

# Vymezení pojmu ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA



PhDr. Ivo Jirásek,  
Ph.D., přednáší  
na Fakultě  
tělesné kultury  
UP v Olomouci  
(filosofii, religi-

onistiku, etiku), je dlouholetým  
instruktorem Prázdninové školy  
Lipnice a konzultantem Outward  
Bound – Česká cesta.  
[jirasek@ftknw.upol.cz](mailto:jirasek@ftknw.upol.cz)

◇ **Souborní:** Zážitková pedagogika jako pedagogický obor (směr) dosud ne zcela akceptovaný odbornou komunitou hledá své zdroje, specifika, souvislosti, systematické zařazení do souboru pedagogických disciplín. Úvodní studie se zaměřuje na fenomén a pojmosloví zážitkové pedagogiky, na širší kontext i na rozlišení mezi příbuznými obory (výchova v přírodě, výchova ve volném čase, výchova dobrodružstvím).

◇ **klíčová slova:** VÝCHOVA, PEDAGOGIKA, PROŽITEK, VOLNÝ ČAS, PŘÍRODA

Časopis Gymnasion se (již svým podtitulem) hlásí k oboru „zážitková pedagogika“. Cílem této studie je uvedení do širších souvislostí a především vysvětlení, proč používáme právě tento pojem a žádný jiný z mnoha dalších, které se v pedagogické teorii i ve výchovné praxi vyskytují.

## ◆ Pedagogika (výchova, vzdělání, edukace)

Ze záplavy pojmů vyberme pro počátek čtyři, jež se v pedagogické literatuře objevují nejčastěji. Mohli bychom detailně rozebírat různá vymezení jednotlivých autorů, polemizovat a souhlasit, ale naším záměrem nemůže být rozkrývání rozporů v jednotlivých definicích s konstatováním, že se pojem různě používá v různých kontextech a subjektivních pochopeních. Naší snahou musí zůstat porozumění slovům, jak se používají v obecné češtině, jak je – možná – vyslovují lidé, kteří se nezabývají teorií odtrženou od praxe, ale kteří věnují svůj čas (často svůj volný čas) dětem a mládeži. Rádi bychom v tomto časopise diskutovali s oddílovými vedoucími, instruktory kurzů, trenéry. A jenom proto, abychom se mohli domluvit stejnými slovy, abychom věděli, co myslíme, když pojmenujeme určité skutečnosti určitými jazykovými výrazy, musíme na začátek odhalit smysl a význam nejčastěji používaných slov. Proto se nemůžeme vyhnout určité pojmové přesnosti, vždyť už od starých latiníků víme, že *bene docet qui bene distinguit* (dobře učí, kdo dobře rozlišuje).

*Pedagogika* získala své označení díky řeckému slovu PAIDAGÓGOS, kde PAIS znamená „hoch“ a AGÓ „vedu“, tedy „průvodce hochů“, jímž byl pojmenován vzdělaný otrok pečující o syna svého pána a provázející jej do školy<sup>1</sup>, odkud se dále význam pojmu pozměňuje přes latinské *paedagogus*, slovo označující učitele a vychovatele. Bývá obvykle charakterizována jako věda a výzkum zabývající se vzděláním a výchovou, jako nauka, jejímž předmětem jsou jevy výchovy. Toto konstatování je značně zjednodušené (například třisvazková Pedagogická encyklopedie pocházející z konce třicátých let se pokouší definovat a přiblížit daný pojem v textu dlouhém šedesát stran, jiná publikace – Průcha, 1997, 16-26 – upozorňuje, že pedagogika není receptářem na výchovu, souborem praktických návodů a postupů, nýbrž vědou – a podrobně rozebírá dvanáct rozdílných definicí pedagogiky), nicméně pro naše zaměření plně dostačující: **při použití slova „pedagogika“ budeme mít na mysli teoretické analýzy a reflexe týkající se výchovných (a vzdělávacích) procesů, nikoliv praktické působení.**

*Výchova* je naopak procesem záměrného (cílevědomého) působení (učitele, vychovatele, instruktora, trenéra..., ale také sebe sama či nějaké organizace nebo instituce) na člověka (žáka, studenta, účastníka kurzu...) s cílem ovlivnit jej. Na tom se snad shodnou všechny pedagogické učebnice. Problémem se však může stát charakteristika onoho ovlivnění a na pedagogických textech je patrná i doba, kdy byl zmíněný problém řešen a formulován. Např. již zmíněná Pedagogická encyklopedie považuje za výchovu takovou uvědomělou a promyšlenou činnost „směřující od individuální nebo společností duševně vyspělejších k méně vyspělým“ k rozvinutí a harmonizaci schopností k „dokonalému lidskému životu“ (Chlup, Kubálek & Uher, 1940, 260). V dnešní době by už obdobná formulace nemohla být vážně míněna; cíl výchovy bývá popisován spíše jako snaha o dosažení pozitivních změn ve vývoji osobnosti (Průcha, Walterová,

1) PAIDAGÓGOS byl vychovatelem až do dospělosti a některé výchovné pokyny, doporučení a rady zacházely skutečně do značných detailů – včetně výrazu obličje při chůzi venku apod.

Mareš, 1998, 286), jako rozvoj všech fyzických a psychických stránek jedince, prospěšných posléze jemu a společnosti (Stojan, 1998, 15) apod. **Výchovou budeme tedy nadále rozumět naše praktické působení na kurzech či ve školách i při jiných příležitostech pedagogického procesu.**

Vzdělání je pojímáno jako souhrn poznatků či stupeň kulturního vývoje, někdy bývá odlišováno od vzdělávání jakožto vzdělávacího procesu (získávání a předávání poznatků). Jeden z novějších pedagogických slovníků (Průcha, Walterová & Mareš, 1998, 300-301) rozčleňuje čtvero pojetí pojmu vzdělání: osobnostní (součást socializace jedince), obsahové (zkonstruovaný systém informací a činností), socioekonomické (jedna z kategorií charakterizujících populaci) a procesuální (vzdělávání jakožto proces, jímž se realizují předchozí tři vymezení).

Edukace je cizí slovo, jedno z mnoha již pevně zabydlených v naší mateřštině. Puristé češtiny budou jistě namítat, že je to zcela zbytečné přizpůsobování se moderní angličtině (byť pojem pochází z latiny: educatio = výchova, vychovávání), zastánci budou argumentovat, že jedním slovem obsáhnou celý výchovně-vzdělávací proces, a to v obrovském rozsahu od výcviku služebních psů až po doktorandské studium. Navíc je možno vnímat pedagogiku (v mezinárodním kontextu „pedagogy“) jako spekulativnější, zatímco sousloví obsahující edukaci (např. „educational theory“) jako obor více empiricky zakotvený. Jsem však přesvědčen, že i při snaze o co největší přesnost vyjádření dokážeme mnoho významů a jevů zážitkové pedagogiky pojmenovat česky a že místo terminů jako „edukátor“ či „edukant“ můžeme používat tradiční česká označení.

### tabulka 1)

Stojan, 1998, 19–22	Grecmanová et al., 1998, díl II., 32–35		Průcha, 1997, 28–29	Průcha, Walterová & Mareš, 1998, 169
	sedm základních disciplín	horizontální členění <sup>2</sup>		
obecná pedagogika	obecná pedagogika	obecné základy pedagogiky	obecná pedagogika	obecná pedagogika
teorie vyučování (didaktika)	didaktika	metodologie pedagogiky	historická pedagogika	komparativní pedagogika
teorie výchovy	teorie výchovy	teorie vyučování a vzdělávání	komparativní a mezinárodní pedagogika	didaktika
teorie mimoškolní výchovy	speciální didaktiky (teorie vyučování)	teorie vyučování jednotlivým učebním předmětům	filosofie edukace	filosofie výchovy
sociální pedagogika	nauka o školských normách a předpisech	teorie výchovy	sociologie edukace	teorie výchovy
speciální pedagogika	dějiny pedagogiky	teorie výchovy mimo vyučování	sociální pedagogika	metodologie pedagogiky
srovnávací pedagogika	speciální pedagogika	teorie správy a řízení školy	speciální pedagogika	speciální pedagogika
dějiny pedagogiky		speciální pedagogika	didaktika	sociální pedagogika
teorie řízení a správy škol			školní pedagogika	edukometrie
			pedagogická evaluace a edukometrie	pedagogická prognostika
			ekonomie edukace	hraniční disciplíny (pedagogická psychologie, sociologie výchovy, ekonomika vzdělání aj.)
			pedagogická prognostika	
			andragogika	
			gerontopedagogika	
			pedagogika volného času	

2) Publikace rozeznává dále **vertikální** členění, jež vychází z věkového období, a integrující hledisko členící pedagogické vědy na **základní, hraniční a aplikované**.

## Členění pedagogiky

Pokud bychom chtěli v běžné pedagogické literatuře nalézt členění pedagogiky s ohledem na zážitkovou pedagogiku, budeme velmi zklamáni: nikde nenajdeme samostatnou „škatulku“, vyčleňující zmiňovaný obor jako svébytné pedagogické odvětví zařazené do uceleného pedagogického systému. Mohlo by být napínavé a snad i trochu myšlenkově dobrodružné pátrat, kam by mohly být projevy zážitkové pedagogiky zahrnuty, pokud by byly vyčleněny jako svébytný směr pedagogických úvah. Nicméně bez uceleného systému, bez vědomí, proč konkrétní teoretik člení pedagogiku právě tak a ne jinak, by takový souhrn byl informačně bezcenný. Proto připojuji drobnou inventuru různých pojetí vnímání pedagogiky jako systému (obsahovou náplň pedagogiky), míněnou spíše jako ilustraci možných přístupů než jako pokus o shrnutí a vypreparování určitého průniku shodných názorů (navíc tato ukázka rozhodně není vyčerpávajícím výčtem všech relevantních přístupů a reprezentativním představením všech pedagogických odborníků – jedná se o příklad, jaké kategorie bývají obvykle v pedagogice užívány). Viz tabulku 1) na vedlejší straně.

Na první pohled je zřejmé, že po jevech a skutečnostech z oblasti zážitkové pedagogiky bychom museli pátrat především v pedagogice volného času či v teorii mimoškolní výchovy (výchovy mimo vyučování). Tak jednoduché to však není – zážitkové postupy lze jistě uplatnit i ve školním vyučování. Spoustu důležitých informací přináší rovněž srovnávání různorodých pedagogických idejí, koncepcí a přístupů (srovnávací – komparativní – pedagogika), historické okolnosti a zdroje soudobých tendencí musíme hledat v dějinách pedagogiky (v historické pedagogice), řadu podnětů přináší filosofické, sociologické, psychologické a další pedagogicky zaměřené analýzy. Nejenom z tohoto (ryze teoretického) důvodu se zdá být profilace zážitkové pedagogiky jakožto samostatného pedagogického oboru více než prospěšnou.

## Nové pedagogické směry

Principy směrů, které jsou setrvačně stále nazývány jako „nové“, jsou už de facto sto let známé (kritika tradiční školy a výchovy, nový postoj k dítěti s jeho přijetím jako nikoliv „nehotového“ člověka, vnímání dětství jako svébytného a důležitého období života, důraz na spontaneitu, radost, aktivitu, škola chápána jako společenství apod.). Jejich „novost“ spočívá tedy především v tom, že se nestaly převládajícími pedagogickými koncepcemi, ale spíše doplňujícími alternativami k většinovému školství. Což ovšem neznamená, že bychom se jimi měli přestat zabývat a přestali se jimi inspirovat. Naopak – s řadou z nich má zážitková pedagogika mnoho společných rysů. Přehledné shrnutí podává Singule (1992) a Průcha (2001), o konkrétních směrech existují monografické práce – k montessoriovské pedagogice např. Zelinová (1997), k waldorfské pedagogice Carlgren (1991), k pragmatické pedagogice Singule (1990), bez stručné zmínky o tzv. nových, reformních či alternativních pedagogických směrech se však neobejde žádný popis možných přístupů a směrů ve školství. Pro naše potřeby stručně shrnující informace je dostačující přehledná tabulka nejznámějších z nich (bez podrobnějšího rozboru). Viz tabulku 2).

Jak je patrné z charakteristiky předložené v tabulce 2) (str. 8), řada pedagogických směrů vychází z určitého filosofického systému nebo alespoň z určitého způsobu uvažování. Z toho vyplývá, že zážitková pedagogika by měla být rovněž podepřena filosofickými analýzami a zájemci o ni by měli studovat nejenom pedagogické vazby a souvislosti, ale také aspekty filosofické, psychologické, sociologické. Žádné pedagogické úvahy nemohou stát pouze samy o sobě, bez zakotvení v širších myšlenkových souvislostech. Chceme-li vážně věnovat své myšlenkové úsilí zážitkové pedagogice a její profilaci, měli bychom si rozšiřovat obzory i v současném širším myšlenkovém okruhu. Obdobným způsobem, jakým antroposofie ovlivňovala waldorfskou pedagogiku, pragmatická filosofie progresivní výchovu či frankfurtská sociální kritika svobodné školy může i zážitková pedagogika čerpat ze současných myšlenkových podnětů. Inspiraci můžeme hledat u představitelů psychoanalýzy a neofreudiánů (C. G. Jung, A. Adler, E. Fromm), u frankfurtské školy (Th. W. Adorno, H. Marcuse), u humanistických – či organistických, holistických – psychologů (A. H. Maslow, C. Rogers), u představitelů transpersonální psychologie (S. Grof), ale také u dalších myšlenkových směrů narušujících soudobé vědecké paradigma smělymi hypotézami, jako je model vědomí v podobě hologramu (K. H. Pribram), pojetí explikátního a implikátního řádu (D. Bohm), teorie morfogenetického pole (R. Sheldrake), či na příchod nového paradigmatu ukazující propojování vědy a duchovna (Z. Neubauer).

Velmi bychom přivítali, kdyby nás v následujících číslech našeho periodika seznámili s podrobnými analýzami některých takových širších souvislostí odborníci, kteří se těmto vazbám hlouběji věnují.



tabulka 2)

Název	Autor	Charakteristika
Montessoriovská pedagogika	Marie Montessoriová (1870-1952)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tzv. normální rozvíjení dítěte (dítě je tvůrcem sebe sama)</li> <li>• „pomoz mi, abych to dokázal sám“</li> <li>• realizace svobody dítěte</li> <li>• podnětné prostředí, speciální didaktický materiál</li> </ul>
Waldorfská pedagogika	Rudolf Steiner (1861-1925)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pedagogika vycházející z antroposofie</li> <li>• podpora individuálního nadání</li> <li>• sedmiletý cyklus (tělo – paměť – duch)</li> <li>• „trojčlennost“ společnosti (ekonomická, právní, duchovně-kulturní)</li> </ul>
Jenský plán	Peter Petersen (1884-1952)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• výchova jako funkce společenství</li> <li>• tzv. škola životního společenství – organizace do kmenových skupin</li> <li>• společná práce žáků (vzájemná pomoc starších a mladších)</li> <li>• týdenní pracovní plán</li> <li>• postup založen na sebehodnocení</li> </ul>
Freinetovská pedagogika	Célestin Freinet (1896-1966)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• spojení školy a života</li> <li>• práce – těžiště všech činností</li> <li>• svobodné vyjadřování myšlenek a citů</li> <li>• individuální odpovědnost</li> <li>• vyučovací techniky a pracovní materiály (školní tiskárna)</li> </ul>
Pragmatická pedagogika (progresivní výchova)	John Dewey (1859-1952)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pedagogika vycházející z pragmatické filosofie</li> <li>• výchova – nástroj reformy společnosti</li> <li>• na zkušenosti založené formy učení</li> <li>• východisko pro projektové a problémové metody vyučování</li> </ul>
Daltonský plán	Helen Parkhurstová (1887-1973)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• svoboda žáka a jeho vlastní odpovědnost</li> <li>• osobní program práce na jeden měsíc</li> <li>• zdůraznění spolupráce</li> <li>• střídání mezi výukou v celé třídě a skupinovou a individuální prací</li> </ul>
Svobodné a alternativní (netradiční, volné, otevřené, nezávislé aj.) školy	A. S. Neill (1884-1973) Siegfried Bernfeld (1892-1953) Ivan Illich (1926) Everett Reiner	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pedagogika vycházející z kritických postojů frankfurtské školy a psychoanalytické orientace</li> <li>• antiautoritativní výchova</li> <li>• výchova zbavená represe (rozvoj sebevědomí)</li> <li>• nepotlačování potřeb dětí včetně sexuálních</li> <li>• budování svobodných, na státu nezávislých škol</li> <li>• péče o děti znevýhodněných skupin obyvatelstva (vnitroměstské slumy)</li> </ul>

## ◆ Zážitková pedagogika v kontextu dalších pedagogických směrů

Zážitková pedagogika si v českém prostředí dosud nezískala samostatné místo v systematickém uchopení pedagogických procesů a pokud je o ní referováno (Pávková et al., 1999, 81; Mareš & Gavora, 1999, 14; Matoušek & Kroftová, 1998, 201), pak takřka výlučně v podobě sekundárního odrazu Neumanova vymezení (Neuman, 1998). Přitom jsou promiskue používány termíny „výchova zážitkem“, „výchova prožitkem“, „výchova v přírodě“, „zážitková výchova“, „výchova dobrodružstvím“ ad. Jistě to souvisí i s pokusy o překlady obdobných směrů pěstovaných v zahraničí (v anglickém jazykovém prostředí „experiential education“, „outdoor education“, „adventure education“, „environmental education“ aj. – pokud se přidržíme označení „education“ a nebudeme problém překladu navíc komplikovat pojmy jako je „learning“, „leadership“, „recreation“, „training“ a další, které se rovněž objevují<sup>3)</sup>; německá jazyková oblast a její Erlebnispädagogik bude – jak věřím – specifickým námětem některé z dalších studií tohoto časopisu),

3) Viz např. názvy některých vybraných časopisů: **The Journal of Experiential Education, The Australian Journal of Outdoor Education, Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, The Journal of Environmental Education, Applied Environmental Education and Communication, International Journal of Wilderness** atd.

přičemž však dochází ke stírání hranic mezi samostatnými směry. Mezi prvotní teoretické postižení oboru v České republice se řadí především práce: Vážanský, 1992; Vážanský & Smékal, 1995; Neuman et al., 1999; zdroje zážitkové pedagogiky (Outward Bound a Prázdňinovou školu Lipnice) stručně popsal Hanuš, 2001; dramaturgické postupy při přípravě konkrétního kurzu Jirásek, 1999.

Tento text chce shromáždit argumenty podporující označení „zážitková pedagogika“ jako pojmenování výstižné, pojmově přesné, obsahově vypovídající. Pokud bude takovým pojmem opravdu shledán, může se právě časopis Gymnasion zasloužit o profilaci nového oboru – dosud neakceptovaného většinou odbornou komunitou, o pojmové ukotvení zážitkové pedagogiky a tím i o snadnější pronikání jak do pedagogických úvah, tak především do efektivnějšího a častějšího zařazení metod a prostředků zážitkové pedagogiky do výchovných procesů. Než se začneme věnovat přímo zážitkové pedagogice, pokusme se nejprve stručně odlišit jednotlivé proudy, jež jsou shrnovány pod totožné principy s jejich různým pojmenováním.

### Pedagogika volného času (leisure education)

*Svébytným diferenciačním prvkem – v porovnání s ostatními směry této subkapitoly – je umínání určitého času, časové plochy (resp. určité charakteristiky času) jako vymežující vlastnosti pedagogických procesů, tedy otázky KDY k výchovnému působení dochází.*

Základní literatura: Pávková et al., 1999; Spousta et al., 1994; Vážanský, 1994; Vážanský & Smékal, 1995.

#### Volný čas

Problematice volného času byla naposledy věnována soustředěná pozornost v květnu 2002 v průběhu mezinárodního sympozia na FTK UP v Olomouci, jehož výsledky jsou publikovány ve sborníku (Hodaň, 2002). Ukazuje se, že i přes intuitivní rozumění tomuto specifickému určení časovosti se jedná o pojem problematický, jehož přesné vymezení není prosto obtíží a naopak klade množství otázek. Většinové pojmání volného času je prvořadě zřetelné v podobě času zbytkového (kdy se od celkové časové plochy lidského života odečítá čas potřebný na práci, spánek, hygienu a na další nezbytné činnosti, a kdy tudíž zůstane čas, o němž se můžeme svobodně rozhodovat, s nímž můžeme volně nakládat) v podobě jeho kvantifikace (kdy je jednosměrné pojetí časové roviny považováno za plynulý přechod od budoucnosti přes přítomnost do minulosti se stejnou strukturou stejných časových úseků), příp. jako určitého pole se snahou o jeho optimální naplnění (volný čas jako možnost uskutečňovat různé činnosti či zaplňovat čas rozmanitými aktivitami, mezi nimiž si můžeme volně vybírat). Časovost lidského prožívání není však založena výlučně na biologických rytmech a na kvantitativních ukazatelích počítání hodin a minut, proto ani střídání činnosti a odpočinku, práce a volného času nemůže být dostačujícím podkladem pro naše úvahy. Protože filosofický důraz na autenticitu lidského způsobu bytí nemůže přijmout takovéto schematické rozlišování, je nezbytné zamyslet se nejdříve nad časem jako takovým, nad časovostí jakožto způsobem lidské existence, od níž je čas neoddelitelný. To současně předpokládá nezbytnost zdůrazňovat čas nikoliv astronomický (nějakou objektivní entitu), nýbrž čas prožitkový. Teprve odtud můžeme rozkrývat smysl času, který je nazýván časem volným. (Blíže k reflexi času a časovosti viz Jirásek, 2001, Hodaň, 2002.)

*Odpověď na otázku „co je to čas?“ je velmi rozmanitá: je to pohyb nebo určení pohybu (Aristotelés); čas je dojem, unitivním prožitkem (Augustín); čas není dělitelný, ale je trváním (Bergson); objektivní čas není vykazatelný, můžeme analyzovat pouze časové vědomí (Husserl); časovost je možnost, jak člověk může být (Heidegger). Z filosofických analýz bychom při podrobnějším pohledu zjistili, že čas tak, jak jej prožíváme, nelze v žádném případě ztotožnit s něčím, co je stejnorodé, monotónní, samostatné, objektivní, diskontinuitně měřitelné.*

Prožitkový čas (biologický, fyziologický či psychologický, nikoliv tedy fyzikální) není homogenní, ale naopak vnitřně velmi bohatě strukturovaný. Jeho relativnost vystupuje do popředí v souvislosti s prvky fyziologickými (tělesná teplota, rychlost metabolismu, zdraví či nemoc, věk, ale také prvky tzv. chronobiologie: rytmus krevního tlaku, srdečního tepu, dýchání atd.), psychologickými (jasnost vnímání, množství předchozích zkušeností, soustředění, zaujetí, pocit strachu či ohrožení, temperament i naladění) i vnějšími (cyklus světla a tmy i jiné sezónní cykly). Každý z nás si uvědomuje rychlost některých prožitků a jindy pomalé ubíhání, časovou expanzi či naopak zpomalení, „roztažení“ či zástavu přítomnosti apod.

Problém času vnímaného jako čas volný vystoupil do popředí zvláště v novověku. Bývá to dáváno do souvislosti se zkracováním pracovní doby, zrychlováním událostí a rozšiřováním pole možností a aktivit, jež můžeme realizovat. Nicméně již v období antiky mohl být volný čas pocítován jako problém. Z myšlenkového okruhu stoicismu, kde se mnoho úsilí věnovalo odlišení toho, co je v mé moci od toho, co v ní není, pochází úvaha, která může tento běžný pohled narušit: „Mám volný čas a mají jej všichni, kdo chtějí. Záležitosti nikoho nepronásledují. Lidé se jich chápou sami a myslí si, že zaměstnanost je důvodem pro štěstí.“ (Seneca, 1987, 226).

Vyjděme z tradičního starořeckého pojetí. V tomto kulturním prostředí byl používán pojem SCHOLĚ, překládaný ve dvou významových variantách: jednak jako „odpočinek“, „oddech“, „prázdná chvíle“ (ve smyslu mít kdy), „životní klid“, ale také ve významu „přednáška“, „rozhovor“, „škola“. Odtud odvozené sloveso SCHOLADZEIN pak znamená „trávit volný čas“, což se ovšem nerovná nicnedělání, ale naopak využití času pro myšlení, teorii, duchovní činnosti (či přímo pro filosofování). Domnívám se, že právě v tomto momentu se dostáváme ke kardinálnímu bodu soudobých stesků nad problémem volného času. Protože původní význam slova v žádném případě nemůže znamenat lehnutí na kanape nebo koukání se na televizi, ale jeho ušlechtilé trávení, osobní a duchovní rozvoj, zvyšování hodnoty prožitků. Tento prvek by neměl být od časovosti volného času oddělován (minimálně při odkazech na jeho antické vnímání). Pokud vezmeme vážně antickou tradici SCHOLĚ jakožto smysluplného a ušlechtilého trávení volného času, pokud ji propojíme s husserlovským zážitkovým proudem či s heideggerovskými motivy autentické existence, nemůžeme volný čas chápat jako čas prázdna, volna, nicoty. Volný čas není časem zbytkovým, tj. nesamostatným a odvozeným (odkud může pramenit pocit jeho deficitu), ale je časem „disponibilním“, tj. je to způsob časovosti, již můžeme využít pro osobnostní růst, pro osobní kultivaci. Z tohoto úhlu pohledu není podstatné, zda budeme rozlišovat čas „pracovní“ či „volný“, ale zda lidskou časovost prožijeme „disponibilně“ nebo „nedisponibilně“. Nejedná se o větší či menší strukturovanost či libovůli (i tzv. volnočasové aktivity jsou velmi často precizně strukturovány a prostor pro naprosto svobodnou volbu se v nich nenachází). Nehraje roli množství aktivit či stupňování prožitků (nedbajících žádné meze růstu) získaných v tomto čase – i volný čas může být pouze konzumován, utrácen. *„Je čas věnovaný zábavě bez hranic čas zmarňený, promrhaný, bezúčelně ztracený? (...) Průmyslově reklamnímu vyprázdnění životního smyslu je třeba očas čelit akčním, kreačním a kritickým pojetím volného času.“* (Kučerová, 1994, 18)

### Výchova ve volném čase

Výchova ve volném čase a její teoretické uchopení (pedagogika volného času) je disciplínou jdoucí napříč možnostmi zážitkové pedagogiky. Na jedné straně je totiž její obsahové vymezení širší (zabývá se nejenom veškerou výchovou mimo vyučování a školskými zařízeními k tomuto účelu existujícími, jako jsou např. školní družiny, kluby, domovy mládeže, ale také ústavní péčí atd.), na straně druhé však ponechává stranou působení škol a školního vyučování, kde však zážitková pedagogika hledá možnosti svého uplatnění. Akcent položený na smysluplnost prožívání (disponibilitu) nejenom v určité časové rovině, ale i v čase tzv. volném, který může být prožíván stejně intenzivně, dynamicky a užitečně jako je čas primárně věnovaný vzdělávání a osobnostnímu rozvoji, je pro výchovu ve volném čase i výchovu prožitkem totožný.

### Výchova v přírodě (outdoor education)

*Odlišující charakteristikou tohoto směru je především prostředí, v němž dochází k pedagogickým procesům a průzkumnou otázkou se stává KDE.*

Základní literatura: Hanuš & Jirásek, 1996; Neuman et al., 2000.

Různorodá propojení přírody a výchovy umožňují vnímat jejich vzájemnou vztaženost v širokých významových rozdílech (naznačených alespoň částečně vzájemnou vazbou gramatickou):

- „Výchova pro přírodu“ („ekologická výchova“, environmental education), jež se zaměřuje především na problematiku poznávání vztahů člověka a jeho životního prostředí a zároveň na ochranu přírody.
- „Výchova o přírodě“, v níž převládá vzdělávací charakter a která je nejčastější podobou „přírodovědy“ ve školství.
- „Výchova přírodou“, kde přírodní prostředí je nejenom kulisou či místem výchovného působení, ale samo o sobě i pedagogickým činitelem.

Přesto se přidržme obvyklého pojmenování „výchova v přírodě“, vnímající přírodu jako vhodné prostředí pro výchovný proces. (Bližší a jemnější odlišení možných vazeb výchovy a přírody viz Hanuš, 2000.)



## Příroda

Klíčovým slovem se stává nejenom „příroda“, ale také „přirozenost“, starořecké podloží vyjevující FYSIS (související a odvozující se od FYOMAI, tj. „rodím se“). Tedy nikoliv pouhý souhrn skutečností nevzniklých lidskou činností (nebo např. volná krajina), ale to, co dělá určitou věc tím, čím ve skutečnosti opravdu – bytostně – jest. Příroda jako nikoliv pouhý předmět vědeckého zájmu, ale jako přirozené prostředí. Příroda jako to, co se při-rodí. Jako živý, dynamický organismus, který roste, je bytostně spontánní, a není jej tudíž možné spoutat do pevných rigidních jazykových výrazů. Pobyt (natož výchova!) v přírodě je tak přirozeným vnímáním rození a umírání, vzniku a zániku.

## Výchova v přírodě

Výchova v přírodě je patrně nejužívanějším pojmenováním pro celý soubor popisovaných pedagogických disciplín. Souvisí se širokým hnutím pobytu v přírodě, které má (nejenom u nás) dlouholetou historii spojenou s organizacemi akcentujícími tábornické dovednosti (Junák, Liga lesní moudrosti, Pionýr, Woodcraft, Česká tábornická unie, YMCA aj.), ale také s jednotlivci či nijak neorganizovaným pobytem v přírodě ve formě trampingu či sportovních aktivit v přírodě (pěší, vodácká i další formy turistiky, horolezení, potápění atd.).

Výchova v přírodě jakožto tradiční a historické pojmenování se stává východiskem pro další pedagogické směry, resp. základem diferenciací různorodých proudů či alespoň pojmenování akcentujících dílčí odlišnosti. Zřetelný je tento proces na textech z prostředí Prázdninové školy Lipnice, reflektujících její činnost a snažících se o její zařazení do pedagogiky včetně odpovídajícího názvosloví: od výchovy v přírodě (resp. experimentálních metod výchovy v přírodě) přes prázdninovou pedagogiku, intenzivní rekreační režim až k zážitkové pedagogice. Tomuto pohybu odpovídá i programová skladba (od využívání tábornických dovedností a činností v přírodě – lasování, oheň, hra na kytaru apod. až ke „hře“ využívající prvky reálného obchodu či práce v prostředí sociální solidarity) i prostředí (od uzavřeného „skleníkového“ prostoru u zatopeného lipnického lomu blíže k reálnému „vnoření“ se do sociální reality). Proměnou pochopitelně prochází i systém a obsah interního vzdělávání. Jestliže je dnes podmínkou pro instruktorské působení v PŠL mj. prokázání znalostí a dovedností ze základů horolezectví, lanových aktivit, orientačního běhu, raftování a horského kola, v osmdesátých letech se prověřoval u adepta instruktorství teoretickým testem i praktickou zkouškou horolezectví, orientační běh, softbal, plavání, cyklistika, základy vodáckých technik, triatlon a turistika a pobyt v přírodě. A je patrné, že některé programy a projekty již s přírodním prostředím vůbec nesouvisejí, ačkoliv je při nich využíváno obdobné metodiky i programových prostředků (např. tzv. city bound, zážitkové programy a projekty připravované výlučně v městském prostředí). Nejenom z těchto důvodů je pojem „výchova v přírodě“ pro projekty vycházející metodicky ze zkušeností Prázdninové školy Lipnice již nepřesný a nefunkční, a to přesto, že důraz na přirozené – přírodní prostředí, kontakt s ním a dovednosti potřebné k pobytu v něm zůstávají stále (a bezesporu zůstanou i do budoucna) podstatnou (a snad i převládající) součástí programového vybavení výchovy prožitkem.

## Výchova dobrodružstvím, výchova výzvou (adventure education, challenge education)

*Typickou charakteristikou tohoto směru je vnímání vztahu k aktivitám pocítovaným jako výzva k překonání, a to v rovině subjektivního rizika či nebezpečí, a tedy jako určitý způsob odpovědi na otázku JAK dochází k pedagogickému transferu.*

Základní literatura: Neuman, 1998.

Pro tento pedagogický proud či směr platí velká část následujícího vymezení, proto se mu nebudeme blíže věnovat. Nezbytnou zmínkou však musí být upozornění, že míra dobrodružnosti jakéhokoliv programu je velmi individuální záležitostí. Jestliže je pro někoho např. strávení noci o samotě v lese bez přístřeší vrcholnou a hraniční mezí dobrodružnosti, vrcholnou výzvou, kterou se může jedinec odvážit přijmout, pro jiného člověka to může být všednodenní prožitek, ničím nevybočující z pocítované normality. Kromě toho, že nemůžeme stanovit žádnou „absolutní hodnotu“ prožívaného dobrodružství, nelze stanovit ani jeho programové omezení – pro lesního samotáře může být naopak velmi dobrodružné vystoupit před početné obecenstvo a hlasitě recitovat báseň či hrát divadlo.

Jako teoretické podložení této teze je možno vnímat (vedle řady dalších teoretických východisek) tzv. zónu komfortu a pohodlí, v níž jsme si jisti a kde provádíme různorodé činnosti s pocitem znalosti a bezpečí. Pokud však z této zóny vystoupíme do oblasti nového, dosud nepoznaného (do tzv. zóny učení), pocítujeme a prožíváme dobrodružství, ať se jedná o první slánění v životě nebo třeba první přednášku na veřejnosti. Tímto pojetím se však již zcela zřetelně blížíme k obecnějšímu označení – výchově prožitkem.

## Zážitková pedagogika (experiential education)

*V námi zkoumaném pedagogickém směru, u zážitkové pedagogice, jejímuž metodickému prohlubování i teoretickému uchopení je věnována toto periodikum. Je diferencí v průběhu samotná zkušenost, jejíž získání je podloženo vlastním prožitkem; stejně jako předchozí odstavce je to odpověď na otázku JAK, nicméně odpovědi nemusí být zažívaný modus rizika či nebezpečí, ale mnohem různorodější prožitkové stavy (od tichého rozjímání přes aktioní tvořivost až k pohybu na hranici osobního maxima, a to včetně výše charakterizovaného pocitu rizika a nebezpečí).*

Základní literatura: Neuman et al., 1999; Vážanský, 1992; Vážanský & Smékal, 1995.

Ze stručné úvodní zmínky je patrné, že z určitého systémového pohledu máme právo na vnímání výchovy dobrodružstvím (dobrodružné výchovy) jako určitého podoboru, podskupiny, subsystému či součásti zážitkové pedagogiky. Pro zážitkovou pedagogiku je typické (a tím se odlišuje od nepedagogických aktivit využívajících fenoménu prožitku) zakotvení prožitku do jeho širších souvislostí. Tedy nejenom vyvolání prožitku, ale především znalost cílů navozování prožitkových situací, zpracování prožitku a jeho převedení do zkušenosti, jež může být opětovně využita.

### Prožitek, zážitek

Je bezesporu zajímavé, kolik pozornosti se (jakoby najednou) věnuje prožitku v posledních několika málo letech<sup>4</sup>.

Na pomezí psychologie, pedagogického využití a hlubší teoretické analýzy stojí teorie optimálního prožívání založená na pojmu plynutí (flow), kterou formuloval M. Csikszentmihalyi (1996). Ve stavu plynutí je člověk natolik zaměřen na vykonávanou činnost (na bezprostřední prožívání), že jí přiřazuje maximální důležitost. Mezi hlavní myšlenky této teorie se řadí postulování prožitku jakožto obsahu vědomí (proto jsem svoboděn od vnějšího nátlaku – např. reklamy či okolí – na můj způsob prožívání), formulace autotelického prožívání, tj. skutečnosti, že optimální zážitek je sám sobě cílem, či hodnocení stavu plynutí transformujícího naše já k větší komplexnosti, zpracovanosti a ucelenosti.

*Prožitek jako svébytný myšlenkový problém, jako výslouné téma filosofie, jako hledání jasné odpovědi na otázku „co je to prožitek?“, je opomíjen nejenom v antice, ale i ve středověku, stejně jako na počátku novověku. Blíže jej onímají až filosofické školy kritizující jednorozměrnost racionalismu, mezi prvními pak romantismus (myšlenkový směr konce 18. a první poloviny 19. století navazuje na Rousseauovo zdůraznění citu, který má být zrovnoprávněn s rozumem, oceňuje více než ošední skutečnost ideály, hrdinství, fantazii, obrazotvornost a intuici, zřehavé city, vášně i spontánnost), filosofie života (rozšiřuje možnosti poznání o intuici, instinkt, přímé zření apod. a prožívání se tudíž stává ústředním bodem jejího uvažování), hermeneutika („hermeneuein“ – objasňovat, vysvětlovat; rozumění jako podoba poznání odlišující se od pouhého vysvětlení a popisu se pohybuje vždy v kruhu mezi jednotlivým fenoménem [ať se jedná o slovo, text, událost, prožitek] a celkovým horizontem jeho smyslu, neboť konkrétní jednota je nahlédnutelná vždy jen z pozice celku a celek je přístupný pouze z jednatliviny – každé dílčí porozumění je již zasazeno do rámce předporozumění, které je neuzavřené, otevřené pro neustále se prohlubující a korigující nové obsahy smyslu), fenomenologie (se zásadní tendencí „určit se k věci samým“, tj. nechat věci [fenomény] tak, jak se nám dávají, aby mohlo vědomí dospět metodou eidetické redukce k jejich podstatám).*

- 4) Do konce devadesátých let bychom v naší republice nenalezli ani jednu monografickou práci, která se tímto tématem zabývá. Do dnešního dne jich však bylo sepsáno již nejméně pět a uspořádány tři konference. Tiskem byla vydána disertační práce autora tohoto článku pod titulem „Prožitek a možné světy“ (Jirásek, 2001), další disertační práce týkající se prožitku je k dispozici k prostudování na FTVS UK v Praze pod názvem „Prožitek a sporty v přírodě“ (Paštíková, 2000), rigorózní práce k prožitku nese titul „Hra a prožitek v kontextu dnešní doby“ (Kirchner, 2001). Psychologickou rovinu prožívání analyzuje „Tělesně zakotvené prožívání“ (Hájek, 2002), a „Prožívání – Zkušenost – Životní svět aneb O cestách do světa na zkušenou“ (Hudlička, 2003). Všechny zmínované konference se konaly na půdě FTVS UK v Praze. V dubnu 2001, odkud je publikován sborník „Prožitek v kontextu dnešní doby“ (Kirchner & Hogenová, 2001), v dubnu o rok později s výsledky shrnutými ve sborníku „Prožitek a tělesnost“ (Kirchner & Kavalír, 2003) a prozatím naposledy v dubnu roku minulého, odkud je sborník ještě připravován k tisku. Čtenář může brát jako dobře ověřenou informaci, že v dubnu 2004 se zájemci o fenomén prožitku opět sejdou na FTVS UK v Praze k dalšímu konferenčnímu setkání.



Pokud se pokusíme shrnout prožitek do několika bodů, můžeme mezi ně zahrnout:

- komplexnost (charakteristika lidského způsobu existence, odlišující se od možné redukce pouze racionálním uchopením)
- verbální nepřenositelnost (s větším úspěchem u mýtů a umění než vědy)
- nedefinovatelnost (nezbytné vlastnosti jazyka se stálým pojmovým aparátem stírají plnost prožitku v definičním vymezení)
- jedinečnost (jedinečná událost v širším prožitkovém proudu)
- intencionální zaměření (prožitek je neoddělitelný od svého „obsahu“, sounáležitost prožívajícího jedince a prožívané události)

V tuto chvíli dlužíme čtenáři vysvětlení, proč hovoříme o prožitku a výchově prožitkem, zatímco o pedagogice jako o zážitkové pedagogice. Má rozlišení prožitek – zážitek nějaké opodstatnění, nebo je to zbytečné matení pojmů?

Diference mezi prožitkem a zážitkem není v obecné češtině vůbec pocíťována. Jestliže uvažujeme o rozlišení, pak spíše jako o pomocném nástroji ve vztahu ke zkušenosti. Tyto jemné nuance však např. v angličtině vůbec nelze vystihnout. (Jazykový výraz „experience“ je používán pro prožitek i zkušenost – pravděpodobně z důvodu vnímání zkušenosti jako paměti uchovaného prožitku.) Přestože sémantické rozlišení „prožitku“ a „zážitku“ nenalezlo v poslední době žádného ze zájemců o řešení, byla tato otázka živá ještě v období první republiky. Např. v souvislosti s adekvátním překladem Külpeho Úvodu do filosofie hodnotí recenzent kriticky překladatelovu snahu a vytýká mu řadu nepřesností či použití nevhodných jazykových výrazů („slova pochybného charakteru“). Navrhuje zároveň místo nich vhodnější náhradu a v jednom místě udává místo slova „prožitek“ jako vhodnější „zážitek“ (Haller, 1929, 231). Je tedy zřejmé, že autor hodnocení musel sémanticky rozlišovat mezi oběma termíny a že se mu zdál (žel, netušíme z jakého důvodu) jeden vhodnější než druhý. Další ukázka souvisí s básnickým jazykem a estetickými pojmy, když příspěvek rozlišuje mezi zážitkem jako prvkem esteticky nezpracovaným a prožitkem, který vzniká už estetickým zaměřením (Erban, 1935, 33). Nejrozsáhlejší studie týkající se tohoto problému souvisí rovněž s estetikou, konkrétně s analýzou díla Petra Bezruče (Sedlák, 1931). V ní autor rozebírá Bezručovy zážitky subjektivní a kolektivní a rozlišuje mezi zážitkem jako „pravdivostí životní“ a prožitkem jakožto „pravdivostí uměleckou“: „*Dílo básnické – máme-li se tak ve zkratce vyjádřiti – se ze zážitků rodí, prožitkem se utváří a požítkem se stává.*“ (Sedlák, 1931, 12.). Nemohu posoudit, zda toto rozlišení našlo uplatnění v estetice, nicméně v obecném povědomí zcela jistě nežije. Je však jasným svědectvím, že lexikální odlišení bylo bráno vážně i v sémantické dimenzi.

Na základě letmé analýzy využívající elektronických textů v rámci Českého národního korpusu (více k tomu viz Jirásek, in press, kde je provedena rovněž významová analýza obou pojmů v prostředí zážitkové pedagogiky) nebyl prokázán žádný sémantický rozdíl v používání pojmů „prožitek“ a „zážitek“ v současném českém jazyce, zároveň z ní však vyplývá, že slovo „zážitek“ je v současné podobě češtiny používáno zhruba třikrát častěji než slovo „prožitek“.

**Slovem prožitek bychom rádi akcentovali více aktivitu než pasivitu prožívání a především jeho přítomnostní charakter. Pro okamžik přítomné aktivity (tělesné i myšlenkové) tedy vyhrazujeme slovo prožitek (a proto také praktické působení jako „výchovu prožitkem“). Jestliže však tento prožitek uplyne do minulosti a my se k němu vracíme (ve vzpomínce, v racionální analýze apod.), můžeme tento modus označit jako zážitek a teoretické postížení oboru jako „zážitkovou pedagogiku“. Cílem výchovy prožitkem je získání určité trvalejší podoby prožité události, jejíž výsledky můžeme uplatnit i v jiných situacích. Tuto formu pak můžeme nazývat zkušeností (zkušenosti nezískáváme pouze přímým prožíváním; naopak, většina zkušeností i poznatků pramení ze sociálního sdílení a komunikace, z přejímání zkušeností druhých).**

Zda se však ukáže taková možná pojmová rozrůzněnost jako funkční, nebo naopak jako zbytečně vyumělkovaná, se vyjeví v rozlišování, resp. ve sjednocování významů prožitek – zážitek – zkušenost.

### Výchova prožitkem

Prostředí, v němž starořecký apel na ušlechtilé trávení volného času ve významu SCHOLÉ nachází podle mého názoru největší možné uplatnění, je výchova prožitkem a její teoretické postižení – zážitková pedagogika. Obdobně jako buddhistická fundace přítomnosti nabízí i zážitková pedagogika plné soustředění na přítomnou chvíli použitím svých prostředků: hra, příroda, emocionální i racionální aktivita, výzva zvoucí k překonání (snad určitým vzdáleným teoretickým ohlasem by mohly zaznít Husserlovy argumenty, zcela bezesporu pak termín „flow“ a „optimální prožitek“ používaný Csikszentmihályim).

Zážitková pedagogika umožňuje v konfrontaci s jinými lidmi, se sebou samým i s přírodním a kulturním okolím uvědomovat si autenticitu své existence, být sám sebou jako celistvý, nikoliv na konzumní obstarávání zaměřený (zde by mohla zážitková pedagogika pro své teoretické zdůvodnění přímo čerpat z Heideggera).

Je to rovněž hloubka disponibility časovosti, tradiční sepětí s antickými kořeny SCHOLÉ, kdy pedagogický význam „prázdné chvíle“ a „školy“ je naplňován bez ohledu na institucionalizaci pedagogického procesu.

Je to naposledy i specifikum zážitkové pedagogiky oddělující ji od jiných subjektů volnočasových, využívajících prožitkovou aktualizaci (stupňování „extrémních“ prožitků cestovních kanceláří, „intenzivní“ či dokonce „autentické“ prožívání – s autenticitou heideggerovského ražení však nemá obdobná reklama nic společného – průmyslu volného času, zaměřením na konzumní chápání volného času a jeho utrácení). Orientace zážitkové pedagogiky je jiná, a to na celkový kontext zážitku. Nejenom jeho vyvolání, ale také způsob zacílení i zpracování je důslednou součástí projektů tohoto pedagogického odvětví.

### ◆ Závěr

Fenomén výchovy prožitkem, tak rychle se rozvíjející a rozšiřující, nemá dosud pevné teoretické ukotvení. Zážitková pedagogika, na jejíž profilaci se chce časopis Gymnasion podílet, má k dispozici dostatek podnětů, myšlenkových stimulů i praktických příkladů a ukázek. Cíl této studie, totiž stručné vymezení pojmu, je postaven na pojmové i strukturální analýze pedagogických disciplín, které mají svými metodami, prostředky i cílovou skupinou k zážitkové pedagogice nejbližší. Jakýkoliv kritický nesouhlas či obsahové zpřesnění předložené teze najde bezesporu dostatek prostoru na stránkách časopisu Gymnasion.

### Zážitková pedagogika

*Pod označením „zážitková pedagogika“ tedy nadále budeme rozumět 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 uvytyčovány a dosahovány v různorodém prostředí (školním i mimoškolním, přírodním i kulturním), v rozmanitých sociálních skupinách (diferencovaných věkem, sociálním statutem, profesním postavením či dalšími demografickými faktory) a naplňovány nejrůznějšími prostředky (hraní všech typů, modelovými situacemi, tvořivostními a dramatickými dílnami, besedami a diskusemi, fyzicky i psychicky náročnými výzvoovými situacemi, sebepoznávacími i k týmové spolupráci směřujícími aktivitami). Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoliv cílem. Cílem pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti.*

## Literatura

- Carlgren, F. (1991). *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Baltazar.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *O štěstí a smyslu života*. Praha: NLN.
- Erban, K. (1935). O metaforách. *Naše řeč: listy pro uždělávání a třibení jazyka českého*. 19, 33–45.
- Gintel, A. et al. (1980). *Prázdniny v pohybu aneb rukověť pro prázdninové pedagogy*. Praha: Mladá fronta.
- Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanovská, E. & Bůžek, A. (1998). *Obecná pedagogika I, II*. Olomouc: Hanex.
- Hájek, K. (2002). *Tělesně zakotvené prožití*. Praha: Karolinum.
- Haller, J. (1929). Oswald Külpe: Úvod do filosofie. *Naše řeč: listy pro uždělávání a třibení jazyka českého*. 13, 223–235.
- Hanuš, R. (2001). Zdroje zážitkové pedagogiky. In Tomajko, D. (Ed.) *Efektivity pohybového zatížení v edukačním prostředí tělesné výchovy a sportu*. Sborník. (pp. 58–65) Olomouc: Univerzita Palackého.
- Hanuš, R. (2000). Vztah výchovy a přírody. In Svozil, Z. (Ed.) *Celostátní studentská vědecká konference s mezinárodní účastí o oboru kinantropologie*. (pp. 39–43) Olomouc: Univerzita Palackého.
- Hanuš, R. & Jirásek, I. (1996). *Výchova v přírodě*. Ostrava: Vysoká škola báňská – Technická univerzita.
- Hodaň, B. (Ed.) (2002). *Volný čas a jeho současné problémy*. Sborník. Olomouc: Hanex.
- Hudlička, P. (2003). *Prožití – Zkušenost – Životní svět aneb O cestách do světa na zkušenou*. Praha: Triton.
- Chlup, O., Kubálek, J. & Uher, J. (1938, 1939, 1940) *Pedagogická encyklopedie III*. Praha: Novina.
- Jirásek, I. (in press). *Významová diference prožití – zážitek v českém jazyce*. Příspěvek přednesený na konferenci „Prožití a kvalita života“ 9. 4. 2003 v Praze na UK FTVS.
- Jirásek, I. (2001). *Prožití a možný svět*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Jirásek, I. (1999). Kalos kai agathos – nový kurs zážitkové pedagogiky Prázdninové školy Lipnice. In Válková, H. & Hanelová, Z. (Eds.) *Pohyb a zdraví*. Sborník. (pp. 269–272). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kirchner, J. (2001). *Hra a prožití v kontextu dnešní doby*. Rigorózní práce. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta tělesné výchovy a sportu.
- Kirchner, J. & Kavalíř, P. (Eds.) (2003). *Prožití a tělesnost*. Sborník. Praha: Asociace psychologů sportu České republiky.
- Kirchner, J. & Hogenová, A. (Eds.) (2001). *Prožití v kontextu dnešní doby*. Sborník. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta tělesné výchovy a sportu.
- Kolektiv (1974). *Slovník antické kultury*. Praha: Svoboda.
- Kučerová, S. (1994). Volný čas jako hodnota. In V. Spousta et al. *Teoretické základy výchovy ve volném čase: úvod do studia pedagogiky volného času* (pp. 10–19). Brno: Masarykova univerzita.
- Mareš, J. & Gavora, P. (1999). *Anglicko-český pedagogický slovník – English-Czech educational dictionary*. Praha: Portál.
- Matoušek, O. & Kroftová, A. (1998). *Mládež a delikvence*. Praha: Portál.
- Neuman, J. et al. (2000). *Turistika a sporty v přírodě: přehled základních znalostí a dovedností pro výchovu v přírodě*. Praha: Portál.
- Neuman, J. et al. (1999). *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha: Portál.
- Neuman, J. (1998). *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál.
- Paštiková, R. (2000). *Prožití a sporty v přírodě*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta tělesné výchovy a sportu.
- Pávková, J. et al. (1999). *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2001). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (1998). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Sedlák, J. V. (1931). *Petr Bezruč: studie osobnosti a prožitku*. Praha: M. Procházka.
- Seneca (1987). *Výbor z listů Luciliovi*. Praha: Svoboda.
- Singule, F. (1992). *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Singule, F. (1990). *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Spousta, V. et al. (1994). *Teoretické zásady výchovy ve volném čase: úvod do studia pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita.
- Stojan, M. (1998). *Základní pedagogické kategorie: učební text k předmětu „Obecná pedagogika a didaktika“ v DPS*. Brno: Masarykova univerzita.
- Vážanský, M. (1992). *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Masarykova univerzita.
- Vážanský, M. & Smékal, V. (1995). *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido.
- Zelinková, O. (1997). *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál.