatný vývoj andragogiky nebo oblast rozvoje lidských zdrojů.

PROŽITEK, ZÁŽITEK A ZKUŠENOST VE VYBRANÉ PEDAGOGICKÉ LITERATUŘE

Jak do takto načrtnuté situace zapadá zážitková pedagogika? Je právě jednou z disciplín, které se dynamicky rozvíjely v 90. letech mimo pozornost pedagogické vědy, a platí pro ni do jisté míry řada výše uvedených charakteristik. Jedním z důvodů může být i to, že snaha o definování oboru vede často k velmi obecnému vyjádření, které zdůrazňuje vlastní prožívání. Přitom je snadné namítnout, že prožitek „je psychický jev charakterizovaný proudem vědomí každého více či méně uvědomovaného duševního obsahu“ (Hartl & Hartlová, 2000, 461). Prožíváme tedy prakticky stále a to určitě i jako účastníci edukačního procesu. Má tedy cenu věnovat se zážitkové pedagogice jako samostatné disciplíně? Co je na zážitkové pedagogice tak zvláštního? Je to možná právě ono zaměření na využití individuálního prožitku k výchovnému působení, které pedagogika nezdůrazňuje a na druhé straně ani nepopírá.

Bez nároku na vyčerpávající analýzu uveďme alespoň malou ilustraci tohoto stavu na výběru běžně dostupných publikací a deseti ročníků časopisu *Pedagogika*, který je možné považovat za oficiální hlas oboru. *Moderní pedagogika* (Průcha, 2002a) nevěnuje speciální pozornost ani jednomu z pojmů prožitek, zážitek či zkušenost. Úspěšnější je hledání v *Psychologii pro učitele* (Čáp & Mareš, 2001). Ani zde se však autoři nevěnují přímo těmto oblastem ve vztahu k jejich cílenému výchovnému využití. Kromě stran 23-24, kde je prožívání krátce bez rozlišení charakterizováno spolu s vnitřními zážitky, je tento pojem používán jen v obecné rovině. Na straně 430 je zmínka o prožívání navozených situacích, ale pouze v souvislosti s výzkumem dětské interpretace světa. Zkušenost se v knize také nevyskytuje jako předmět zvláštního pedagogického zájmu, i když je samozřejmě často užívána ve spojení s psychikou člověka a procesy učení. Vraťme se však čistě na pole pedagogiky.

V *Pedagogickém slovníku* nalezneme na rozdíl od většiny ostatních pojmů z oblasti zážitkové pedagogiky definici výchovy prožitkem:

Programy, organizované zpravidla formou fyzicky náročné činnosti spojené s určitou mírou rizika ve vnějším, přírodním i městském prostředí, popř. v tělocvičných zařízeních (strukturované hry, výpravy do obtížně přístupného terénu, trénink přežívání v přírodě, náročné vodácké akce). Jsou zaměřeny na rozvoj sebepojetí, sociálních vztahů a vztahů k

životnímu prostředí, proto kromě fyzického výkonu zahrnují obvykle sebereflexi, reflexi sociální interakce a pozorování prostředí (Průcha et al., 2003, 279).

Je dobře, že pedagogika alespoň takto reflektuje oblast zážitkové pedagogiky, nicméně tato definice spíše než výchově prožitkem odpovídá výchově dobrodružstvím, čemuž by odpovídal i nesprávně uvedený anglický ekvivalent pro výchovu prožitkem – adventure education. To podtrhuje nejasnost termínů v oblasti zážitkových přístupů a poukazuje na skutečnost, že pedagogika nedokáže sledovat současný vývoj všech „mladých“ disciplín. Na druhé straně důraz na „fyzicky náročné činnosti“ ukazuje, proč jsou námi zkoumané přístupy k výchově rozvíjeny právě na kinantropologických pracovištích.

Ve slovníku dále nalezneme pouze výrazy odvozené od slova zkušenost, přičemž vysvětlení, že se jedná o mnohoznačný pojem, nedává mnoho možností pro snahu nalézt společnou řeč pro pedagogiku a její zážitkovou podmnožinu. Zejména první tři odrážky označují zkušenost jako obecné, individuální či kolektivní poznání světa, které se opírá o řadu mnohoznačných pojmů (např. smysly, prožitky, návyky, sociální vztahy). Až čtvrtá odrážka upozorňuje na pojetí zkušenosti jako prostředku a cíle některých pedagogických směrů, které vycházejí z předpokladu, že žáci aktivně vyhledávají jisté poznatky a činnosti („pokoušejí se o něco“) i pasivně zakoušejí důsledky něčeho („zakouší něco“). Takové učení je zde označeno jako *učení založené na zkušenostech*. Zkušenostní učení, jak je častěji překládán pojem *experiential learning*, jež je založeno na individuální zkušenosti žáků, jejich zvědavosti a iniciativě, je základem i pro zážitkovou pedagogiku.

Nalézáme tedy určitý prvek, který je pro pedagogiku a její subdisciplínu společný. Pokud bychom však chtěli zpřesnit terminologii zážitkové pedagogiky ve shodě s obecnou terminologií pedagogiky, nelze ji odvodit od tohoto pojmu, protože kromě zažitého překladu, jsou možné i překlady prožitkové či zážitkové učení, protože angličtina tyto pojmy nerozlišuje. Nicméně odtud je možné dohledat další pojmy známé v obecné pedagogické terminologii, jako jsou *činná škola* nebo *činnostní učení*, kde jedinec není pasivní, ale naopak iniciativně a aktivně jedná. Některé další pojmy, ke kterým je možné se dopracovat pomocí odkazů ve slovníku, skrývají podobné obsahy jako pojmy užívané zážitkovou pedagogikou, i když například ztotožnění učení založeného na zkušenosti s učením praxí tak, jak to činí Pedagogický slovník, je z pohledu zážitkové pedagogiky diskutabilní. Shodnou se v tom, že jde o „učení, jehož těžištěm je získávání odborných i životních zkušeností, poznatků, dovedností, návyků, v kontextu reálné práce“ (Průcha et al., 2003, 259). Z pohledu zážitkové pedagogiky by šlo spíše o kontext reálné činnosti, kterou zde může být aktivita ve světě kurzu

často ve formě hry, zatímco ve slovníkovém pojetí je tato činnost spojena s prací v reálných podmínkách (dílny, laboratoře) nebo častěji v přirozených pracovních podmínkách (stáže, praxe), anebo v reálném životě (řešení projektů s praktickým vyústěním).

Prožitek, zážitek či zkušenost nenalézáme jako téma ani v další současné literatuře o pedagogice (Štverák, 1999; Horák, & Kolář, 2004; Grecmanová & Holoušková, 2006; Hlásna, Horváthová, Mucha, & Tóthová, 2006; Průcha, 2006a; Vališová, Kasíková et al., 2007). Zážitková pedagogika je potom zmíněna jednou v souvislosti s členěním pedagogiky (Janiš, Kraus, & Vacek, 2004) a dále v rámci pedagogiky volného času (Pávková, Pavlíková & Hrdličková, 2002). Podobně neúspěšně dopadá i pátrání v posledních deseti ročnících časopisu *Pedagogika*. Prožitku se věnuje pouze Man a Mareš (2005). Zážitkové pedagogiky si kromě několika letmých odkazů (Beneš, 2002; Pelikán, 2002; Činčera, 2003) všímá jen Němec (2005), když referuje o vzniku *Gymnasionu*, časopisu pro zážitkovou pedagogiku. Spíše na pole kinantropologie se opět dostáváme se Svobodovou (2007) poznámkou o osobnostních přínosech zakotvených v prožitku pohybového výkonu.

ROZVOJ TEORIE V ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGICE

Vrátíme-li se ještě ke směřování mnoha nových disciplín a zejména praktiků k odklonu od teorie, je možné říci, že „výchova pomocí prožitků je ještě dnes považována za bouřlivě se rozvíjející hnutí ‚zdola‘ (z praxe) ‚nahoru‘ (k teorii)“ (Neuman, Vomáčková, & Vomáčko, 1999, 39). Tak jako se pedagogika nevěnovala zážitkové pedagogice, tak ani odborníci z tohoto oboru nepublikovali např. v časopise *Pedagogika*.

Nejde však o to, že by se zážitková pedagogika spokojovala pouze s „kuchařkami“. Naopak navazuje na tradici Prázdninové školy v pořádání odborných seminářů, jak dokládá Neuman a Hanuš (2007), publikování odborných časopisů (např. Holec, 1982; Gregor, 1982; Gintel, 1988) a v neposlední řadě mnoha didaktických materiálů (Hora, 1984; Holec et al., 1994; Bubelíniová, 1997; Másilka, 2006). Na lipnické semináře navázaly konference pod záštitou FTVS UK a FTK UP (např. Neuman, Mytting & Brtník, 1996; Kirchner & Kavalíř, 2003; Hanuš, 2003). Práce se věnují prožitku a prožívání často v souvislosti s pohybem, tělesností a sportem.

Přes tuto publikační činnost se ale situace teorie v zážitkové pedagogice podobá stavu v pedagogické vědě. V teorii zážitkové pedagogiky nenacházíme jednoznačný konsenzus a

věcná diskuse dlouho chyběla. Naopak diskuse uvnitř zážitkové pedagogiky a s pedagogy z jiných oborů může být někdy značně vypjatá. Reflexe tohoto stavu v pedagogice obecně i v té zážitkové je nedostatečná.

Podobně je to s nejednotností jazyka v oboru (srov. Turčová, 2005). Nicméně v publikovaných titulech můžeme sledovat tendenci k rozvoji teoretické práce v jednotlivých dílčích oblastech oboru.

Doufejme, že tato tendence nepovede k odtržení teorie od praxe. Vracíme se tak k těžišti zážitkové pedagogiky v pedagogické praxi. Jednou z oblastí, kterou se zážitková pedagogika zabývala od samého počátku, je rozvoj lidských zdrojů, který pedagogika „objevila“ až nedávno. Právě v této oblasti jsou prvky výchovy prožitkem aplikovány velmi intenzivně. Na internetu můžeme nalézt množství neziskových i komerčních organizací, které se hlásí k zážitkové pedagogice nebo jejím dílčím postupům. V komerčním prostředí často v souvislosti s pojmy jako outdoor management trénink, teambuilding nebo jen outdoor. I v této oblasti již vyšly metodické příručky (Zahrádková, 2005; Svatoš & Lebeda, 2005).

Zážitková pedagogika není uznávána všemi odborníky právě pro své praktické zaměření. Přitom ale její pojetí výchovy, ač zřejmě ne zcela „vědecky“ komunikované, souzní s nereflektovanou změnou chápání pojetí výchovy, které „vychází z pochopení, že ne převážně verbální působení na osobnost vychovávaného, ale především vytváření jeho zkušenostního základu podpořeného nejen poznáním, ale i emocemi a prožitky může mít skutečný efekt. V tomto smyslu se blíží předkládané pojetí některým aspektům prožitkové pedagogiky“ (Pelikán, 2002, 294).

V době, kdy uvnitř pedagogické obce probíhá reflexe současného stavu pedagogiky a pozornosti se dostává i terminologickým problémům v pedagogice, by zážitková pedagogika mohla využít znalostí nasbíraných v množství publikací a zahájit odborný dialog s vědou, ke které se řada autorů hlásí (Neuman et al., 1999; Másilka, 2004; Jirásek, 2004; Svatoš, 2007).

ZÁVĚR

V předchozím textu jsme se zabývali některými prvky vývoje pedagogických věd. V rámci tohoto kontextu je také zřejmé, že se zážitková pedagogika vyvíjela v rámci naznačených souvislostí v podstatě mimo pedagogiku. Není proto překvapením, že zážitková pedagogika až na výjimky není zařazována do členění pedagogických disciplín. Na druhou

stranu zážitková pedagogika, jak dokládají předchozí kapitoly, splňuje do určité míry podmínky, které podle Průchy (2006a) charakterizují konstituovaný obor. Zážitkovou pedagogikou se zabývá časopis *Gymnasium*, který není čistě vědeckým periodikem, ale kromě jiných je jeho součástí i rubrika Teoretník, kde jsou publikovány výzkumné a především teoretické studie. Druhé kritérium není zcela naplněno, protože v této chvíli u nás neexistuje specializovaná česká společnost pro zážitkovou pedagogiku, nicméně tento obor je dlouhodobě rozvíjen na řadě univerzitních pracovištích, jak dokládá předchozí text. Na těchto pracovištích jsou pak vyučovány předměty zabývající se přímo zážitkovou pedagogikou, jejími aspekty nebo obory příbuznými. Situaci ve výuce zážitkové pedagogiky, stejně jako oblasti její realizace zdokumentovala podrobněji Pavlíková (2007). Mimo akademickou půdu se také k rozvoji zážitkové pedagogiky hlásí některé organizace, jmenujme dvě: Prázdninová škola Lipnice „směřuje k vytvoření respektovaného centra metodologie zážitkového učení“ (Poslání PŠL, 2008) a Hnutí GO! „podporuje rozvoj moderních metod výchovy a vzdělávání, zejména zážitkové pedagogiky, na školách a dalších institucích.“ (Hnutí GO!, 2008). Diskutovaný obor zatím nelze považovat za konstituovanou disciplínu, překážkou je její relativně krátká historie a fakt, že zatím vědeckou komunitou není uznávána (Průcha, 2006a). Na druhé straně z tohoto textu vyplývá, že by zážitková pedagogika mohla do budoucna mít ambici směřovat k uznání jako konstituovaná disciplína. K tomu však potřebuje vyřešit vnitřní otázky teorie a terminologie a především vztah s pedagogikou obecně.

REFERENČNÍ SEZNAM

- Beneš, M. (2002). Pedagogika a andragogika – distance v blízkosti. *Pedagogika*, (2) 52, 130–137.
- Blížkovský, B., & Kučerová, S. (2003). Ke stavu české pedagogiky. *Pedagogická orientace*, 3, 40–43.
- Břicháček, V. (1988). Pedagogika přiměřená prázdninám (I.). *Teorie a praxe tělesné výchovy*, 7, 36, 442–445.
- Bubelíniová, M., Greksáková, T., Halík, D., Halíková, J., Hanuš, R., Labáth, V., Pupala, B., & Zelinová, M. (1997). *Začínám (sa) učit' zážitkom*. Bratislava: Štúdio zážitku.
- Činčera, J. (2003). Simulační hry a jejich využití ve výuce. *Pedagogika*, (4) 53, 366–374.

- Gintel, A. (1988). Dobrodružná výchova v přírodě. *Teorie a praxe tělesné výchovy*, 5, 36, 308–310. (*Předneseno na semináři instruktorského sboru Prázdninové školy ÚV SSM, prosinec 1986.)
- Grecmanová, H., & Holoušková, D. (2006). *Pedagogika*. [Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia.] Olomouc: Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého.
- Hanuš, R. (Ed.) (2003). *Fenomén hry. Teoretické a metodické příspěvky k tématu hry*. Olomouc: Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hlásna, S., & Mucha, M. (2006). Člověk společnost a výchova. In S. Hlásna, K. Horváthová, M. Mucha, & R. Tóthová (Eds.), *Úvod do pedagogiky*, pp. 11–100. Bratislava: Enigma.
- Hnutí GO!* (2008). Retrieved 12.10.2008 on World wide web <http://www.hnuti-go.cz>.
- Hodaň, B. (1996). Lidské tělo a pohyb: předpoklad a projev lidského bytí ve světě (poznámky k problému). In F. Mazal (Ed.), *Tělesná kultura: sborník prací kateder tělesné výchovy a tělovýchovného lékařství* 26, (pp. 48–68). Olomouc: Hanex.
- Hodaň, B. (2000). *Tělesná kultura – sociokulturní fenomén: východiska a vztahy*. Olomouc: Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury.
- Hodaň, B. (2004). Možnosti rozvíjení kinantropologie. *Česká kinantropologie*, 8 (1), 53–64.
- Hodaň, B. (2006). *Sociokulturní kinantropologie I. Úvod do problematiky*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Holec, O., Břicháček, V., Hanuš, R., Holcová, M., Holeyšovský, J., Klusáček, M., Lata, J., Paša, L., Smékal, V., Stránský, B., Jr., & Svatoš, V. (1994). *Instruktorský slabikář*. Uherské Hradiště: Prázdninová škola Lipnice.
- Holec, P. (1982). Výchovná hlediska řízené rekreační činnosti. *Teorie a praxe tělesné výchovy*, 5, 30, 272–277.
- Hora, P. (1984). *Prázdniny se šlehačkou*. Praha: Mladá fronta.
- Horák, J., & Kolář, Z. (2004). *Obecná pedagogika*. Ústí nad Labem: Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
- Janiš, K., Kraus, B., & Vacek, P. (2004). *Kapitoly ze základů pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Jirásek, I. (2004). Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 1, 6–15.
- Jirásek, I. (2005). *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kirchner, J., & Kavalíř, P. (Eds.) (2003). *Prožitek a tělesnost*. Sborník příspěvků z konference konané dne 24.4.02 na FTVS UK. Praha: Asociace psychologů sportu ČR.

- Lukášová, H. (2005). Skryté kurikulum a jeho rizika pro deprofesionalizaci pojetí přípravného vzdělávání učitelů. *Pedagogická orientace*, 1, 58–66.
- Man, F., & Mareš, J. (2005). Výkonová motivace a prožitek typu FLOW. *Pedagogika*, 55 (2), 151–171.
- Másilka, D. (2004). Zážitková pedagogika v současném systému vzdělávání. *Seminář v oboru kinantropologie: sborník příspěvků*. Olomouc: Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury.
- Másilka, D. (2006). *Zážitková pedagogika* [Distanční výukový text]. Olomouc: Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury.
- Němec, J. (2005). Gymnasion - časopis pro zážitkovou pedagogiku. *Pedagogika*, 55 (1), 64–66.
- Neuman, J., & Hanuš, R. (2007). Kristova léta školy prázdninového času. *Gymnasion*, 7, 17–62.
- Neuman, J., Mytting, I., & Brtník, J. (Eds.) (1996). *Outdoor activities – seminar Prague '94*. Lüneburg: Edition Erlebnispädagogik.
- Neuman, J., Vomáčko, L., & Vomáčková, S. (1999). *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha: Portál.
- Pávková, J., Pavlíková, A., & Hrdličková, V. (2002). Výchova mimo vyučování. In J. Pávková a kol. (Eds.), *Pedagogika volného času*, pp. 33–81. Praha: Portál.
- Pavlíková, M. (2007). *Využití zážitkové pedagogiky na I. stupni základní školy*. Diplomová práce, Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, Olomouc.
- Pelikán, J. (1996). Některé úvahy o dalších cestách rozvoje české pedagogiky. *Pedagogika*, (4) 46 (XLVI), 309–317.
- Pelikán, J. (2002). Zamyšlení nad některými otevřenými otázkami soudobé teorie výchovy. *Pedagogika*, (3) 52, 290–308.
- Poslání PŠL* (2008). Retrieved 7.9.2008 on World wide web <http://www.psl.cz/psl/poslani.aspx>.
- Průcha, J. (2001). Česká pedagogická terminologie: srovnání tří nových pedagogických slovníků. *Pedagogika*, (3) 51 (LI), 369–376.
- Průcha, J. (2002a). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2002b). Pedagogika a komplexnost vědeckého poznání. *Pedagogika*, (2) 52, 127–129.

- Průcha, J. (2005). Česká pedagogická věda: pozitivní rysy současného stavu. In J. Prokop, & M. Rybičková (Eds.), *Proměny pedagogiky* [Sborník z příspěvků z 13. konference ČPdS] (pp. 36–45). Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- Průcha, J. (2006a). *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru* (2. aktualizované vydání). Praha: Portál.
- Průcha, J. (2006b). *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Skalková, J. (2005). Pojetí obsahu vzdělávání - trvale prioritní téma pedagogické teorie a praxe. In J. Prokop, & M. Rybičková (Eds.), *Proměny pedagogiky*, Sborník z příspěvků z 13. konference ČPdS (pp. 31–35). Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- Sliwerski, B. (2005). Pedagogika jako hypermarket věd o výchově. In J. Prokop, & M. Rybičková (Eds.), *Proměny pedagogiky*, Sborník z příspěvků z 13. konference ČPdS (pp. 59–66). Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- Spilková, V. (2005). Proměny v pojetí pedagogiky - změna paradigmat? In J. Prokop, & M. Rybičková (Eds.), *Proměny pedagogiky*, [Sborník z příspěvků z 13. konference ČPdS (pp. 162–167). Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- Svatoš, V. (2007). Zážitková pedagogika – oblast, o níž chceme psát. *Gymnasion*, 7, 63–64.
- Svatoš, V., & Lebeda, P. (2005). *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada.
- Svoboda, B. (2007). *Pedagogika sportu*. Praha: Univerzita Karlova.
- Štverák, V. (1999). *Obecná a srovnávací pedagogika*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Švec, Š. (2005). Jazyk věd o výchově v pohybe mezinárodních súvislostí. In J. Prokop, & M. Rybičková (Eds.), *Proměny pedagogiky*, Sborník z příspěvků z 13. konference ČPdS (pp. 67–76). Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- Švec, V. (2005). Pedagogika mezi teorií a praxí. In J. Prokop, & M. Rybičková (Eds.), *Proměny pedagogiky*, Sborník z příspěvků z 13. konference ČPdS (pp. 77–85). Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- Turčová, I. (2005). *Diverzita české a anglické terminologie výchovných přístupů a směrů využívajících přírodu jako edukační prostředí*. Disertační práce, Karlova Univerzita, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Praha.
- Tureckiová, M. (2006). Podnikové vzdělávání: Metody a formy používané v rozvoji lidských zdrojů. *Pedagogika*, 56 (4), 373–381.
- Valenta, J. (2002). Potřebujeme didaktiku teorie? *Pedagogika*, (4) 52, 385–387.
- Vališová, A., Kasíková, H. et al. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

Walterová, E. (2007). *Jakým jazykem hovoří současná pedagogika*. Příspěvek na XV. konferenci ČAPV Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu, konané 12.–14.9.2007 v Českých Budějovicích.

Zahrádková, E. (2005). *Teambuilding – cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál.

Mgr. Petr Zappe
Katedra kinantropologie a společenských věd
FTK UP Olomouc
tř. Míru 115
771 11 Olomouc
email: petr.zappe@email.cz

REFLECTION OF EXPERIENTIAL PEDAGOGY IN PEDAGOGY AND KINANTHROPOLOGY

Experiential pedagogy seems to be referencing pedagogy. But in fact it has established closer and better relationship with kinanthropology. I find it meaningful to search for causes of this situation in the development of pedagogy after the velvet revolution. This development was turbulent. Pedagogy focused mainly on school education and it was not able to follow formation of young disciplines in other areas. One of the missed out problematic points was the conception of education itself. Contemporary way of understanding it converges pedagogy and experiential pedagogy.

Key words: *experience, experiential education, conception of education, discipline*