Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury

Fakulta
tělesné kultury

DOPAD KRÁTKODOBÉ ZKUŠENOSTI ZÁŽITKOVÉHO KURZU NA ŽIVOTNÍ CESTU ÚČASTNÍKA

Diplomová práce

Autor: Bc. Vojtěch Gogela

Studijní program: Rekreologie

Vedoucí práce: prof. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D.

Olomouc 2024

Bibliografická identifikace

Jméno autora: Bc. Vojtěch Gogela

Název práce: Dopad krátkodobé zkušenosti zážitkového kurzu na životní cestu účastníka

Vedoucí práce: prof. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D.

Pracoviště: Katedra rekreologie

Rok obhajoby: 2024

Abstrakt:

Diplomová práce se zabývá dopady krátkodobého zážitkového kurzu na život a jeho další směřování. Cílem práce je porozumět životní cestě účastníka a zjistit, zdali zkušenost ze zážitkového kurzu měla vliv na jejich život. V teoretické části popisuji kurzovní realitu spolu s faktory, které na účastníka působí, a to jak rešerší odborné literatury, tak z pozice aktivního dlouholetého šéfinstruktora. V praktické části jsou poznatky založené na výpovědích účastníků kurzu Prázdninové školy Lipnice (PŠL) s účastí před rokem 1990 a závěrečnými zprávami z archivu PŠL z roků 1979–1990. Oba zdroje byly analyzovány pomocí metody IPA. Z výsledků vyplývá, že krátkodobý kurz ovlivnil účastníky na základě 4 faktorů – doba a společnost, prostředí, dramaturgie a program, lidé na kurzu. Tyto dlouhodobé dopad na jejich další směřování v životě, viz kapitola 4.4. Dopady kurzu a 4.5 Životní cesta po kurzu.

Klíčová slova:

Zážitek, kurz v přírodě, životní cesta, změna, dopad, vliv, zážitková pedagogika.

Souhlasím s půjčováním práce v rámci knihovních služeb.

Bibliographical identification

Author: Vojtěch Gogela

Title: The Impact of a Short-Term Experience From an Outdoor Course On Participant's Life's Journey

Supervisor: prof. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D.

Department: Department of Recreation and Leisure Studies

Year: 2024

Abstract:

The Master's thesis addresses the impacts of a short-term outdoor course on life and its further development. The goal of this thesis was to understand life's journey of each participant and figure out if their experience from this course had an impact on their life. Theoretical part is focused on the outdoor course and factors that influence the participant, based on both literature and my long-term experience as a certified outdoor head instructor. The practical part discusses findings from statements of respondents who participated in the course of Prázdninová škola Lipnice (PŠL) before 1990 and final reports from PŠL archives throughout 1979–1990. Both sources of information were analysed by using IPA method. The results of this study show 4 factors of influence which the short-term outdoor course had on the participants: zeitgeist and society, setting, dramaturgy and activities, people on the course. These factors had impact on further orientation in life of the participants. These long-term factors are listed in chapter 4.4 Impact of the Course and 4.5 Life's Journey After the Course.

Keywords:

Experience, outdoor course, life's journey, change, impact, influence, experience education.

Thesis paper may be lent within the library service.

Prohlašuji, že jsem tuto práci zpracoval samostatně pod vedením prof. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D., uvedl všechny použité literární a odborné zdroje a dodržoval zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 30. dubna 2024

.....

Chtěl bych tímto poděkovat vedoucímu, prof. PhDr. Ivu Jiráskovi, Ph.D., za cenné rady, odborný, vstřícný a pohotový přístup při vedení mé diplomové práce. Dále bych chtěl poděkovat všem svým respondentům, za jejich čas, příběhy a celkový přínos pro tuto práci. Poděkování patří i Otu Holcovi a Ivoši Marešovi za velkou pomoc při hledání respondentů a zpřístupnění archívu PŠL. Děkuji mému dobému příteli Lukáši Čunkovi za jeho velkou podporu v začátcích celého výzkumu. V neposlední řadě chci poděkovat Petru Uramovi za finální korekturu textu.

OBSAH

Obsah 7
1 Úvod 9
2 Přehled poznatků 11
2.1 Charakteristika zážitkového kurzu 11
2.1.1 Zážitek a prožitek 13
2.1.2 Účastnická skupina 14
2.1.3 Prostředí 15
2.1.4 Čas strávený na kurzu 16
2.2 Zážitková pedagogika 17
2.2.1 Vývoj zážitkové pedagogiky 17
2.2.2 Hra a její význam 19
2.2.3 Umění Dramaturgie 22
2.2.4 Reflexe jako nástroj 22
2.3 Vliv a dopad 23
2.3.1 Změna 24
2.3.2 Transformační potenciál kurzu 25
2.3.3 Koncept „flow“ 27
2.3.4 Koncept „peak experience“ 27
3 Cíl Práce 29
3.1 Hlavní cíl 29
3.2 Dílčí cíle 29
3.3 Výzkumné otázky případně hypotézy 29
4 Metodika 30
4.1.1 Kvalitativní výzkum 30
4.1.2 Výběr respondentů 30
4.1.3 Metoda sběru dat – kvalitativní rozhovor 31
4.1.4 Etické hledisko výzkumu 32
4.1.5 Interpretativní fenomenologická analýza (IPA) 33
Výsledky 35

4.2 Narativ ... 35
4.2.1 Životní příběhy ... 35
4.2.2 Kurzy ... 36
4.3 Vlivy na kurzu ... 38
4.3.1 Doba a společnost ... 38
4.3.2 Prostředí ... 39
4.3.3 Dramaturgie a program ... 41
4.3.4 Lidé na kurzu ... 43
4.4 Dopady kurzu ... 45
4.4.1 Svoboda slova, názoru a myšlení ... 45
4.4.2 Sáhnutí na dno a moment sebepřekonání ... 46
4.4.3 Odolnost ... 47
4.4.4 Změna pohledu na sebe sama ... 47
4.4.5 Sebevědomí ... 48
4.4.6 Nový životní směr ... 48
4.4.7 Inspirace ... 49
4.4.8 Negativní zkušenost ... 49
4.4.9 Rozhodnutí po konci kurzu ... 50
4.5 Životní cesta po kurzu ... 51
4.5.1 Instruktorská zkušenost ... 51
4.5.2 Rodina ... 53
4.5.3 Životní spokojenost ... 54
5 Diskuze ... 55
5.1.1 Příběh respondentů ... 55
5.1.2 Limity práce ... 56
6 Závěry ... 58
7 Souhrn ... 59
8 Summary ... 61
9 Referenční seznam ... 63
10 Přílohy ... 66

1 ÚVOD

„Omnia mea mecum porto.“

Bias z Priény

„Všechno své si nosím s sebou.“

Tento výrok Marcus Tullius Cicero připisuje jednomu ze sedmi mudrců starověkého Řecka. Vztahuje se k momentu, kdy mudrc prchá jen se svým duševním vlastnictvím z válkou sužované Priény (Edmonds, 2018). Duševní vlastnictví v tomto kontextu chápeme jako moudrost, kterou si mudrc nesl. Životní moudrost utváří souhrn vědomostí, stejně tak jako životní zkušenosti, zážitky a naše minulost. Naše pády a vzestupy. Chvíle sladké, ale i hořké.

Do jaké míry může událost, kterou jsme v minulosti silně prožili, ovlivnit cestu, po které v životě kráčíme? Má zážitkový kurz potenciál konkrétně ovlivnit účastníka v dlouhodobém horizontu?

Rozhovory s účastníky zřídkakdy sklouzávají ke strohému popisu průběhu akce. Právě naopak bývají jejich vzpomínky protkané silnými, emocemi nabitými momenty, které si všichni po dobu ubíhajících let „nesou s sebou“ a jsou hluboce zakořeněné v každém z nich. Tento tzv. přesah je jednou z aspirací každého instruktora, který kdy vedl nějaký kurz. V souvislosti s kurzy měla slova jako změna, transformace, která k tomuto procesu patří, v mé mateřské organizaci spíše negativní konotaci. Tak jako tak jsou tyto procesy v životě běžné, ba i přirozené, a mnohdy se nám dějí bezděčně (R. Hanuš et al., 2023; Mrhálek, 2021).

Právě proto je zážitkový kurz jedno z vrcholných děl instruktorského řemesla. Bez ohledu na dobu trvání a zaměření cíleně pracuje s prožitkem jako prostředkem k ovlivňování svých účastníků (Sýkora, 2006). Současně kurz představuje jeden ze základních pilířů vzdělávání a rozvoje, který ke kurikulu rekreologie neodmyslitelně patří (Másilka et al., 2021).

Povaha těchto prožitků může být pomíjivá a přechodná, nicméně jejich účinky mohou vydržet tok času (Jirásek, 2019). Prožitky disponují potenciálem propsat se do naší osobnosti, světonázoru a následných rozhodnutí. Vnímám, že odpověď na tyto otázky může obohatit jak můj profesní život, tak samotný obor zážitkové pedagogiky, který je mi velmi blízký.

S tím jsou úzce spojené i outdoorové programy, které mají své místo jak na univerzitní půdě a v běžné životě, tak na kurzech jako možnost osobního růstu. Tyto programy mají z retrospektivního hlediska vliv na životní styl, sebedůvěru a budoucí kariérní směřování účastníků (Meilleur et al., 2020).

V neposlední řadě jsou v našem oboru zmiňované kurzy delšího trvání spojené s putováním, často označovaným pod pojmem „expedice“. Prožitky z takovýchto zážitkových

kurzů nebo může mít na náš život transformační dopad v dlouhodobém horizontu i 20–23 let po účasti na akci (Takano, 2010). K analýze jsem si oslovil vzorek účastníků kurzů Prázdninové školy Lipnice se stejným časovým odstupem od kurzu. Povaha tohoto kvalitativního výzkumu je čistě explorativní. Mojí snahou je věrně zachytit individualitu každé žité zkušenosti účastníka, popsat ji a analyzovat ji pomocí metody IPA. Výsledkem analýzy by měla být komplexní syntéza témat (aspektů), které ve spolupráci s tehdejšími účastníky kurzů vnímáme, že mají zásadní vliv na život v dlouhodobém horizontu (Hendl, 2008; Řiháček et al., 2013; Willig, 2008).

Dle pečlivé rešerše zdrojů vnímám, že důležitou roli hraje právě proces „změny“, který odhaluje, jak outdoorový nebo dobrodružný kurz dosahuje v tomto kontextu trvalých výsledků. Mezi důležitými faktory změny je vyzdvihována vysoká intenzita prožívání (nad délkou trvání) pobytu v přírodě (Prince, 2021).

2 PŘEHLED POZNATKŮ

2.1 Charakteristika zážitkového kurzu

Cílem této kapitoly je vymezit a charakterizovat „zážitkový kurz“ jako takový, abychom předešli dezinterpretaci a ujasnili si, jakých kurzů se výzkum skutečně týká.

Doba jde neustále kupředu a představa o tom, co je to „kurz“ a jaké věci se na něm odehrávají, zkresluje naše profesní zaměření, sociokulturní kontext a současný trh. Bohatá nabídka přednášek, workshopů, akreditovaného vzdělávání, školení či zájmových kroužků nese toto označení. V tomto kontextu jde především o nauku určité dovednosti (kurzy keramiky, vaření, jógy, sebeobrany) a znalosti (kurzy finanční gramotnosti, bezpečnosti informačních systémů). Něco předat nebo naučit je společným znakem všech těchto akcí. Tento styl vzdělávání je velmi populární zejména díky tomu, že efektivně mísí oba principy jak v teorii, tak v praxi. V pedagogickém prostředí (školní výuce, neformálním nebo volnočasovém vzdělávání) bývá termín kurz obecně spojován se vzdělávací nebo doškolovací akcí krátkodobého charakteru (Průcha et al., 2013).

Z pohledu etymologie pochází slovo „kurz“ z latinském „cursus“ neboli „běh“ či „pohyb“. Tento termín se hojně užívá v souvislosti se směrem pohybu např. kurs při plavbě na lodi (Macků, 2022) a určitou „aktuálností“ např. měnového kurzu nebo co je v kurzu v současné době. V přeneseném významu můžeme říct, že kurz představuje pro účastníky určitý impulz, „nový směr“, a reaguje na aktuální potřeby nebo témata ve společnosti.

Oproti nim má zážitkový kurz daleko širší záběr. V kontextu zážitkové pedagogiky ho Průcha (2009) definuje jako: „vícedenní akci s ucelenou dramaturgií realizovanou za využití metod zkušenostního učení (zejména her, inscenačních, situačních a dialogických metod, popř. metod tzv. praktických) a to v přírodním nebo jinak podnětném prostředí.“

Zážitkové kurzy jsou proslulé svojí pestrou paletou programů a her, které se rozvíjí jedince komplexně po všech stránkách a posouvají jej k předem stanoveným cílům kurzu. Ty jsou účastníkům představeny už na samém začátku nebo mohou být přímo zakotvené v jeho názvu, podle kterého si dotyčný kurz vybírá. Cíl kurzu představuje kompas pro obě strany – jak tu instruktorskou, tak tu účastnickou. Je důležité si uvědomit, že na zážitkových kurzech se aktivně pracuje s prožitkem jako nástrojem k ovlivňování účastníka. Směr a rozsah tohoto působení je určeno právě cílem kurzu, který musí být ze zásady transparentní pro obě strany a určovat směr, množství a povahu programů. Je právě zodpovědností instruktora a celého realizačního týmu se

vzájemně kontrolovat při procesu výběru výzev pro účastníky. Těmito znaky se odlišují od kurzů v oblastech sportu, např. na výcviku lyžování nebo kurzu sebeobrany, na kterých se hry a zážitky s nimi spojené samozřejmě vyskytují, ale všechny směřují k cíli osvojit si určitou motorickou dovednost (Sýkora, 2006).

V rámci mojí teoretické a výzkumné části budu popisovat výhradně vícedenní „autorské“ kurzy Prázdninové školy Lipnice. Ty usilují o všestranný vývoj osobnosti člověka a jejich čas je naplněn hrou, pohybem, tvořivými dílnami, diskusemi, ale i hlubokým rozjímáním. Navozování těchto intenzivních prožitků v rámci skupiny buduje mezilidské vztahy a umožňuje každému objevit svůj netušený zdroj energie, sebedůvěry a kreativní náboj (Franc et al., 2007). Odehrávají se obvykle v přírodě se základnou na kmenovém středisku. Existují i ve formátu putování nebo expedicí, kde se absence pevného zázemí stává svébytným programovým prvkem, např. kurzy přežití. Programy se neustále vyvíjí potřebám skupiny a cíli kurzu – čili každý autorský kurz je svým způsobem unikátní. Programy bývají charakterizovány vysokou intenzitou prožívání, rychlým tempem a prací s tajemstvím (neočekávanými zážitky). Při tvorbě kurzu a jeho průběhu do něj vstupuje mnoho faktorů, se kterými je potřeba aktivně pracovat nebo je do určité míry zohlednit, pokud je to možné.

Obrázek 1. Vlivy působící na autorský zážitkový kurz (R. Hanuš et al., 2023).

Všechny kurzy mají výchovnou a vzdělávací funkci s prvky rekreace, což umožní účastníkům především lepší pochopení okolního a vnitřního světa. V tomto podnětném

prostředí účastník kultivuje svoje kreativní a názorové myšlení, zvyšuje své sebevědomí a v interakci s ostatními objevuje význam a důležitost mezilidských vztahů (Franc et al., 2007).

Abychom lépe mohli porozumět zážitkovým kurzům a tomu, co představují, musíme se podívat na nejzákladnější produkt, který na nich přirozeně vzniká – zážitek.

2.1.1 Zážitek a prožitek

Jsou okamžiky našeho života, které pro nás nesou důležitý emociální význam. Psychologie tyto okamžiky označuje jako prožitky/zážitky, které vyjadřují subjektivní prožívání nějaké skutečnosti. Jejich souhrn utváří duševní bohatství každého z nás. Na první pohled se může zdát, že se oba pojmy popisují tutéž skutečnost. Pokud se na tyto pojmy podíváme optikou zážitkové pedagogiky, představme si prožitek jako námi zakoušený moment v přítomném čase. Zážitek naopak vztahujeme k minulému času. Jedinec se k zážitkům vrací ve svých vyprávěních jako ke vzpomínkám zalitým v pryskyřici – nedotčeným časem (Hurych & a kol., 2013).

Z takto zpracovaných zážitků si do života něco „odnášíme“ ať už ve zlém nebo v dobrém. Stává se naší nepřenositelnou životní zkušeností, která nás dělá silnější (Soják et al., 2014).

Prožitek můžeme charakterizovat hned z několika úhlů. Je **komplexní**, představuje charakteristiku lidské existence, a proto ho nemůžeme zúžit a racionalizovat. Je **nepřenosný**, zejména verbální cestou ho ochuzujeme o barevnost a komplexitu. Je **nedefinovatelný**, vymezování těchto prožitků do slov a definic ho připravuje o jeho plnost. Je **jedinečný**, protože nemůžeme stejný moment replikovat ve všech detailech znovu, a v neposlední řadě **neoddělitelný** od prožívané události a jejího obsahu (Jirásek, 2004).

Pohledem filozofie je prožitek vnímán jako součást holistické výchovy tzn. cesta k poznání, celistvosti a ke smyslu bytí. (Hurych & a kol., 2013). Obzvláště takové prožitky mohou mít hluboce spirituální povahu. Miloš Bednář v kapitole: Fenomén prožitku, spiritualita a sportovní angažmá (Hurych a kol., 2013) uvádí následující rozdělení prožitků:

I. Z hlediska obsahu

- Perinatální – prožitky návratu do doby narození;
- Horizontální transcendence – přesah „obvyklého“, ale „jen“ ve směru transpersonálním, transkulturním apod.;
- Nadiru – prožitky „dna“, utrpení, „pekla“, „temné noci“ (Jan od Kříže);
- Identifikace s kosmickým vědomím – zde zejména jako setkání s řádem; též lze mluvit o vertikální transcendenci;
- Identifikace s kosmickým prázdnem – zde i kontakt s chaosem („ne-řádem“) a s prapůvodním prázdnem, nicotou a tichem;

- Blízkosti smrti – prožitky „doteku“ smrti a tzv. života „před životem“, „mezi životy“ a „po životě“.

II. Z hlediska topografie – v rámci

- Konvenčního vědomí
- Prožitky homeostatické (fakticky tedy „požitky“);
- Prožitky radosti („flow“ apod.);
- Rozšířeného vědomí – psychedelické prožitky aj.;
- Nevědomí – např. archetypální prožitky;
- Nadvědomí – kdy dochází k přeladění na pozitivní prožitkový vzorec, k radikální katarzi a k holotropní orientaci; sem by patřila metanoia a snad některé „vrcholovější“ vrcholové prožitky (peak experiences). (p. 28).

Prožívání je kontinuální proces, ve kterém zakoušíme a interpretujeme svět (Jirásek, 2001).

2.1.2 Účastnická skupina

Jedním z faktorů, který je nepostradatelný při tvorbě kurzu a značně přispívá k utváření celkové atmosféry, je výběr účastníků. Vítána je vyváženost mužů a žen, různorodost povolání a jejich původ (R. Hanuš et al., 2023).

Právě jim je kurz ušit na míru a bez účastníků by v první řadě ani nemohl vzniknout. Programy a hry, které se v zážitkové pedagogice používají, jsou založeny na aktivní práci se skupinovou dynamikou, tedy vytvářejí podněty a situace, na které skupina reaguje. Otcem myšlenky je Kurt Lewin, vůdčí postava gestalt psychologie. Lewin tvrdil, že skupina je chápána jako entita s vlastními charakteristikami – „Celek je větší než součet jeho částí.“ Jednání jednotlivce je závislé na ostatních členech skupiny. Účastnická skupina v tomhle případě představuje celek, ve kterém změna ovlivňuje celou strukturu (Lewin, 2019).

Počet účastníků se může lišit kurz od kurzu na základě jeho potřeb, aktuální situace a dalších aspektů. Pro optimální fungování skupiny, její ideální propojení a vzájemnou kohezi se v kontextu sociální psychologie nejčastěji bavíme o tzv. malé sociální skupině. Mezi základní znaky malé skupiny můžeme zařadit jedince, kteří spolu vzájemně komunikují a znají se. Řídí se podle společných norem a sdílí společné cíle. Vzájemné vztahy mezi členy jsou typické emociálním propojením a společnou činností. Spodní hranici označujeme jako *dyádu* (dvojici) nebo *triádu* (trojici). Horní hranice je stanovena až do maxima 40 osob (Nakonečný, 2009).

Počet účastníků musí dávat smysl i ekonomicky, abychom jej vůbec mohli realizovat. Dlouhodobým ideálem je 28 účastníků (R. Hanuš et al., 2023). V běžné kurzovní realitě se obecně účastnická skupina pohybuje od 12 do 30 účastníků. Instruktorský tým neustále sleduje, jaké procesy se v účastnické skupině dějí, kde se skupina nachází a co s tímto stavem lze dělat. Mezi hlavní záměry spadá vývoj vztahů ve skupině a její rozvoj. Odvozeno z dynamiky, „uvést ji do pohybu“, skupina, ve které se nic neděje, se nemá šanci posunout vpřed. Mezi instruktorské umy patří facilitace debat a vyříkávání si mezi účastníky ve fázi bouření (storming), zejména když skupina čelí krizi nebo konfliktu.

Kurzy se standardně zaměřují na jednu specifickou cílovou skupinu, ta je nastavena buď podle **věku** účastníků např. kurzy pro adolescenty 13–21 (obvykle studenti středních a vysokých škol), stárnoucí populaci 50+. Podle **pohlaví** na ženské kruhy nebo čistě mužské kurzy. Mohou být také zaměřeny na specifickou skupinu se společným znakem např. kurzy pro **rodiče s dětmi** (R. Hanuš et al., 2023), stejnou **firemní** kulturou, pro zaměstnance (teambuilding) nebo cizojazyčné kurzy pro **mezinárodní** účastníky (Franc et al., 2007).

2.1.3 Prostředí

Místo, ve kterém se kurz odehrává, zásadně ovlivňuje jeho dramaturgii a diktuje celý průběh a tempo. Obecně můžeme zážitkové kurzy rozdělit na:

- Pobytové kurzy – na vybaveném středisku v přírodě
- Zájezdové kurzy – spojené se sportovní aktivitou (skialpinismus, vodácký kurz) propojené s edukací v dané oblasti
- Putovní (expediční) kurzy – putovní kurzy, přesun z bodu A do bodu B, např. zimní kurzy = Život je gotickej pes, expedice do zahraničí = Bajkal, Norsko)
- Kombinované kurzy – nabízí putovní i pobytovou část, např. v netradičních obydlích – jurty, týpí, nory (Jirásek & Svoboda, 2015)

Každé prostředí, krajina, místo nebo typ objektu, kde je kurz realizován, ovlivňuje účastníky při vnímání programu. Jednou z věcí, která je s prostředím nepřímo spojená, avšak nemálo důležitá, je zázemí a způsob stravování. Hlad ovlivňuje náladu účastníků i celého organizačního týmu, a ta má přímý dopad na celkovou atmosféru na kurzu (R. Hanuš et al., 2023).

Pobytový kurz na vybaveném středisku s plnou penzí by byl v porovnání s horskou expedicí určitě komfortněji nastavený. Na druhou stranu absence zázemí, omezené zásoby jídla nebo teplotní diskomfort jsou dramaturgické prvky, které zintenzivňují celkový prožitek z kurzu. Situace pro skupinu se tím pádem generují přirozeně i bez vstupů instruktorského týmu.

2.1.4 Čas strávený na kurzu

Tak jako samotná podstata času i toto téma se neustále mění ve vztahu k době, ve které kurz vzniká. Vnímání času na zážitkových kurzech se v odborné literatuře různí a jasně nevymezuje tyto pojmy. Vzhledem k autenticitě a různorodosti autorských kurzů je to přirozené, přeci jen žádný kurz není nikdy stejný. Proto se na tuto typologii podíváme z několika různých pohledů. Cestovní ruch rozlišuje zájezdy podle délky pobytu v destinaci na:

- **Jednodenní** – do 24 h bez přenocování
- **Krátkodobý** – tři noci v rámci jedné cesty
- **Dlouhodobý** – zahrnuje 4 a více přenocování, nicméně celková doba pobytu v tuzemsku by neměla přesahovat dobu 6 měsíců (v zahraničí 1 rok) (Kotíková & Schwartzhoffová, 2017)

Na základě těchto údajů bychom mohli považovat víkendové kurzy nebo tří až čtyřdenní adaptační pobyty za krátkodobé. Přeci jen je ale autorský kurz a cestovní zájezd nutné vnímat jako odlišné věci, a tedy bychom se neměli spokojit jen s tímto popisem.

Na základě zkušenosti instruktorů z coloradského Outward Bound jsou patnáctidenní kurzy považovány jak za krátkodobé, tak dlouhodobé. Ve srovnání s osmidenními a dvaadvacetidenními kurzy bylo jasněji vytyčeno vnímání krátko a dlouhodobého kurzu (Rushford et al., 2020).

Instruktorům z Prázdninové školy Lipnice se zase osvědčili devítidenní, dvanácti a čtrnáctidenní kurzy. Délka těchto kurzů vychází čistě z praktického hlediska. Do standardního devítidenního kurzu (od soboty do příští neděle) účastník investuje maximálně 5 pracovních dní nebo dovolené. Čas takového kurzu činí 192 hodin, a pokud započítáme 8 hodin spánku a 3× denně stravu, vychází reálně 92 hodin čistého programu, což není ani 50 % z celkového času kurzu. S ohledem na průměrnou dobu aktivity 2 hodiny se pohybujeme kolem 46 programů rozložených do těchto 9 dní. Na čtrnáctidenním kurzu je 149 hodin programu a instruktoři ho vnímají jako ideální časové rozvržení. Zážitek z takového kurzu bývá tak silný, že se účastníci schází i po 20 letech (R. Hanuš et al., 2023).

Autorské a dobrodružné kurzy v délce i 10 dnů jsou jak v zahraničí, tak v tuzemsku považovány za krátkodobé, standardní. Z letité instruktorské zkušenosti pramení, že čím delší čas strávený na kurzu, tím větší potenciál rozvinout a naplnit cíle kurzu. Dlouhodobější otisk na účastníky má kurz po 7–8 kurzovních dnech (R. Hanuš et al., 2023).

I přes to se pobyty v přírodě, zážitkové a outdoorové kurzy od roku 1980 zkracují. Čas je v moderní společnosti stále cennější komoditou a v současné době víc než kdy předtím. Tento

časový tlak také ovlivnil i oblast outdoorového vzdělávání a dobrodružné výchovy. Klesá zájem o delší kurzy a délka kurzů je v roce 2016 o 3,5 dne kratší než v roce 2013 s tím, že průměrný kurz v roce 2015 ve Velké Británii trval 5 dní (Rushford et al., 2020).

Tvorbě kurzů a dějům, které se uvnitř odehrávají, se mimo jiné věnuje multidisciplinární obor, který kombinuje prvky vzdělávání, psychologie a sociologie.

2.2 Zážitková pedagogika

Působení instruktorů pomocí zážitkového kurzu na účastníky jsme se už dotkli v minulé kapitole. Tímto výchovným působením se detailněji zabývá výuková filozofie zážitkové pedagogiky, do angličtiny přeložené jako experiece education. Využívá metody, ve kterých pedagogové/instruktoři cíleně spolupracují s žáky/účastníky a které pramení z přímé zkušenosti a návazné reflexe za účelem zvýšení znalostí, rozvoje dovedností, objasnění hodnot a rozvoje schopnosti lidí prospívat svému okolí (Gass et al., 2012). Zážitkovou pedagogiku nelze správně uchopit jen na základě odborných publikací, pro její správný výklad a pochopení je zapotřebí několikaletá vlastní zkušenost. (R. Hanuš et al., 2023). ZP jde ruku v ruce s vědním oborem pedagogiky volného času, která se zaměřuje na vzdělávání a výchovu ve volném čase mimo formální prostředí institucí. Poslední pojem, který se se zážitkovou pedagogikou prolíná, je výchova v přírodě, která klade důraz na využívání právě přírodního prostředí jako klíčového učícího místa pro vzdělávání a výchovu (Prokešová, 2018).

V ČR zážitkovou pedagogiku vnímáme jako důsledek několikaletého generačního vývoje i jiných českých hnutí, ze kterých si po dobu svojí existence extrahovala nosné myšlenky. Díky tomu je svět zážitkové pedagogiky u nás tak unikátní a odlišný od vnímání v zahraničí.

2.2.1 Vývoj zážitkové pedagogiky

O přirozený vývoj výchovy v přírodě se výrazně zasloužili pedagogická a environmentální hnutí minulého století. Prvním z těchto výrazných myšlenkových hnutí představuje **Skauting.** V pedagogickém prostředí uznávaným a osvědčeným směrem, který založil britský generál Robert Baden-Powel už v roce 1908, kdy byly vydány myšlenkové základy v podobě knihy „Skauting pro chlapce“. Prostřednictvím táborů v přírodě připravoval mladé chlapce na brannou povinnost (Dostál et al., 2012) Až do dnešních dní skauting stále klade silný důraz na disciplínu, hodnoty a občanskou angažovanost. Pomocí skautských táborů rozvíjí mladistvé přirozenou formou, které rozumí, pomocí her a praktických tábornických dovedností. Pracuje na družinovém systému vrstevnických skupin, ve kterých se jedinci o sebe navzájem starají a pomáhají si při těžkých výzvách, což má zásadní vliv na týmovou práci. Rozvíjí zdravý životní styl

skrze aktivní pobyt v přírodě (R. Hanuš et al., 2023). Podoba českého skautingu se nazývá **Junák.** Tato česká adaptace byla prací Antonína B. Svojsíka a na jeho táborech se začaly využívat výrazné prvky výchovy v přírodě (Jirásek & Svoboda, 2015).

Paralelně se skautingem se vyvíjel i **Woodcraft** Ernesta Thompsona Setona, který se snažil vyvázat z pevných a jasně nastavených pravidel, který skauting prosazoval. Hodnoty tzv. Ligy lesní moudrosti byly přirozená souhra a existence v přírodě, volný život a romantika inspirovaná obyvateli původní Ameriky (Jirásek & Svoboda, 2015). Toto připodobnění indiánů nebylo jen obrazné. Členové nosí ručně vyšívané oblečení a šperky vlastní výroby, vše z přírodních materiálů, aby se s přírodou co nejvíce ztotožnili. Pomocí orlích per zaznamenávali vyznamenání za činy. Výchozím dílem je Setonův text *Svitek březové kůry*. U nás byl Woodcraft překřtěn do české podoby hlavním propagátorem těchto myšlenek, spisovatelem a přírodovědcem Miroslavem Seifertem, právě na Ligu lesní moudrosti, která důsledně vyznávala svobodný růst a individuální cestu jedince. Matka příroda ztělesňuje moudrou učitelku a průvodkyni životem a není jen prostředkem výchovy. Život s ní, jejími zákony a podmínkami by měl být v harmonii. Důležitými prvky byla práce s pravidly, s rituály a tajemstvím, která má v zážitkové pedagogice do dnes své opodstatněné místo (R. Hanuš et al., 2023). Česká republika zůstává ve světě jednou z mála zemí, kde je Setonova i Seifertova podoba výchovy v přírodě stále živá a využívaná (Neuman & Hanuš, 2007).

Dalším zásadním směrem byli vojensko-výcvikové kurzy přežití Kurta Hahna a jeho organizace **Outward Bound**, která se po válce zaměřovala na dobrodružné expedice pro mládež. Historicky jde o nejstarší využívanou aktivitu, kdy po dobu 5 a více dnů účastníci putují krajinou a zabezpečují si stravu, přístřeší a podílí se na společném průběhu cestování, např. na lodi (Neuman & Hanuš, 2007; Sýkora, 2006).

V tomto kontextu bychom neměli opomenout spisovatele Jaroslava Foglara, který ovlivnil výchovná hnutí nejen svými literárními díly, zejména dobrodružstvími chlapců z Rychlých Šípů, ale i novým druhem sbližování mládeže – **Foglarovými čtenářskými kluby**. Jeho pedagogický přístup vědomě využíval touhu po dobrodružství a romantice i podněcoval soutěživost a práci v neformálních malých skupinách (R. Hanuš et al., 2023; Neuman & Hanuš, 2007).

Tramping je obdoba českého tuláctví. Tento směr byl silně inspirován myšlenkami Woodcraftu. Formoval se na začátku 20. století už v době první republiky a byl velmi výrazným prvkem rekreace až do roku 1989. Tento český i slovenský jev rekreace v přírodě doposud nemá v evropském měřítku obdoby. Čeští trampové převzali toto pojmenování díky knize *Cesta* od amerického spisovatele a dobrodruha Jacka Londona. Trampové se stavěli do opozice proti organizaci a systému, stejně jako Liga lesní moudrosti důrazně vyznávali svobodu a volnost ideálů. Tramping zážitkovou pedagogiku obohatil úpravou konvenčních sportů do přírodních

podmínek, folkovou hudbu k táborovým ohňům a různými formami turistiky, jež je v zážitkové pedagogice stále jeden z nejpoužívanějších programových prostředků (R. Hanuš et al., 2023; Neuman & Hanuš, 2007).

Poslední hnutí, které se zasloužilo o zakotvení výchovy v přírodě jakožto vědní obor, byla **Prázdninová škola Lipnice** (PŠL). Vyvinula se z tábornických škol, které v šedesátých letech razily myšlenky výše zmíněných hnutí (R. Hanuš & Chytilová, 2009). V roce 1977 se do čela organizace postavil autor experimentálních projektů Gymnasion, psycholog Allan Gintel. Za dobu jejího fungování byly pod její záštitou zrealizovány stovky kurzů a jejíma rukama prošly tisíce účastníků (Jirásek & Svoboda, 2015). PŠL měla zásadní dopad na vnímání zážitkového učení zejména tím, že jí dala metodický rámec na tvorbu dlouhodobých kurzů a zavedla práci s rizikem (nastavením bezpečnostních standardů) Zároveň otestovala a sepsala funkční a ozkoušené aktivity do „instruktorských slabikářů“ pro širokou veřejnost a vyzdvihla význam práce s reflexí v kurzovním životě.

2.2.2 Hra a její význam

Hra je naprosto přirozenou cestou, kterou děti poznávají svět kolem, ostatní a také sami sebe. Když si dítě hraje s autíčkem, ví, že to není skutečné auto, které jezdí po silnici. I přes to je schopné se do hry ponořit natolik, že celkový prožitek působí, jako by auto doopravdy řídilo (Šebek, 2006). Děti se dokáží do hry ponořit v podstatě okamžitě, díky své neomezené fantazii a chuti si hrát. V průběhu dospívání a s přibývajícími starostmi se chuť hrát si postupně vytrácí. Proto je při volbě priorit hraní si obvykle odsunuto na druhou kolej. I rodiče a vzdělávací instituce dětem vštěpují: „První práce, potom zábava.“

Hry ale zdaleka nejsou jen pro děti. Jsou nedílnou součástí života každého z nás a jsou důležitým nástrojem pro fungování společnosti, *panem et circenses.* Hra je svobodným jednáním, není „obyčejným životem“, je spíše „vystoupením z takového života“. Hra stojí mimo proces bezprostředního uspokojování nezbytných potřeb, dokonce tento proces přerušuje. Odlišuje se od „obyčejného života“ svojí ohraničeností, a to jak časovou (začátkem a koncem) s možností opakování, tak strukturou (řádem a dobrovolně přijatými pravidly). Hra je dobrovolná činnost, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti, vědomím změny stavu od všedního života (Huizinga, 2000). Podoby her můžeme vnímat různě, jinak ji bude vnímat profesionální sportovec a odlišná bude pro herce v divadle. Pro porozumění různých aspektů hry a základní rámec se opřeme o kategorizaci francouzského spisovatele Rogera Cailloise, který hry dělil podle následujících motivů. **Agón** (soutěže), fotbalový, boxerský

ale i šachový zápas. **Alea** (kostka), sázení a loterie založené na štěstěně. **Mimikry** (maska) divadlo a hraní rolí. **Ilinx** (závrať), pouťové atrakce a adrenalinové sporty (Caillois, 1998).

O tom ve své knize *Oáza štěstí* rovněž vypovídá filozof Eugen Fink. Podle něj se hra skládá z pěti esenciálních prvků – pocitu **radostnosti** (rozkoše), **smyslu hry** (význam, který pro hráče má), **hráčů** (jako možnost sociální interakce), **pravidel** (které ji dotváří a činí ji reálnou), **herních nástrojů** (hračka jako prvek struktury, který hra využívá) (Fink, 1992). Hra je v každém okamžiku proměnná – vnáší do našeho života ulehčení od strastí, a tím způsobuje jen dočasné uvolnění, takřka vykoupení z pocitu tíhy naší „běžné" existence. Hraní si je pro lidi výjimečné. Samotný hráč je pánem svých imaginárních produktů, protože svoboda je v tomto fabrikovaném světě omezena jen jejím vnitřním řádem – pravidly, které jsou vědomě hráči přijímány (Vaněk, 2011).

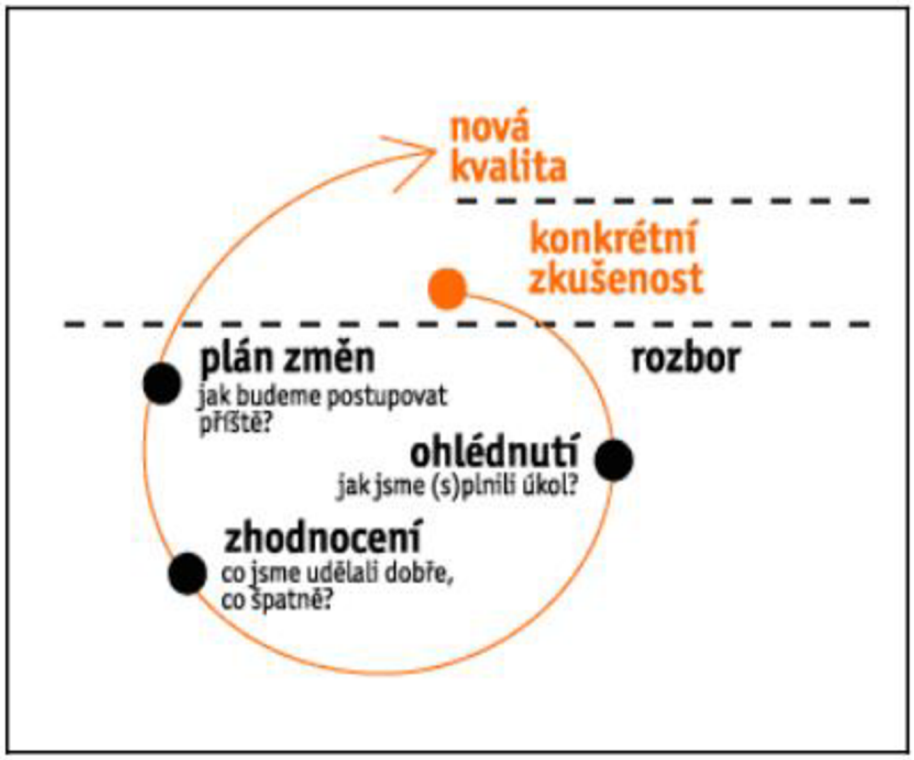
Na zážitkovém kurzu je tomu opačně. Hra je na kurzu všudypřítomná, podněcuje účastníky k akci, kreativní činnosti, sociálním interakcím. Slovy Ivoše Jiráska (2006, s. 4): *„… právě hra je symbolem české podoby zážitkové pedagogiky. Že bez hry by neexistovala ani Prázdninové škola Lipnice, ani jiné typy výchovy prožitkem, ani časopis Gymnasion. To vše totiž vyrůstá právě ze hry."*

Symbolická podstata hry je patrná ve všech sportech. Svého soupeře porážíme v rámci pravidel hry, což znamená, že poražený by měl ze hry vyjít bez úhony. Pokud hra zůstane stále hrou, skutečné zničení nebo skutečné pokoření soupeře neproběhne. Zde se otevírá obrovský význam hry. Symbolická podstata hry spojuje přirozené impulzy a pudy. Zvláště agresivita tak ztrácí svou destruktivní povahu a proměňuje se ve sladký triumf vítězství, ať už při utkání ve fotbale nebo na olympiádě (Šebek, 2006).

Hlavním principem hry v zážitkové pedagogice je vlastní iniciativa (chci) a dobrovolnost při účasti na aktivitě (vím, že nemusím). Díky tomu je účastník schopen zažívat silné zážitky, které se ukládají v paměti na základě silného emočního náboje. Vyjádřeno starým pořekadlem: „Zážitek nemusí být pozitivní, hlavně musí být je silný." Samotná intenzita zážitku ještě nemusí stačit k tomu, aby se z něj účastník něco naučil. ZP se odlišuje od klasického „rekreačního" zážitku tím, že z něho těží pomocí reflexe, zpětného pohledu. Ne vždy bývá pravidlem nutnost reflexe k pedagogickému přesahu, přeci jen spálit se o rozpálený kámen z ohniště nepotřebuje další analýzu k tomu, aby dotyčný pochopil, že by si na něj dotyčný neměl pokládat nohy.

Tento princip „zkušenostního učení" věrně zachycuje obrázek č. 2 – Kolbův čtyřstupňový cyklus učení. **Konkrétní zkušeností** v tomto případě myslíme program/hru, do které se účastníci zapojují, od začátku až po její zakončení, např. vycházka na hrad. Druhou sféru představuje samotné ohlédnutí se za touto cestou, tedy jaké to pro účastníky bylo, co zažili. Tím už se dostáváme do reflexe, kde si účastníci připomínají klíčové momenty, ventilují emoce, popisují, jak hra proběhla a zdali jsou spokojení s výsledkem. Ve fázi zhodnocení už je pozornost věnována

procesu řešení. Důraz je dáván na jednotlivé součástky stroje, jestli fungovaly dobře nebo se proces zadrhával. Plán změn je ve své podstatě souhrn doporučení do příště, co zopakovat, kdybychom v podobné situaci byli znovu, a čeho se vyvarovat. Cyklus pokračuje novou aktivitou nebo situací (R. Hanuš & Chytilová, 2009; Prouty et al., 2007)



Obrázek 2. Kolbův cyklus učení (Franc et al., 2007).

Existují témata, která by se pomocí zážitku učila těžce, např. derivace integrálů. Obecně pro učení skrze prožitky jsou vhodné aktivity zaměřené na sebepoznání a sociální dovednosti, zejména „soft skills“ (vedení lidí, kooperace v týmu, rozvoj schopnosti kooperace a empatie). Dále práce s životními postoj, názory a osobní odpovědností a metody řešení problémů (kritické myšlení) a dalšího plánování (Pelánek, 2008).

Hra v zážitkové pedagogice má několik dalších rozměrů. Základním programovým prostředkem je pohyb. Dynamiku zachycuje nejen fyzicky, ale i na rovině mentální a sociální – snaží se vytrhnout účastníky z jejich homeostázy, podnítit je k aktivitě. Cíleně využívá náročných úkolů (zkoušek) k překonávání fyzických hranic, bolesti nebo zón komfortu, a tím napomáhá osobnostní proměně. To může způsobit silně transformativní stavy (vrcholné nebo holotropní prožitky, pohroužení do stavu flow). Tím se postupně rozšiřuje lidský horizont, smysl bytí, názory a uspořádání dalších etap života. Je silně napojená na přírodu a její přirozenost.

2.2.3 Umění Dramaturgie

Žádná hra nemůže být uvedena sama o sobě, ať už je sebelepší. Na kurzu je potřeba brát ohled na programy, které jí předcházely, a ty navazující. Dramaturgie je jednou ze základních dovedností, kterou si mladý elév osvojuje a až jako šéf plně ovládne. Proces Dramaturgie probíhá už na samém začátku – při plánování kurzu. Tým poskládá programové prostředky a hry do tzv. plánovaného scénáře, který by měl splnit předem stanovené cíle. Ideálně prováže jednotlivé hry tzv. červenou linkou, která tematicky provází účastníky kurzem a směřuje k jeho vyústění a naplnění cílů. Zároveň by to měl být pestrý mix pohybových, přemýšlecích a kreativních programů různé intenzity, čímž je na účastníky vyvinuto fyzické a emoční zatížení. Obecně se na kurzu usiluje o vyváženost, harmonii a pestrost (R. Hanuš et al., 2023).

Nicméně všechno se nedá naplánovat, a v tom částečně tkví i kouzlo každého kurzu – každý je svým způsobem unikát. Zkušený tým je připraven za běhu předem stanovený program měnit z hodiny na hodinu, aby co nejlépe seděl účastníkům intenzitou a tempem. Úpravy programu ovlivňuje zdravotní a duševní stav účastníků, ale i potřeby samotného týmu. Program by měl postupně gradovat od jednoduššího k těžšímu. Od povrchových programů k hlubším. Hry, které mají ze scénáře největší potenciál zasáhnout a ohromit účastníky, nazýváme vrcholy kurzu, které mohou být jak fyzické a emoční, tak i sociální (R. Hanuš et al., 2023).

2.2.4 Reflexe jako nástroj

Tak jako je krumpáč nástrojem horníka, stejně tak je reflexe nástrojem instruktora. Pomocí obou lze najít to „zlato“, které dřímá ukryté pod povrchem.

V procesu holistického učení představuje reflexe zpětný pohled na aktivitu. Výrazně pomáhá dosahovat pedagogických cílů kurzu skrze uvědomění a introspekci. V zážitkové pedagogice jsou zažité i pojmy „zpětná vazba“ nebo „review“ (R. Hanuš et al., 2023). Prostřednictvím cílené reflexe můžeme vytěžit zážitky z programu a transformovat je na nové informace, zkušenosti do života nebo pohled – tzv. přesah, který má následný vliv na bezprostřední realitu, rozhodnutí a fungování v životě účastníka. Tento proces označujeme jako zkušenostně reflexivní učení. Je založený na záměrném ovlivňování zážitků, právě jejich reflexí může účastníkům nabídnout nové směry, možnosti a dveře, kterými se v budoucnosti mohou ubírat (Kolář et al., 2011).

Reflexe by rozhodně neměla být přednáškou ani psychoterapií. Nehodnotíme účastníky, ani jim nepředkládáme naši verzi „správného“ řešení (R. Hanuš et al., 2023).

Podle odborných poznatků má strukturovaná po-kurzovní reflexe vliv na pedagogický přenos. Časová odluka od kurzu je velmi užitečná pro prohloubení a strávení zážitku. Vnáší do

života nový význam a smysl zážitku, na který se jedinec může podívat z nadhledu, oproštěn od emocí, které zažívá na kurzu (Jirásek, 2019).

ZP využívá prvků výchovy v přírodě, protože v tomto prostředí se využívá nejčastěji, zejména prostřednictvím praktických aktivit v přírodě, adaptovaných her do přírodních podmínek, turistiky a putování. I když je realizovaná především ve volném (disponibilním) čase, udržuje tyto roviny v harmonii a přenáší takto získané zkušenosti i do pracovního nebo osobního života. Právě k takovému přesahu do reálného života dociluje reflektivním vytěžením prožitých programů. Toto uvědomění, moment seberealizace a sebeaktualizace, může být hnacím motorem ke změně náhledu na život (Jirásek, 2019).

2.3 Vliv a dopad

Vliv je z psychologie chápán jako proces, který působí na chování, myšlení a emoce jednotlivce nebo skupiny (Hartl, 2010). Je jasné, že na lidské prožívání má vliv takřka vše, co nás obklopuje. Pokud se zaměříme na vlivy, které jsou na zážitkovém kurzu, jsou vlivy chápány jako aspekty, které přímo nebo nepřímo účastníky ovlivňují.

V celém procesu je zdůrazněno emoční působení, hluboký vnitřní otisk – zážitek. Ten vyvolávají faktory, jako je **prostředí,** ve kterém ve kurz odehrává, vhodně zvolené **programy** (sporty, umělecké a divadelní hry), **situace** (soutěživé, kooperativní, romantické apod.) a **osobnosti** na kurzu (instruktorský tým, účastníci, hosté). Všechny tyto faktory na sebe vzájemně působí, utváří celkovou atmosféru na kurzu, stimulují a podněcují aktivní jednání, skrze proces uvědomění (reflexe). Pomocí reflexe jsou tyto prožitky zvnitřněny jako neopakovatelná a unikátní zkušenost. Autentická zkušenost, často trvalá a samá hluboko do nitra osobnosti, pozitivně ovlivňuje postoje, hodnoty, životní směr, ale i smysl a chování jedince, skupiny, potažmo instruktorů (R. Hanuš et al., 2023).

Dopad je zdánlivě vnímán jako synonymum ke slovu vliv. V kontextu této práce je však potřeba tyto termíny od sebe odlišit. Z etymologického hlediska slovo dopad pochází z německého „doppeln“, v překladu dvojitý nebo zdvojnásobit. Význam slova se postupně rozvíjel a označoval následek nebo efekt určitého jevu na jev jiný. Jeho anglická podoba „impact“, odvozena z latinského „impactus“ neboli náraz, se v tomto kontextu používá k označení silného účinku jevu nebo jeho důsledku na jev jiný (Forsynth, 2016).

Hlavní rozdíl mezi zdánlivě identicky působícími slovy „vliv“ a „dopad“ rozlišuji v této práci na základě jejich povahy a okamžiku, ve kterém vznikají.

- Vliv = příčina zkoumaného jevu
- Dopad = důsledkem vlivu

V zážitkové pedagogice existuje pro vyjádření dopadu programu na účastníky ustálený výraz – přesah. Přesah se odkazuje na aplikaci a využití získaných dovedností, poznatků a zkušeností z prostředí zážitkového kurzu do běžného života nebo do jiných oblastí vzdělávání či práce (M. Hanuš et al., 2016). V kostce: „Co si účastník z kurzu odnáší do běžného života." Obecně platí, že dopady kurzu mají transformační potenciál, který směřuje ke změně ve všech rovinách, a to nejen fyzických, ale i mentálních nebo sociálních.

2.3.1 Změna

Změna byla vždycky náročná, nevítaná a všudypřítomná. Jak pravil Hérakleitos: „Věčná je jenom změna." Kultury minulých století i soudobá společnost se s ní potýkají úplně stejně a bez rozdílu. (Zimbardo & Boyd, 2023).

Proces změny se nám dějí zcela přirozeně, jsou vitální pro náš správný vývoj a adaptaci na neustále se měnící prostředí. I vrcholky majestátních hor se dříve či později podvolí toku času. Vše kolem nás a v nás jakbysmet, ať už se nám to líbí, nebo ne. Právě definicí změny je něco, co je naprosto jiné oproti tomu, co známe, víme nebo očekáváme (Kottler, 2014).

Sami o sobě se lidé vědomě mění jen velmi málo nebo se zaměřují na jednu oblast. Změna trvalejšího a celostního charakteru bývá podmíněna hybnou silou, která na jedince nebo skupinu působí:

1. Životní stádium. Jsou přirozené vývojové procesy, které nutí do nezbytných kroků v životě a k přijetí nových zodpovědností (odstěhování, svatba, odchod do důchodu) nebo souvisí s naším fyzickým vývojem a dospíváním (puberta, těhotenství, menopauza). Tyto proměny v našem životě mohou být neuvěřitelně stimulující, ale ruku v ruce vyžadují spoustu práce, aby probíhaly hladce.
2. Nuda. Pro některé může být nečinnost stejně silná stimulace pro změnu. Věci v životě tíhnou k jednotvárnosti, zevšední, vyblednou, a v důsledku toho ztrácíme zájem. Proto v životě vyhledáváme nové zážitky a výzvy, které nás udržují zapojené a bdělé. Instinktivně hledáme podněty pro náš mozek.
3. Náprava. Mnohdy se bojíme jednat kvůli pociťovaným rizikům, díky nim setrváváme v nenaplněném a nešťastném stavu. Lidé jsou sedření z práce, setrvávají v opresivních a nezdravých vztazích, tíhnou k závislostem. Dokud si nepřiznáme, že v našem životě uděláme vše, co je nezbytně nutné, nemůžeme se posunout dál.
4. Odměna. Vezmeme-li v potaz energii, čas a sílu vůle potřebnou ke změně návyků a způsobů myšlení, je více než logické, že pokud by se za takovým úsilím skrývala adekvátní kompenzace, bude to motivačním faktorem.

5. Krize. Scénáře typu výpověď z práce, rozvod, úmrtí v rodině či ztráta domova při povodních by si nikdo nikdy dobrovolně nezvolil. Stejně se nám dějí. Takové situace vedou k neuvěřitelnému růstovému potenciálu, zocelení a katarzi (Kottler, 2014).

Co už není tak přirozené, je změnu ustát. Při příchodu změny může nastat situace kdy, jak se říká, „ustrneme na místě". Bráníme se změně, podvědomě se ji snažíme oddálit, vymlouváme se. I přes jasné benefity, které se se změnou pojí, samotný proces může v jedinci vzbudit strach, dezorientaci až paralýzu (Kottler, 2014). Následuje pád do stavu **regrese**, návrat k předchozímu stavu, poklesu, zhoršení nebo úplné **stagnace**, nevnímáme žádný posun ani vývoj, situace je neměnná a důsledkem může být částečné nebo úplné zastavení jakékoli činnosti. Je důležité si uvědomit, že jako je změna všudypřítomná, tak je i stav její absence. Pokud změna ovlivňuje náš život dostatečně dlouho a konzistentně, můžeme se začít bavit o přirozeném vývoji.

Vývoj je řada zákonitých změn (fyzických, mentálních, duševních), které nastávají v zákonitém pořadí. Růst stromu, brouka nebo dítěte má svou jasně danou posloupnost na základě přírodního řádu. Ne každou změnu lze okamžitě označit za vývojovou, při pádu ze skály utrpí tělo těžký úraz s možnými doživotními následky, nicméně to není vývoj. Vývoj má vzestupné i sestupné stádium, které se časově překrývá. Mezi hybné síly duševního vývoje patří hlavně **tělesný vývoj**, zejména v oblasti mozku. Vývoj do velké míry determinuje **prostředí**, rodinné zázemí a později v dospělosti společnost, v níž žijeme. Mezi jeden aspekt patříme i my sami. Naše **osobnost** je hybnou silou vývoje, předurčuje naše rozhodnutí, jací jsme a aspirujeme být (Říčan, 2014). Naše osobnost se pozvolna vyvíjí celý život, ale bez celistvosti, zrání a určitosti se žádná osobnost nebude mít možnost projevit (Jung, 2022).

Z pohledu sociokulturního mohou být jednou z hlavních příčin změn **společnost** a její sociální normy. Normy neboli nepsaná pravidla, které podporují určitá chování a trestají jiná. Ohýbají jedince, aby se jimi řídili výměnou za vyšší dobro a řád. Někteří se jimi řídí, jiní se proti nim bouří, dokud se neustanoví nové nebo nepodlehnou tlaku společnosti (Sunstein, 2019). Na kurzu také existují normy, tj. pravidla, které musí účastníci přijmout pro bezpečné a stabilní fungování po dobu celého pobytu. Ve srovnání s okolním světem povinností a oprese, na kurzu si účastník může dovolit mnohonásobně více. Pokud jsou nastaveny správně, atmosféra na kurzu vyvolává v účastníkovi pocit bezpečí a svobody. Když účastník kurzovní prostředí opustí, bezprostřední změny mohou začít vyplývat na povrch.

2.3.2 Transformační potenciál kurzu

Prožitky, které se na kurzech vytvářejí, bezpochyby disponují potenciálem proměny, a to bez ohledu na to, zdali jsou zvědomovány reflexí, či nikoliv. V rámci holistické (celistvé) výchovy

se při reflexi v rámci zážitkové pedagogiky objevuje možnost změny života účastníka s touhou celostního naplnění jeho existence (Jirásek, 2001). Dozvuky takového zkušenosti z kurzu mohou přetrvat i 20 let. Během výzkumu britské organizované zahraniční expedice o 67 účastnících se ukázalo, že 99 % účastníků expedice vnímalo tento zážitek jako signifikantní pro svůj další život (Takano, 2010).

Takové programy v přírodě jsou často zaměřeny na osobnostní a intrapersonální růst. Přispívá tomu fyzická aktivita mimo účastníkovo běžné prostředí. Programy s dlouhodobým vlivem na zvýšení sebevědomí, celkového přístupu, komunikace, leadershipu a spolupráce. Sdílí 6 základních charakteristik:

- Přiměřeně velkou skupinu lidí
- Kde se ženou za společnými výzvami (jak fyzickými, tak mentálními)
- Uskutečňuje se v přírodě
- Běžně po dobu 2 až 4 týdnů
- Kde účastníci rozhodují jako skupina, řeší problémy a jiné situace
- S nevtíravým a zkušeným vůdcem (Parry & Allison, 2021)

V souvislosti s prožitkem je příhodné zmínit i jeho horizont. Z běžného jazyka ho známe jako obzor – tedy rozsah toho, co můžeme vidět. Pokud se jedinec nachází v rušném středu velkoměsta, kde je obklíčen mrakodrapy, je jeho horizont limitován a omezen. Pokud se dostane do vyšších míst, otevře se mu zcela jiný horizont na celé město, ale i krajinu a hory, které ho obklopují. Horizont je tedy stále proměnlivý a není něco, co můžeme ignorovat, je stále přítomný, vždycky nám vytyčuje jasné hranice. Je zároveň proměnlivá a pevná hranice našeho vnímání světa kolem nás. Silné prožitky mimo jiné disponují potenciálem proměnit náš dosavadní pohled na horizont celého života účastníků (Jirásek, 2019).

V hledisku dlouhotrvajícího dopadu kurzů na účastníka si připomeneme dvě koncepce – vrcholný zážitek Abrahama Maslowa a stav flow Mihaly Csikszentmihalyie. U obou druhů zážitku je jejich délka většinou velmi krátká, samotný stav netrvá déle než den. I při jednodenním dobrodružném kurzu v příhodě jsou podmínky pro vznik těchto dvou zkušeností realistické. Krátkodobá zkušenost může vytvářet dlouhotrvající učení. Pokud jsou účastníci zaměření na program a investují do zdařilého výsledku (naplnění cíle), může u nich nastat výrazná změna (Wurdinger & Potter, 1999). Jednu z nejznámějších teorií prožívání, se kterou se na poli psychologicko-pedagogickém stále pracuje, formuloval psycholog M. Csikszentmihalyi.

2.3.3 Koncept „flow“

Plynulý chod našeho vědomí může narušit mnoho faktorů, které dobře známe z běžného života, např. bolest, strach, úzkost, vztek apod. Tyto stavy vyvíjí tlak na naši pozornost, někdy tak velký, že nejsme schopni přemýšlet nad ničím jiným. Tento mentální chaos, nepořádek shrnuje Csikszentmihalyi do stavu **psychické entropie**. Stav opačný psychické entropii je stav **optimálního prožívání** (řádu ve vědomí). V situaci, kdy v naší mysli není žádný nepořádek, mohou naše myšlenky proudit volně a bez námahy. V tu chvíli můžeme naši pozornost zaměřit na dosažení osobních cílů a naplnění vizí. Tento stav je označován jako zážitek *flow* neboli stav plynutí (Csikszentmihalyi, 2015). Popisuje situaci, kdy je jedinec natolik ponořený do vykonávané činnosti, že je osvobozen od vnějšího nátlaku prostředí (Jirásek, 2001). Je natolik soustředěný na vykonávanou činnost, že ztrácí pojem o čase, vnímání svého těla a svých zábran. Má pocit kontroly nad situací a je silně motivován k dokončení úkolu.

V případě *flow* se ukázalo, že může jít o opravdu širokou škálu aktivit (Hurych & kol., 2013), mezi nejčastěji uváděné příklady můžeme zahrnout sport, umění, hudbu, tanec, hraní her nebo kupříkladu horolezectví. Abychom u jedince vyvolali stav *flow*, musí tyto činnosti sdílet dvě základní funkce. Zaprvé by měly jedinci přinášet radost. Zadruhé by náročnost těchto činností měla odpovídat schopnostem jedince, tzn. nepříliš těžké úkoly, aby nebyl dotyčný pod příliš velkým tlakem. A na druhé straně, kdyby byla činnost až moc jednoduchá, dotyčný by se začal nudit. Obě situace by byly opakem radosti a jedinec by nemohl dosáhnout stavu plynutí (Csikszentmihalyi, 2015).

K prožitek bývá *flow* v literatuře často spojován s teorií vrcholných zážitků amerického psychologa Abrahama H. Maslowa (Jirásek, 2019).

2.3.4 Koncept „peak experience“

V překladu je vrcholný zážitek pojem popisující intenzivní a výjimečný moment v lidském životě, který je spojován s hlubokým pocitem radosti, extáze a transcendence (A. H. Maslow, 1964).

Maslow byl fascinován tradičním náboženským termínem „mystický zážitek“, a to především z osobních důvodů, protože sám hluboký moment zažil. Popisoval ho jako „otevření se nekonečnému obzoru“ doprovázené pocitem posvátné úcty a slzami štěstí (Maslow, 2014).

Maslow si všímá podobnosti právě s vrcholnými prožitky, tj. stejným druhem prožitkové odezvy, kterou zažívají i lidé bez náboženského kontextu (Jirásek, 2019). Základní prerekvizitou je schopnost sebeaktualizace, která popisuje jedince, kteří vnímají realitu účinněji a mají k ní uspokojivější vztah. Jedná se o samotný vrchol jeho hierarchie potřeb, kdy jedinec dosahuje

svého maximálního potenciálu a rozvoje. Jedním z důsledků vrcholného zážitku je změna názoru účastníka na sebe sama k lepšímu. To samé platí i o ostatních lidech a jeho vztahu k nim. Mění pohled na svět, probouzí v účastníkovi tvůrčí schopnosti a posilují jeho originalitu a míru sebehodnoty. Člověk si pak pamatuje danou událost, je pro něj velmi cenná a usiluje o její opakování (Maslow, 2014).

Zážitkové a outdoorové kurzy beze všeho poskytují účastníkům podnětné prostředí ke změně a jejich vliv přetrvává i dávno po skončení kurzu. Další vývoj účastníka a rozhodnutí, která na své životní cestě udělá, je těžké předpovědět. Na tyto otázky, jako co se v účastníkovi odehrává, jak se kurz propisuje do jeho životního příběhu a jak jej tato zkušenost mění, se zaměřuje praktická část této práce.

3 CÍL PRÁCE

3.1 Hlavní cíl

Primární cílem je porozumět životní cestě účastníka a zjistit, zdali zkušenost ze zážitkového kurzu měla dopad na tuto životní cestu.

3.2 Dílčí cíle

1) Popsat kurzovní realitu a její účinky na účastníky.
2) Porozumět zkušenosti respondentů a její ukotvení do teoretického rámce.

3.3 Výzkumné otázky případně hypotézy

1) Výzkumná otázka: Má krátkodobý zážitkový kurz dopad na životní cestu účastníka?

4 METODIKA

Teoretickou část výzkumu tvoří syntéza hlavních poznatků sesbíraných z odborné a populárně naučné literatury. Při rešerši jsem se zaměřoval na tematiku kurzovního života, změny, psychologií vývoje osobnosti a životní cesty. Nosným zdrojem byly časopisy *Gymnasion* zaměřené speciálně na téma zážitkové pedagogiky, odborné publikace z knihoven Univerzity Palackého a vědecké studie. Tato část je obohacena i o můj profesní vhled, jakožto dlouholetého instruktora zážitkové pedagogiky (Šanderová Jadwiga, 2005). Samotná struktura textu vychází z *Manuálu pro publikování v kinantropologii* (Chmelík, 2014).

4.1.1 Kvalitativní výzkum

Pro praktickou část jsem si vybral kvalitativní design výzkumu, jelikož se jedná o hlubší porozumění osobního prožívání zkoumané skutečnosti, vnímám metody kvantitativního výzkumu nevyhovující a zbytečně limitující. Interakce s respondenty probíhá pomocí osobních hloubkových rozhovorů namísto centralizovaného dotazníkového šetření. Následná indukce výsledků z těchto rozhovorů (od jednotlivce k obecnému) je poté podrobována kritickému drobnohledu výzkumníka, popř. vedoucího práce (Hendl, 2008).

4.1.2 Výběr respondentů

Na základě výstupů z teoretické části bylo potřeba více lidí, kteří zažili stejný fenomén a měli dostatečnou pauzu od kurzu, aby bylo možné sledovat dlouhodobý dopad kurzu na jejich život.

Kritérium pro výběr respondentů je **účast na delším než pětidenním zážitkovém kurzu Prázdninové školy Lipnice před rokem 1990**. Takto stanoveným kritériem je zachována stejná kvalita a doba kurzů během účasti, kdy účastníci zažívají stejnou metodiku. Dále to umožňuje dostatečný časový odstup od události k následné retrospekci. Seznam respondentů mi byl poskytnut vedoucím práce a obsahuje jak účastníky kurzů, tak letité instruktory s účastnickou zkušeností činné v prostředí výchovy v přírodě. Byli osloveni na základě internetové komunikace (e-mail, soc. sítě) a rozhovory probíhaly, jak osobně, tak online podle osobních potřeb respondentů.

Počet respondentů u výzkumu není pevně stanoven, pro případy diplomové práce se doporučuje 3–6 respondentů, pro disertační se pracuje s 4–10 případy. Preferuje se informační bohatost individuálních případů před striktně stanoveným počtem (Řiháček et al., 2013). Při výběru respondentů se zohledňovaly dvě skupiny – účastníci a účastníci s instruktorskou

zkušeností. Sběr dat jsem ukončil po rozhovorech se 6 respondenty – 4 muži a 2 ženami, přičemž jsem bral v potaz časovou náročnost následné analýzy a informačního nasycení výzkumu. Všichni z respondentů patřili do druhé skupiny.

4.1.3 Metoda sběru dat – kvalitativní rozhovor

V úvodu proběhne navození příjemné atmosféry a seznámení s nezbytnými formalitami výzkumu s ohledem na základní etická hlediska:

- Informovaný souhlas – respondenti jsou plně seznámeni s cílem výzkumu a se sbíráním dat (GDPR) pro tyto účely
- Právo se neúčastnit – respondenti mají možnost svobodné volby neparticipovat na výzkumu, ať už odmítnutím pozvánky k interview nebo odstoupením z výzkumu bezprostředně po uzavření cyklů rozhovoru
- Transparentnost výzkumníka – respondenti budou ujištěni o záměrech práce, k čemu a jak budou data využita. V případě publikace budou mít přístup k výsledné práci
- Zachování důvěrnosti respondenta – výzkumník zachovává důvěrnost během výzkumného procesu, případné změny nebo zveřejnění osobních údajů konzultuje individuálně s respondentem (Willig, 2008), viz příloha 1

Hlavní nahrávaná část má v základu **hodinu a půl. Je rozdělena na dva bloky po 40 minutách vyplněné desetiminutovou pauzou**. Na začátku každého bloku je položena jedna úvodní „otevírací“ otázka ve formě lehké pobídky, *např. „představte si“, „pojďme se spolu vrátit“, „vzpomínáte si na tu chvíli“* apod. Tato otázka navozuje atmosféru rozhovoru a udává první impulz k rozmluvení a rekonstrukci zážitku (Hendl, 2008).

Otázka prvního bloku: *„Společně se pokusíme přenést zpět do doby přelomu roku 1990 nebo před ním. Vzpomenete si na konkrétní kurz PŠL, který Vám nejvíce utkvěl v paměti z pozice účastníka? Vyprávějte mi o zkušenosti z tohoto kurzu co možná nejdetailněji.“*

Otázka druhého bloku: *„Navážeme na vyprávění o Vaší zkušenosti s kurzem PŠL s názvem [...] a podíváme se na něj ze současné perspektivy. Jak tuto zkušenost vnímáte teď a tady po těch letech?“*

Zbytek rozhovoru je striktně nestrukturalizovaný čili nemá jasně předpřipravený seznam neflexibilních otázek, a to ze dvou hlavních důvodů:

1. Ovlivňování výpovědi respondenta – pevná struktura otázek vsugerovává respondentovi naše myšlenky o zkoumaném fenoménu, na základě kterých by mohl upravit svoje vyprávění a říct nám, „co chceme slyšet“. Ve fenomenologii usilujeme autentickou životní zkušenost v ryzí formě, nikoli o tichý souhlas s našimi předpoklady (Willig, 2008). Tuto sekci doplním o příměr o muži, který hledal své ztracené klíče pod pouliční lampou, protože tam podle něj bylo lépe vidět. Lorion (1990) tím zdůrazňuje, že „pouliční lampa“ nás k sobě přitahuje zdánlivou schopností usnadnit naše hledání (nabízí východisko ze situace), jinými slovy bychom neměli hledat odpovědi na určitých místech jen proto, že jsou nám známá nebo snadno dostupná.
2. Omezování výpovědi respondenta – struktura otázek by zbytečně limitovala jeho uvažování a odpovědi by se vztahovaly na to, co „chceme vědět my“. Držení se jasně předpřipraveného schématu nás může připravit o pravdivost a autentičnost respondentovy zkušenosti se zkoumaným fenoménem (Willig, 2008).

V průběhu rozhovoru výzkumník pokládá doplňující otázky šité na míru respondentovi, aby dál rozvíjel jeho verzi příběhu a uváděl na pravou míru všechny nejasnosti. Tyto otázky by měly být otevřené, neutrální, citlivé a jasné. Narozdíl od výzkumníka, který je do zkoumaného fenoménu ponořený už delší dobu, má respondent mnohem kratší dobu na rekonstrukci vzpomínek a přemýšlení o širších souvislostech. Proto je na konci rozhovoru nabídnuta možnost druhého cyklu v případě, že respondent usoudí, že má ještě o tématu co říct a je limitován pevně stanoveným časem. Druhý cyklus rozhovoru probíhá s tří až sedmidenním odstupem od cyklu prvního a funguje jako kontrola interní konzistence výzkumu (poskytuje odstup oběma stranám). Druhý cyklus probíhá obdobně jako cyklus první (dva bloky, dvě otevírací otázky, hodina a půl) s tím rozdílem, že v popředí je téma, které respondentovi připadá podstatné zmínit v souvislosti s prvním cyklem. Otázkami se opět doptáváme na souvislosti, kontrolujeme relevanci k výpovědím z prvního cyklu (Hendl, 2008; Willig, 2008).

4.1.4 Etické hledisko výzkumu

Při sběru dat formou rozhovorů byli všichni respondenti řádně poučeni o dobrovolnosti výzkumu, jeho průběhu a k čemu budou jejich data použita, viz Příloha 1. Před, v průběhu i po rozhovoru měli účastníci možnost neuvádět intimní informace nebo skončit s participací na výzkumu. Každý z nich dal ústní i písemný souhlas s použitím informací a zdokumentování jejich osobního příběhu, zároveň jim z mojí strany bylo přislíbeno zachování anonymity. Všichni respondenti mě po výzkumu požádali o zaslání hotové práce.

4.1.5 Interpretativní fenomenologická analýza (IPA)

IPA představuje otevřený koncept kvalitativní analýzy, který je hlavní použitou metodou pro tuto práci. Je velmi tvárná a neexistuje jedno správné řešení – vše je podřízeno výzkumníkovi a jeho zkušenostem (Tindall, 2009).

Základní znaky a úkoly IPA:

- Analyzovat prožitou zkušenost jedince nebo skupiny, která je součásti daného fenoménu
- Vstoupit do světa respondenta, porozumět jeho výkladu fenoménu a významu, který mu přikládá
- Popsat a interpretovat sdílené prožitky
- Výsledkem IPA by měl být text, který „zní pravdivě“ pro toho, kdo zkušenost s fenoménem má, a na druhou stranu dává dostatečný vhled těm, kteří ho nezažili.
- Výzkumná otázka se vyvíjí a formuje v průběhu procesu sběru dat a následné analýze (Hendl, 2008)

Vychází ze tří hlavních způsobů myšlení – z fenomenologie, hermeneutiky a ideografie. Detailně se zaměřuje a rozpracovává žitou zkušenost a způsob, jakým tito lidé na svou zkušenost nazírají (Jirásek & Svoboda, 2015). Součástí IPA je práce s **hermeneutickým kruhem**, který zdůrazňuje, že interpretace není lineárním procesem, ale procesem cyklickým, kde je celek ovlivněn znalostí jednotlivých částí a naopak. Výzkumník se snaží porozumět fenoménu, respondentovi a jaký způsobem on vnímá tento vztah. Od respondenta se vzdaluje a na zkušenost pohlíží kriticky a nestraně, nicméně toto porozumění je taktéž založené na interpretaci výzkumníka. Vždy je ponechán prostor pro další možnosti interpretace. **Idiografický přístup** je třetím pilířem, který se zaměřuje na konkrétní situaci nebo událost, kterou člověk prožil (Řiháček et al., 2013; Tindall, 2009).

Tradiční **fenomenologie** Edmunda Husserla zachycuje žitou zkušenost popisem v jeho čisté podobě. Snaží se zachytit pravou esenci prožitku (Jirásek & Svoboda, 2015; Řiháček et al., 2013). Využívá přitom metody „uzávorkování“ – pokud chceme do něčeho proniknout a poznat zkoumaný jev, musíme se vzdát přirozeného postoje a předsudků o jevu, snažíme se o objektivní realitu (Hendl, 2008). Jeho žák Martina Heidegger byl v rozporu s touto premisou, že je možné zážitek „uzavřít do lahve“, ve které by pak existoval. Tvrdil, že prožitky nemohou být separovány od kontextu, ve kterém vznikly, jinými slovy jsou stále zakořeněné ve světě, v bytí, např. strach v 21. století je naprosto odlišný od starořeckého válečníka anebo od dítěte nebo psa. Realita, ve

kterém zážitek vzniknul, mu dodává důležitý element. Díváme se na experimentální filozofii spíše než na racionální filozofii (Stolorow, 2006).

Vnímání času z racionálního pohledu je jasně vymezeno a lineárně zachyneno (sekundy, minuty, hodiny, roky), z fenomenologické perspektivy se orientujeme na subjektivní prožívání. Položit ruku na minutu na rozpálenou pec a nám bude připadat jako hodina, zato konverzace s milovanou osobou, uteče v řádu pár minut. Racionálně můžeme popsat silnou emoci, jako je strach, na její prokazatelné procesy (zvýšení tepové frekvence, pocení, slzy, těkavý pohled), ale pro fenomenologii je důležité, co při zažívaném strachu člověk cítí (sevření, stísnění, mráz po těle) (Husserl, 1999).

VÝSLEDKY

Hlavním cílem výzkumu a IPA analýzy bylo zjistit, zdali má krátkodobý zážitkový kurz, konkrétně Prázdninové školy Lipnice, uskutečněný před rokem 1990 vliv na životní cestu účastníků. Text je roztřízen do tematických trsů, ve kterých zkušenosti dotazovaných našly shodný průsečík. **Tučně** jsou vždy komentáře výzkumníka nebo citace závěrečné zprávy, zatímco *kurzívou* jsou označované citace respondentů. Za každou citací je pro jednoduchou orientaci uvedeno identifikační číslo respondenta.

4.2 Narativ

Tato kapitola má tři funkce. První je představit jednotlivé respondenty, jejich tehdejší a současný život. Druhá je z útržků výpovědí respondentů sestavit ucelený příběh (narativ), který adekvátně charakterizuje tehdejší společnost. Třetím je popsat strukturu a nastavení jednotlivých kurzů a jejich celkovou kurzovní atmosféru, a to jak z výpovědí respondentů, tak ze závěrečných zpráv z let 1983–1990, zpřístupněné archívem PŠL.

4.2.1 Životní příběhy

R1: V současné době – Muž, 53 let. Digitální designér, vedoucí ateliéru.

„Můj táta vedl koncem 60. let Táborovou Unii. Už odmalička jsem se účastnil a jezdil na tábory, takže k ‚prázdninovce' jsem měl blízko. Když mi bylo asi 10, táta mě vzal na to středisko a bylo mi jasné, že tam jednou musím jet. Čekal jsem, až završím věk, kdy si budu moct poslat přihlášku."

R2: V současné době – Žena, 62 let. Vedoucí kurzů keramiky.

„V té době mi bylo 19 a studovala jsem tam na gymplu a potom jsem v Brně vystudovala pedagogickou – obor výtvarná výchova. Už tehdy jsem věděla, že nechci učit ve škole, že bych tu výtvarku chtěla dělat mimo. Osobně jsem pocházela z rodiny, kdy tatínek byl rozpolceným komunistou a vychovával mě v té výchově, takový trochu z Pelíšků. Doma se svobodně nediskutovalo a gympl byl výborný, nicméně ani tam si toho člověk nemohl dovolit. V té době jsem žila v bublině."

R3: V současné době – Muž, 62 let. Majitel firmy, programátor.

„Byl jsem na výšce na VUT, takže bych odhadoval, že mi bylo 22 let, od toho se odvíjí, proč to byl kurz pro ty svazácký pracovníky. Jezdil jsem na tábory a byl docela aktivní, i na výšce jsme dělali různé akce. O prázdninách to bylo hlavně o té práci s těmi dětmi – byla to pro mě záliba,

ne za moc peněz, byla to taková brigáda, pak jsem přešel i na další oblast, a to byl tramping v druhé půlce té výšky, a s tím jsem paralelně jel tu ‚prázdninovku'."

R4: V současné době – Muž, 61 let. Majitel firmy, právník.

„Bylo mi 21, studoval jsem v té době práva. Patřil jsem k velmi dobrým studentům, v té době Právnická fakulta vybírala studenty na studium diplomacie do Moskvy, což byla výběrová komunistická škola. Rodiče si moc přáli, abych tam šel, a já jsem to odmítl – bál jsem se, že bych začal sloužit tomu režimu hodně. Jsem byl kádrově excelentní dítě, a to se velmi cenilo. Havel nemohl vystudoval ani Filmovou fakultu, natož Právnickou. Řešil jsem tohle těžký dilema, hledal jsem místo ve společnosti, co budu dělat a kde je moje místo, a teď žiješ ve společnosti, která je takhle schizofrenní, která něco jiného říká a něco jiného dělá. Šel jsem tam s myšlenkou, že budu ochránce těch nespravedlivě stíhaných. V téhle době jsem to odmítl a jel jsem na kurz, kde jsem zažil lidi, kteří se snaží něco změnit a mají to podobně. V tomto stavu jsem trefil ten kurz, já jsem něco takového hledal akorát jsem nevěděl, že to je ‚prázdninovka'."

R5: V současné době – Žena, 54 let. Zakladatelka neziskové organizace, lektorka.

„Bylo mi 17, pamatuji si, že jsme bydleli s rodiči, bráchou a babičkou v paneláku. Rodiče byli aktivní, jezdili jsme do přírody a dělali jsme tábory pro děti. Hrozně jsem toužila po něčem dobrodružným. Tehdy jsem hrála fotbal a softball Při tréninku jsem se zranila a podstoupila jsem operaci, která se moc nepovedla. Já jsem byla na střední škole a pamatuji si tu totalitu, nesvobodnou."

R6: V současné době – Muž, 58 let. Majitel firmy, historik.

„Na ten první mi bylo 17, na ten experimentální víkendový pobyt. Na ten další jsem jel v roce 1984 a to mi bylo osmnáct. Ty první dva kurzy byly pátek až neděle a ten třetí byl standardní dvanáctidenní kurz. Měl jsem ten život složený ze tří komponent. Ve škole mi to vždycky šlo, takže to mě neobtěžovalo. Měl jsem to obráceně než většina mých vrstevníků, kteří pili o víkendech a pracovali v týdnu. Já jsem pil v týdnu a o víkendech jsem jezdil na trampy, kde jsme měli abstinenční osadu, takže tam jsem nepil. V týdnu jsme vysedávali v hospodách a vedli jsme různý intelektuální chytrý řeči o smyslech života. Druhá rovina bylo trampování, skoro každý týden v létě v zimě jsem jezdil s partou na osadu. Třetí rovina, jsem chodil s holkou, kdy jsme měli takový složitější vztah. To byli takové tři věci, které naplňovaly můj život."

4.2.2 Kurzy

Kurzy byly tematické (kultura, výtvarka, sport) a u mladých lidí se těšily velké oblibě. *„Kurz se jmenoval Scholión v roce 1981, tenkrát to byl kurz pro kulturní referenty, takže i tematicky to bylo zaměřené více na kulturu. Vím, že se nás tenkrát hlásilo strašně moc."* **(R2).**

Účastníci se sjížděli z celé ČSR, často byly kurzy v polovině rozděleny na dvě části, jednu putovní a druhou pobytovou na lipnickém lomu. *„Zúčastnil jsem se jako účastník kurzu Prázdniny v roce 1987, pro středoškoláky. Ten kurz byl kombinovaný. První část probíhala v Javorníkách, ta dramaturgie byla skvěle vymyšlená, protože už když se podávala přihláška, tak jsem se přihlásil do „výtvarné skupiny", kde nás bylo 8, nikoho jsem neznal, byli jsme posbíraní z různých koutů ČSSR. Potkali jsme se kousek za Vsetínem, kde jsme týden jezdili na kolech a dělali různé výtvarné aktivity. Tušili jsme, že zbytek těch lidí byl rozdělený do jiných skupin. Druhý týden pak proběhlo určité prolnutí, kdy jsme se sešli už na Lipnici v tom kmenovém středisku."* **(R1).**

Délka kurzů průměrně odpovídala dvěma týdnům. *„Já jsem byla z pozice účastníka na kurzu jenom dvakrát, na takovém větším ‚prázdninovkovým' kurzu. V roce 1968 jsem jela jako středoškolačka na klasický kurz Prázdniny. Tehdy to bylY tak dva týdny 12–14 dní."* ***(R5****). Kurz trval 12 pobytových dní. Tenkrát se tak kurzy dělaly, byly delší."* **(R4).**

Experimentovalo se i s víkendovými kurzy pro třídy ze středních škol, a to jak v létě, tak v zimě. *„Já jsem byl asi výjimkou v tom, že jsem byl účastníkem 3 kurzů, jinak před 10 lety bylo pravidlo, že člověk jede na ‚prázdninovku' jednou v životě. Já jsem se k ní dostal v práci takového experimentu, co udělá s jedním gymplem. Ten systém toho experimentu, uděláme dva víkendové pobyty, první byl letní v Nesměřicích u Sázavy pod Žilinskou přehradou a druhý byl zimní. Třetí kurz byl standardní dvanáctidenní."* **(R6).**

Kurzy byly výběrové. Existovalo pravidlo, že na kurz jako účastník smí člověk pouze jednou. *„Já, jsem přišel do ‚prázdninovky' době, kdy člověk mohl být účastníkem jenom jednou. To bylo pravidlo, pokud jsi se hlásil na kurz podruhé, tak ses nedostal. Mohl jsi se stát elévem. Byl jsem účastníkem v roce 1982, ten kurz si samozřejmě pamatuji – VŠ projekt. Odehrával se na tom zatopeným lomu, že jo, genius loci. Byl kombinovaný týdenním pobytem tam a druhý týden byl putovní v Roháči v Tatrách."* ***(R4). „****Tehdy se účastníci vybírali, protože se jich strašně moc hlásilo a mohl jsi jet jenom jednou v životě."* ***(R5).***

Respondent 4 objasňuje, proč tomu tak bylo: *„Na kurz mohl člověk jenom jednou proto, že cílem bylo tě nastartovat, abys i ty začal něco dělat, abys nebyl jenom ‚objížděč'. Nevzít další lidi, který můžeš oslovit, je škoda. Hlásilo se tenkrát třeba 4× víc lidí, tak proč brát lidi, kteří už tam byli. Druhý důvod byl, že ten zážitek byl mnohem silnější – můžeš jenom jednou. To je jak se smrtí, máš jenom jeden život, máš jen jednu šanci, tak dělej něco s tím životem. To, že máš jen jednu příležitost, ji zintenzivňuje."* ***(R4).***

4.3 Vlivy na kurzu

Postřehy instruktorského týmu ze závěrečné zprávy kurzu Prázdniny potvrzují vlivy působící na účastníky a sílu přesahu, který kurz měl. *„Výchovný efekt kurzu je těžké objektivně měřit, často se může jeho vliv projevit až s určitým časovým odstupem. Věříme, a potvrzují to i odpovědi účastnické ankety, že byl nemalý. Podílely se na něm především tyto faktory: Programy, režim kurzu, osobnost instruktorů, jejich pedagogické metody, atmosféra kurzu. Není sporu o tom, že jsme převážnou většinu účastníků kurzu přivedli k jinému náhledu na způsob využívání jejich volného času, a to nejen v době prázdnin, ale i během roku. Řada z nich má dnes díky lipnické inspiraci skutečný zájem přenášet své zážitky a zkušenosti do života mladých lidí kolem sebe.“* **(ZZ – kurz Prázdniny I. Běh, 1983).**

4.3.1 Doba a společnost

Z výpovědí a nálady respondentů byla při všech rozhovorech patrná pachuť komunistické totality v tehdejším Československu. Karty byly jasně rozdané, buď jsi s vládnoucím režimem, nebo jdeš z kola ven. *„Já už to teď umím pojmenovat líp po těch letech, co mě nejvíc zasáhlo – byl to jiný svět. Rok 1982 je šedá hnusná normalizace, která netkvěla v tom, že jsou tady starý auta, ale to, jak schizofrenní byla ta společnost. Něco se říkalo doma a něco jiného na veřejnosti, všichni museli hrát podle toho, jak říkala ta propaganda. Ohrožovalo tě to ve studiu, rodiče v práci, když jsi nazval věci pravými jmény. Takováto jednoduchá věc se nedala pojmenovat bez rizika, bylo to chvíli po Chartě, proti které bylo velký tažení. Na škole jsme to museli odsuzovat, aniž bychom ji četli, což byl typický propagandistický trik. Žiješ v tomhle, jsi na vysoké, trochu rebeluješ a rodiče tě doma tahali zpátky za ruku. Říkali, ať toho nechám, ať dodělám tu školu.“* **(R4).**

Útlak a oprese těžce poznamenala výchovu a vývoj celé společnosti. Společnost nemohla vyjadřovat své antipatie na režim veřejně, mnohdy názor mladí ani neměli. *„Tehdy ještě ti lidé nemohli ani vyjádřit svůj názor a de facto ho ani neměli a nevěděli, že ho mohou mít.“* ***(R3).***

Z výpovědí je evidentní, že kurzy se v minulosti musely podvolit podmínkám režimu, nic, co by nebylo schváleno režimem, fungovat nemohlo. *„Důležitý je ten kontext, 1987, sice dva roky před revolucí, ta normalizace tady byla pořád docela dost. V té době to byly kurzy ještě pod SSN – Socialistický svaz mládeže. Tehdy jsme si říkali, že pod svícnem je největší tma.“* ***(R1).***

Navenek kurzy musely vystupovat jako – školení svazáckých pracovníků socialistického svazu mládeže. ***„****Tenkrát kurzy nebyly kurzy, bylo to svazácké školení SSM. Takže já jsem jel na školení, které pořádala tělovýchovně branná komise pod ústředním výborem Socialistického svazu mládeže. Dostal jsem průkazku instruktora TVB komise, na tom ta rudá hvězda. Tehdy to*

bylo jediné svazácké školení, za které byli účastníci ochotni zaplatit, jinak vždycky SSM odchytávala lidi a nutila jim, aby tam šli. Což budilo v SSM údiv, že se na takovéto kurzy hlásí tolik lidí, a ještě k tomu si můžou vybírat. My jsme se měli připravovat, abychom mohli aktivně působit ve svých základních organizacích SSM – měli jsme se něco naučit, jak trávit volný čas. Každý tým měl svůj cíl, co sledoval, to už byl ten ‚prázdninovkový', ten už v těch dokumentech zabalil do něčeho, aby to prošlo." ***(R4).***

Kurzovní realita už byla ale o něco jiná, než se navenek prezentovalo, jak dokládá závěrečná zpráva z kurzu Postgraduál. *„Svazácká praxe. Uvádíme tuto programovou oblast zvlášť, neboť byla takto samostatně připravována a akcentována. Obsahuje širokou paletu pořadů (Inspiromat, Ranní senát, Konzultační hodiny) od velmi prakticky laděných až k obecně politickým námětům. Kurz byl riskantním pokusem, který však vcelku vyšel. Pokusili jsme se na začátku kursu účastníkům vsugerovat, že přijeli na čistě formální svazácké školení. Když jejich údiv začal přecházet v otrávenost, přerušili jsme hru a kurz začal doopravdy. Hodnotíme pokus jako úspěšnou satiru směřující proti formalismu ve svazácké praxi. Podobného „divadla" lze využít častěji."* **(ZZ – kurz Postgraduál II. Běh, 1982).**

Klíčový cíl pro instruktory byl aktivizovat mládež, předávat a zdokonalovat metodiku a myšlenku „prázdninovky". Programy a hry probíhaly na pozadí nedotčeně. *„Byl to kurz pro svazácké funkcionáře, pod SSM, bylo to pro pracovníky svazu mládeže. Byla to zajímavá zkušenost, nejel jsem tam nepoučený – věděl jsem, kam jedu, i když to bylo pod touhle tou divnou hlavičkou, byly tam moji kamarádi. Šlo o to předat tu myšlenku ‚prázdninovky' dál lidem, kteří byli aktivní. O to šlo vždycky, najít aktivní lidi a předat jim to, aby to mohli šířit dál – to bylo to krédo, ale ty hry/programy jsme prožili normálně od devadesátdevítky přes ‚orienťák' atd. Šlo hodně o to zvítězit v týmu a spolupracovat"* **(R3).**

Přese všechno bylo celé SSM a jeho činnost podrobována kontrole a drobnohledu všemi prostředky tehdejšího režimu. *„Když se vracím do té doby, tak mi přijde, že u každého kurzu byl někdo z StB, kdo donášel – můj tatínek vždycky věděl, i když jsem mu to nevykládala, že jsme stříleli z luku nebo lezli po laně. Došlo mi to až později, že si ty informace našel jinou cestou, tehdy ‚prázdninovka' nemohla fungovat normálně, byli jsme pod SSM, jezdili jsme na kontroly, psali jsme hlášení."* **(R2).**

4.3.2 Prostředí

K celkové atmosféře zásadně přispělo prostředí, ve kterém se kurzy uskutečňují – středisko u lomu v Lipnici na Sázavou a jeho přírodní krásy. *„To bylo úplný zjevení. Samozřejmě*

úžasný místo, které fantasticky přispívalo k celkové atmosféře toho kurzu a byla to ikonická záležitost pro mě.“ **(R6).**

Práce s tajemstvím a diskrétnost minulých účastníků dodávalo lipnickému lomu náležitý význam. *Navíc se to tak šuškalo v té době – potkal jsem jednoho ze spolužáků a on mi řekl: „Jeď,“ a co se tam děje, ptal jsem se a on mi prostě řekl: „Jeď,“ takže byl hodně tajemný, ale mělo to důvod.“* **(R4).**

A moment překvapení jakbysmet, a to i pro ty, kteří už místo znali. *„To místo, si myslím, že zahrálo výborně, jelikož už jsem to místo znal – tak jsem si hrozně těšil, ale pro člověka, který tam nikdy nebyl, to muselo mít ještě větší kouzlo. Tím, že jsme přijeli se soumrakem, tak to zůstalo zahaleno až do rána, kdy se ráno člověk probudí a vyrazí mu to dech.“* **(R1).**

„Bezčasí“, tak charakterizuje pociťované vnímání času na kurzu Respondentka 5: *„To místo bylo úžasný, strašně magický, a tehdy to uměli tam nazdobit a udělat tu atmosféru, to bylo a je krásné místo. Hrozně rychle to utíkalo, pamatuji si na to bezčasí. Tehdy to byly tak dva týdny, takže docela dlouhý, ale mně jako účastníkovi to uteklo strašně rychle, i po programu jsme si do nocí povídali o tom, co jsme zažili.“*

Byl to svět, ve kterém mohl být účastník sám sebou. *Tam to byl zážitek v tom, že to bylo najednou uzavřený, veřejnost tam nemohla, byli jsme tam sami a mohli jsme tam dělat, co jsme chtěli. Když jsme tam běhali nahatý, tak jsme tam běhali nahatý.“* **(R3).**

Prostředí, ve kterém účastníci mohli bezpečně selhat a oprostit se od obav z prohry. *„Na kurzu to bylo bezpečné prostředí v tom, že jsi mohl prohrát a nic se nedělo. Nebyla tam žádná pachuť. Žádný odsudek, což tehdy nebylo bezpečný prohrávat, ani teď není, a tady jsi bezpečně prohrávat mohl. To, když zažiješ, tak přestaneš mít obavu prohrát, protože zjistíš, že o nic nejde. Mladý lidi nedělají nic, aby se neztrapnili, a tím si zužují ten záběr toho poznávání, protože se necítí.“* **(R4).**

Duch místa zanechal ještě dodnes v účastnících trvalou stopu. Dodnes se na místo účastníci vrací. *„To místo má génius loci. Ano, strašný vliv to má, do dneška to místo má svoje kouzlo. Je to subjektivní, ale teď jsme se tam po 30 letech vrátili s jinými instruktory – shodli jsme se společně na tom, že to kouzlo to má, a naše kamarádka, která nezažila kurzy a nikdy tam nebyla, nám dala z pravdu, že to kouzlo tam opravdu je.“* **(R2).**

Respondent 3 si k tomuto místo vytvořil silné životní pouto. *„Nikdy jsem tam dřív nebyl. Zajímavý prostor, je to genius loci. Moc rád jsem se tam vracel a vytvořil jsem si k tomuhle místu životní pouto. Dělali jsme tam jeden kurz pro takový starý ‚prázdninovkoví‘ psy a pár mladých.“*

4.3.3 Dramaturgie a program

Fyzické výzvy byly velmi náročné, účastníci často sahali až na dno svých možností. *„Pak si vybavuji momenty z Devadesát trojky, kdy člověk běhal závod, 93 kilometrů, pozadu, a jeden okruh jsme dokonce tlačili pneumatiku a takové. Když jsem běžel ten poslední finálový okruh, jsem si říkal, že už jsem fakt utahaný, a chtěl jsem si odpočinout. Nicméně za rohem jsem potkal kamaráda a ten mi řekl: ‚Pojď, běž, to dáš, nezastavuj.' Když jsem pak přiběhl k dalšímu kamarádovi, tak mě taky nahecoval, a skrze tady to podporu toho týmu jsem si sáhnul úplně až na samé dno. Dokázal jsem běžet i ve chvíli, kdy bych normálně zkolaboval a zastavil se."* **(R6).***Samozřejmě tam byly i fyzicky náročné aktivity jako Devadesát trojka. Byli jsme rozdělení na 4 týmy, měli jsme za úkol oběhnout lipnický okruh. 93 kilometrů, které sbírá celý tým. Tam jsem si sáhl, nešlo si nesáhnout."* **(R1).**

Programy byly pro účastníky ojedinělé a nevšední, zejména ty adrenalinové v areálu lomu. *„Samozřejmě jsme začínali na Lipnici, takže rozehřívací finská stezka, lanovka, manévry, skok z dvanáctky. To byl takový otvírák v té době úplně z jiný planety.* **(R4).**

Účastníci se nechávali strhnout atmosférou kurzu. Bezpečnostní standardy a risk management neexistovaly. *„Vybavuje se mi ta lanovka nad lomem, skok z desítky – ten jsem si skočila, ale pak už asi nikdy. Tehdy to bylo takový vyhecovaný a bezpečnostní standardy ještě úplně neexistovaly, co přišli pak později s Outward Bound. Byli jsme tak zblblí, že jsme do toho šli i jak jsme lezli na tu šikmou stěnu."* ***(R5).***

Fyzické vypětí bylo doplněno o málo strukturované bloky, což přidávalo celkové pestrosti programu. *„Vrátím se spíš k obecnosti, možná se budu opakovat. Oslovila mě hodně ta pestrost – fyzické vypětí, poetické až magické málo strukturované aktivity."* **(R1).**

Líbilo se mi, jak se tam podporovala ta tvořivost, tehdy i na střední jsem si vymyslela nějakou aktivitu, protože byla po nějakých ruských tématem a měla jsem snahy se uplatnit s tím, co nešlo v tom reálném světě." **(R5).**

Nejenom fyzické aktivity, ale i sociální a komunikační hry byly častými vrcholy kurzů. *„Bezprostředně si vybavuji program Humánus – simulace atomové katastrofy, kde tě za zvuku sirén naženou do sauny, kde jsme dvě hodinky trčeli (přišlo mi to setsakramentsky dlouhý). Měli jsme si domluvit pravidla a dostávali jsme úkoly. Nevím, jak to vzniklo, ale stal jsem se moderátorem a mluvčím té skupiny. Byla to pro mě cenná zkušenost „když se k tomu nikdo nemá, jsem schopen ujmout se role – facilitátora. To byl pro mě hodně silný zážitek a výzva toho psychického směru."* **(R1).**

Pád a následný vzestup, to byla běžná kurzovní realita. V celkové dramaturgii kurzu hrála relativizace prohry významnou roli, vzpomíná Respondent 4: *„Jeden z dalších zážitků pro*

mě byla relativizace prohry. Tím se lišily programy v ‚prázdninovce', že kromě fyzických ‚orvávaček' je tam věcí, kde překonáváš strach, výtvarné programy, divadlo, přírodu – věcí, který nemají tak silný náboj, ale jsou jiný. Na ten kurz ti často přijede člověk, kdy je hodně šikovný fyzicky a vyhraje a teď si říkáš: ‚Dobrý, on bude po prvním dnu hvězda,' ale ty potřebuješ, aby byl každý hvězda, aby si každý užil těch svých 5 minut slávy, a současně, aby každý prohrál, aby zjistil, že se nic neděje. V životě se vyhrává a prohrává a je to relativní, protože často zjistíš, že i když jsi prohrál, tak tě to k něčemu nakoplo v tom pozdějším vnímání, je to výhra. Ty programy byly pestrý, získat lidi, aby tvořili něco rukama (malovat, modelovat), najednou ti vynikli lidi, kteří nebyli fyzicky zdatní. Ty hry a závody byly dělaný tak, že jenom běháš, byl tam kvíz, různý rébusy – kde třeba ten sportovec pohořel. A ten princip těch instruktorů byl v tom vyzvedávat tyhle malé hrdiny a zvědomovat je těm účastníkům. Ti borci tam zažili tu prohru, kdy mu ta holka natřela zadek, protože dokázala vyřešit ten rébus. To jsou ty situace, kdy nevyhraješ a vyhraje někdo jiný a ty bys měl taky zatleskat a respektovat to. Ty kurzy byly v tomhle bezpečný prostředí, kde jsi mohl prohrát, a nic se nedělo. Nebyla tam žádná pachuť. Žádný odsudek, což tehdy nebylo bezpečný prohrávat, ani teď není, a tady jsi bezpečně prohrávat mohl. To, když zažiješ, tak přestaneš mít obavu prohrát, protože zjistíš, že o nic nejde."

Ten zážitek, být součástí toho týmu, který nebyl funkcí individuální povah, ten byl jednoznačně funkcí toho, jak byl postavený ten program. Ten zážitek úspěchu a neúspěchu. Ty kurzy jsou postavené různorodě. Šlo tam o to, že člověk tam našel momenty a věci, ve kterých byl dobrý, a věci, ve kterých byl špatný." **(R6).**

Poznat své hranice, objevit svůj potenciál, odjíždět proměněný, o to tehdy šlo. *„Hodně se mi líbilo to, že to bylo celostní, komplexní (ne až tolik ty jednotlivosti) – na každé aktivitě jsi zkoušel své hranice a meze, kde je tvůj potenciál a kde bys ho mohl mít, vlastně sebepoznávací kurz, který ti v mnohém může otevřít oči. Poznání sama sebe a potom, jak funguješ v kolektivu, řešení situací, jak můžeš ten kolektiv ovlivňovat nebo co se v něm děje, ale tohle jsou věci, které si reflektuješ až zpětně. Když jsi v tom, tak to velmi intenzivně prožíváš – přirozená motivace, snažíš se, chceš obstát, samozřejmě jednou vyhraješ, jednou prohraješ – pak se jde dál, nic se neděje. Tím, že všechno je to jenom hra, tak to není podstatné. Ten cíl je jinde, je to to sebepoznání, najít si své potenciály a odjíždět proměněný."* **(R1).**

Tehdejší doba se přirozeně promítala i do témat programů. *„Pak jsou hry/programy, které nejsou pozitivní. Byla tam jedna diskuze na téma úplatků s městským prokurátorem, což byl komunista par excellence. Probíhalo to formou socio-dramatu. Rozdělili jsme se asi na dvě skupiny podle toho, jestli je podporujeme, nebo ne. Nebyla to pro mě příjemná aktivita, ale bylo tam velký ponaučení, který si nesu dodnes. To oceňuješ až po letech, ne na tom kurzu. Tam byly 3 situace na úplatky a dvě se tě netýkaly a jedna se tě týkala. Spousta lidí včetně mě jsme se u té*

věci, která se nás týkala, najednou byla na straně pro a začali jsme ten úplatek odůvodňovat. Dalo mi to to, že buď jsou pravidla a platí pro všechny, nebo nejsou. A co jsem si z toho odnesl, je, že jsem tu laťku měl příliš nízko, kde bych už udělal výjimku. Tenkrát za socialismu, když si nikoho neuplatil, tak jsi nic neměl, platil jsi pitomý úplatek za automatickou pračku, na to byl nepsaný ceník. Chci tím říct, že jsi to mnohdy nemohl zaplatit normálně, takže téma úplatků bylo tehdy velmi živé, a pokud jsi to nedělal, tak to znamenalo, že něco opravdu nemáš. Ta původní debata byla o tom, že ano, pokud mám nemocnou babičku a léků je málo a já dám úplatek za lék, tak ano. Já ale obhajoval situaci, ve které bych se vyvlíknul ze zbytečných seminářů marxismu a leninismu. Věř mi, dal bys skoro cokoliv, abys tam nemusel chodit, ale to bylo nízko. To si člověk zapamatuje." **(R4).**

Intenzita a volba programu se snažila co nejvíce simulovat reálné situace v životě. *„To, co jsem si tam mohla vyzkoušet, bych pojmenovala jako ‚život nanečisto'."* **(R2).**

Bylo to místo, kde si účastníci mohli vyzkoušet „život nanečisto", moci trochu zariskovat a mít možnost dělat chyby. „*To, že jsme hráli hry a simulace, mi pomohlo vyzkoušet si ty situace v životě nanečisto."* **(R5).**

„V roli instruktora jsme o tom hodně přemýšleli, protože to byl život jakoby „nanečisto", snažil ses tam dělat věci opravdově přeci jen ‚hra musí být opravdová', ale víš, že je to hra, a když ji nehraješ poctivě, tak ti ta hra nedá to, co by ti měla dát." **(R4).**

Nebyly to jen momenty vlastní, které si účastník uchoval. Respondentovi 6 se dodnes vybavuje chvíle triumfu jeho spolužáka. *„Určitě se mi vybavuje jeden moment, při Finské stezce, která tehdy končila skokem do vody z té dvanáctimetrové skály. Ten můj spolužák trpěl závratěmi, když doběhl na tu skálu a tam se zasekl. My jsme ho zezdola hecovali a on nakonec skočil. Když se vynořil z té vody, tak to vidím jak dneska, jak zvedl ruce a řval: ‚Dokázal jsem to!'."*

4.3.4 Lidé na kurzu

Byly to okamžiky plně prožitého a naplněného života ve společenství, které sdílí vzájemné hodnoty. Rozdíl mezi pokřivenou společností a lidmi na kurzu byl pro Respondenta 1 naprosto zásadní životní zážitek. *„V těch normalizačních podmínkách, v tom komunistickém vězení ti najednou dal pocítit dvanáct dní plně prožitého a naplněného života a jak by to mohlo vypadat, když by se společnost ideálně mohla fungovat (možná trochu utopie). Už jen to, že můžeš, je zážitek ze společenství, kde jsou sdílené hodnoty (respekt, vzájemná podpora – když padáš, tak tě někdo podepře). V té profízlované společnosti, kde si každý dává bacha na pusu, málokdo má odvahu se postavit čelem perzekuci, tak najednou zažiješ, jak je to vzácné, že společnost může fungovat jinak. To byla veliká síla v té době. To byl možná nejpodstatnější*

zážitek, který si odnáším, a to je velmi konkrétní – jak jsme schopní jako lidi fungovat, když máme společné hodnoty, zejména v kontrastu s tou dobou."

Účastnické skupiny byly ve své podstatě unikátní celky, protože, tehdy zažily stejný typ zážitku, který nikdo jiný neměl šanci zažít. V důsledku se střetávaly i po ukončení kurzu. *„Strašně jsem toužila po něčem svobodomyslnějším, než co nabízela ta škola, prázdniny. Chtěla jsem víc zažívat. Psala jsem do školního časopisu a dělala sport, ale tohle na to nasedlo jako úplná bomba. Zážitek tak silný, že když jsem se vrátila, tak jsem si sedla v tom bytě, ten moment si pamatuji doteď a říkala jsem si, co budu dělat tady v tom obyčejném světě bez těch lidí, který jsem poznala na tom kurzu, kteří byli jak z Marsu. Samozřejmě i to kamarádství a ty vztahy, hned jsme se chtěli po tom kurzu vidět, protože jsme měli ten stejný zážitek, který jsem s nikým v té době neměla. Takže bezprostředně po kurzu jsme si dávali různé srazy s těmi lidmi."* **(R5).**

„Hned po kurzu jsme organizovali nějaký setkání účastníků, měli jsme silné jádro, to dělali ty kurzy běžně, protože to bylo tak mimořádné a podruhé jsi tam jet nemohl." **(R4).**

A to i po letech. Vznikala celoživotní přátelství. *„Samozřejmě s „hasičem", se potkáváme. Pamatuji si další jména a o řadě lidí vím, co dělají, nicméně jsme se dlouho nepotkali, byli jsme z celé republiky, každý šel nějakou cestou. I po 40 letech bych byl schopen asi dohledat a kontaktovat ty tehdejší účastníky."* **(R4).**

Pouta, která na kurzu vznikala, byla silnější než ta z života běžného. *„Ten režim na kurzu byl tak intenzivní, že máš pocit, že ty lidi poznáš víc než své přátele za celý život."* **(R2).**

Nejvíce si účastníci z kurzů pamatovali právě členy organizačního týmu, zejména díky jejich výrazným osobnostem, které je v té době oslovily. *„Jeden z těch lidí, který mi utkvěl v hlavě – výrazná postava Tomáše. Každý z toho týmu byl něčím zajímavý, ale zbytek týmu už, se přiznám, si nepamatuji. Měl blízká témata jako já, studoval architekturu, a pak odešel do Ameriky, kde budoval kariéru."* **(R1).**

„Pamatuji si Petra, jako šéf instruktora. Na všechny členy týmu si asi nevzpomenu. Ten Petr H. byl výrazná osobnost. Zaujal mě znalostmi, měl široký záběr. Dalo se s ním dobře diskutovat, já jsem se s ním potom přátelil dlouhou dobu." **(R3).**

Na kurzech nevznikala jen celoživotní přátelství, ale i partnerská pouta. *„I kdyby těch kurzů bylo víc, stejně bych asi mluvila jenom o tady tom, protože jsem tam potkala svého manžela, a tím mi to samozřejmě ovlivnilo život až do teď. Bylo nás tam 25 + tým, takže cca 30 účastníků. Samozřejmě si z toho týmu pamatuji všechny. Do teď se potkávám s většinou těch, co tehdy působili na tom kurzu. Ke všem jsem vzhlížela, nejvíc to zastíní můj muž, který v té době pro mě byl jednička, byl tehdy šéfem toho kurzu."* **(R2).**

Ať už to bylo vysokou laťkou výběru účastníků nebo přirozenou polarizací zajímavých individuí, kurzy přitahovaly aktivní lidi, kteří chtěli rozhýbat dění kolem sebe. *„Je to v těch*

lidech, kteří to dělají, a jakou mají motivaci, jací lidi tam přijdou a jaký mají očekávání, a to tady bylo mimořádný v té šedi té společnosti. Tam prostě najednou byli lidi, kteří chtěli poctivě něco dělat, vystudovat školu, být užitečný, neustále přemýšleli, jestli můžou něco změnit, posunout. Mám z ‚prázdninovky' manželku, spoustu přátel, společníky." **(R4).**

Na kurzu byli přítomni hosté složení ze známých osobností, kapacit v oboru, umělců, kteří na lipnických kurzech dostávali prostor se prezentovat, který jim byl režimem odepřen. *„Dále tam potkáš mimořádně plno zajímavých lidí, kapacity odborný, Hořejš, Břicháček, Suchý, Horáček, Kocáb. Najednou zjistíš, že i mezi těmi tvými instruktory jsou významný jména. Ty kurzy vygenerovali ty poctivý lidi, kteří se o něco snažili, a jak šli tím životem, se z nich stávali páni profesoři, docenti, majitelé velkých firem."* **(R4).**

Na kurzu se střetávali, aby diskutovali s mladými o ideálním směřování, o tom, jak by to správně mělo fungovat. *„Zajímavý na tom kurzu bylo, že se tam člověk potká s nějakými osobnostmi. Člověk se tam potkal s osobnostmi nejen lipnickými, ale i světovými. Bylo zajímavý, že jsou lidi, kteří přemýšlí úplně jinak, a jsou vlastně intelektuálové a přemýšlí o tom lidství."* **(R3).**

„Rok nebo dva roky na to, ještě před ‚instruktorákem', tak jsem jezdila vypomáhat nebo na stáže. Stále jsem se učila, ale i to zažívala, a tam byli hosti jako Horáček, Kocáb, Suchý. Ti umožňovali mluvit i o tom, jaká byla ta doba, tady v té lipnické oáze." **(R5).**

Debaty s osobnostmi významně ovlivňovaly světonázor účastnické skupiny. *„Když tam přijel Michael Kocáb z Pražského výběru, tak jsme valili oči, jestli jsme tady pod svazem mládeže. V té době té revoluce on byl velmi aktivní a my jsme se s ním setkali už předtím, na tom kurzu se míjely velmi zajímavé osobnosti. A tohle nás ovlivnilo, najednou jsme zjistili, že ono by to asi šlo, ono už by o tom dalo svobodně diskutovat. Ty osobnosti a ten tým může hodně ovlivnit, mnohdy ty rozhovory s těmi lidmi jsou strašně zajímavý."* **(R3).**

4.4 Dopady kurzu

4.4.1 Svoboda slova, názoru a myšlení

Účastníci dostali možnost poprvé otevřeně vystoupit a mít názor, to nebylo v té době normální. *„Začalo se to uvolňovat, měli jsme možnost diskutovat o politice a světu. Když jsme začínali na tom kurzu, tak jsme byli strašně překvapený, že po nás chtějí nějaký názor, a že se máme bavit o politice, všichni se báli, to nebylo normální"* **(R3).**

A dokonce i kritizovali současné politické dění. Byl to nový impulz pro mladé lidi. *„Byla to fáze toho dospívání a dalo mi to hodně impulzů a hodně i k té politice. Už se dalo pak něco dělat, a to jsem si odtud i odvezla, že můžeme strašně moc jako mladí lidi. Najednou ti tam dovolili říct, co si myslíš, a kritizovat."* **(R5).**

Bylo to velké otevření očí. Možnost dívat se na svět kriticky a nepřijímat všechny informace jako samozřejmé. Diskutovat a vyjádřit svůj názor beze strachu z ostrakizace. *„Klasická Lipnice. Pro mě v té době bylo všechno zajímavé – do té doby jsem nezažila otevřenou diskuzi na palčivé téma, kde se člověk mohl vyjádřit. Zkušenost nebát se mluvit před ostatními. To, co jsem si tam tehdy mohla vyzkoušet, nebát se vyjadřovat své myšlenky, dívat se na život kritičtěji, nepřijímat to všechno jako samozřejmost. Tehdy se tomu ještě neříkalo kritické myšlení. Bylo to pro mě úplně nové kvůli tomu, že jsem žila v tom režimu – socialismu, úplně mi to otevřelo oči.“* **(R2).**

Instruktoři si dávali za cíl aktivizovat mládež a podnítit je ke kreativní činnosti. Budovali v nich tuto touhu, něco vytvářet ve společnosti. *Pro mě názorově mě ta Lipnice silně ovlivnila, protože mi ukázala, že je možný dělat zajímavý věci i v tom tehdejším režimu, protože to by mě v životě nenapadlo, že něco takového může existovat.“* **(R6).**

Toto instruktorské snažení dokládá to i ohlédnutí za výchovnými cíly kurzu Bottega. *„Všichni víme, že v dnešní době není vůbec jednoduché lidi zaktivizovat, přesvědčit je o dobrých úmyslech, probudit v nich kolektivní cítění, naučit je tolerantnosti patří k základům demokracie nebo tomu, aby dokázali mluvit sami za sebe a vážit si práce druhých. Všude kolem nás je přespříliš negace a mnoho pochyb. Z těchto důvodů i náš pedagogický reformismus na Botteze. Vznikla dokonce myšlenka, že by na podporu našeho reformního úsilí mohl být zpracován a vydán „Lipnický manifest za novou výchovu”* **(ZZ – kurz Bottega, 1988).**

4.4.2 Sáhnutí na dno a moment sebepřekonání

Dobře nastavené výzvy v době, ve které se nic nesmělo, představovaly novou, doposud nepoznanou rovinou fyzické svobody. *„Najednou tady byl prostor, kde člověk pocítil docela velký kus svobody. Jelikož se v té době nic nesmělo, neméně důležitá vrstva byla to, že tam byly dobře vyladěné výzvy, kde člověk musel zapojit fyzickou nebo psychickou zdatnost, dost často obojí. Ten celostní zážitek byl důležitý. Něco před tebou stojí a musíš to zdolat buď sám, nebo ve spolupráci ostatními. Člověk si sám sáhne do vlastních rezerv, ale skrze vlastní individualitu přispívá ke společnému překonání.“* **(R1).**

Často se účastníci skrze fyzickou námahu propadli až na samé dno. *„Do té doby jsem nezažila tak velkou fyzickou námahu, kde si člověk sáhl na dno.* **(R2).**

Nejenom síla jednotlivců, ale hlavně síla skupiny posouvala účastníky až za horizont jejich schopností. *Pak si vybavuji momenty z Devadesát trojky, kdy člověk běhal závod, 93 kilometrů, pozadu, a jeden okruh jsme dokonce tlačili pneumatiku a takové. Když jsem běžel ten poslední finálový okruh, jsem si říkal, že už jsem fakt utahaný, a chtěl jsem si odpočinout.*

Nicméně za rohem jsem potkal kamaráda a ten mi řekl: ‚Pojď, běž, to dáš, nezastavuj.' Když jsem pak přiběhl k dalšímu kamarádovi, tak mě taky nahecoval, a skrze tady to podporu toho týmu jsem si sáhnul úplně až na samé dno. Dokázal jsem běžet i ve chvíli, kdy bych normálně zkolaboval a zastavil se." **(R6).**

Byla to možnost si vyzkoušet takovou zátěž, zvládnout ji a osahat si při tom své hranice, to vnímal Respondent 1 jako další rovinu svobody. „*Bylo to o tom, jak si to, kdo nastavil – buď jsi odpadl, nebo ses kousl a překonal ses po fyzické nebo psychické rovině. To vlastně byla ta svoboda nebo jinými slovy respekt. Tady to máš a poper se s tím, jak umíš, a když už v nějaký moment nebudeš moct, nikdo tě nebude nutit."*

4.4.3 Odolnost

Překážky budovaly v účastnících fyzickou i mentální odolnost. *„Dalo mi to obrovskou odolnost a odvahu, což bylo neobvyklý, nekonvenční a chuť překonávat překážky. Jdeš za tu komfortní zónu a co z toho dostaneš."* **(R5).**

Respondentku 2 atmosféra kurzu natolik zachvátila, že šla do fyzických výzev navzdory svým zraněním. *Dozvěděla jsem se něco o svých fyzických schopnostech a neschopnostech. Zjistila jsem, že dokážu víc, než si o sobě myslím. Tehdy jsem se zranila při košíkové a vyhodila si plotýnku a měsíc před kurzem mě varovali, že to bude fyzicky hodně náročné a ono to nakonec vydrželo i skok z dvanáctky Prostě musela jsem, chtěla jsem – i když nemůžeš, tak to jde.*

Respondent 6 si po kurzu změnil svůj přístup k pohybu. Začal se víc pravidelně hýbat a dbát na svou fyzickou kondici. *„Druhou věc, kterou jsem si odnesl, bylo směrem k pohybu. Nebyl jsem nikdy žádný velký sportovec a měl jsem problém se zády a vzdal jsem se tenisu. Pak jsem hrával jen šachy závodně. Po té ‚prázdninovce' jsem viděl, že ta fyzička je důležitá. Začal jsem tedy běhat a chodit plavat, a to byl další faktor, který mě posunul."* **(R6).**

4.4.4 Změna pohledu na sebe sama

Změnu po kurzu Respondentka 5 vnímala hlavně na základě pozitivních výpovědí směrem k ní od ostatních účastníků při reflexi. *„Ano, cítila jsem po kurzu změnu. Poprvé v životě jsem zažila takovou zpětnou vazbu na sebe. V nějakých programech my ostatní říkali, jak mě vidí. Bylo to takový to poznání, který když je pozitivní, tak ti dá strašně moc motivace."*

Respondent 6 měl ze zpětné vazby od ostatních účastníků opačný dojem, ale i negativní pohled mu byl věrným zrcadlem později do života. *„Byl jsem takový divný pták. Potom z toho kurzu jsme dostávali tzv. Vzkazy z Březového háje. Každý dostával zpětnou vazbu a velká část té vazby se mi nelíbila, týkala se chování a sebeprosazování atd. Opravdu jsem pak o tom přemýšlel*

a musím říct, že mi tehdy ‚prázdninovka' poskytla zrcadlo, které pro mě bylo v životě prospěšné i v tom negativním. To byl důležitý moment, který jsem si odnesl už z toho prvního kurzu."

Účastníci o sobě zjišťovali informace, do té doby nepoznané. *„Je to osobní posun, zjistíš o sobě věci, které netušíš, i na základě zpětné vazby od ostatních. Skrze ty účastníky, dají mu jiný pohled."* **(R5).**

Na kurzech byla práce na sebepojetí a sebeuvědomování častým cílem sociálních programů. *„Prostřednictvím řady programů, především s psychologickým účinkem, a díky celému průběhu akce včetně dobré instruktorské práce se podařilo splnit jeden z hlavních cílů – aby účastníci pracovali na svém a sebepojetí a sebehodnocení. Posun v těchto kategoriích byl u některých jednotlivce markantní."* **(ZZ – kurz Prázdniny, 1984).**

4.4.5 Sebevědomí

Respondentka 2 se i přes tvrdou výchovu dokázala rozvíjet sebe sama a najít sebevědomí. *„Sama pozitiva v životních kompetencích. Rozhodně mi to zvýšilo sebevědomí, který ten můj despotický tatínek spíš utloukal."*

Prostředkem k sebeuvědomění byla pro Respondenta 3 hlavně skupina. Vystoupit před ní a sdílet s ní své názory *„Určitě ty přátele. Taky trochu to sebevědomí, když člověk musel vystoupit před masou lidí, schopnost prezentovat a vystupovat."*

„Tohle mě vede k přesvědčení, že ty volby, které jsem v životě dělal, i ty zážitky měly pozitivní dopad. Díky tomu sebevědomí, sebepoznání, které vychází z toho kurzu a potažmo z celé té zkušenosti, mě směřovalo takovým směrem, za který jsem byl vždycky rád." **(R1).**

4.4.6 Nový životní směr

Pro Respondenta 5 byl kurz zásadní životní křižovatka. *„Pro mě to bylo ve správnou dobu, ten správný moment. Byl to ta životní křižovatka a strašně mě to nasměrovalo a nakoplo jít dopředu."*

Směřování účastníků bylo v drtivé většině natolik ovlivněno, že své životy po kurzu protkali s organizací, která jim kurz pořádala – s „prázdninovkou". *„Vnímám to jako úplně zásadní pro další moje směřování, které pokračuje až doteď. Vrhlo mě to do společenství lidí, které pořád mám kolem sebe. Stále spolu něco děláme a mám odtud výraznou skupinu přátel, možná i největší."* **(R6).** *„Nasměrovalo mě to na ‚prázdninovku', díky ní mě to ovlivnilo můj další soukromý i profesní život a způsobilo to, že jsem potkal spoustu lidi, přátel a stále se setkáváme, pracujeme a jezdíme na dovolené."* **(R2).**

Pro Respondentku 2 to bylo období velkého hledání, a to jak místa v životě, tak budoucího partnera. *„Myslím si, že to kouzlo je v tom, že v tom období si člověk hledá svůj směr v životě, hledá partnera a své místo v životě. V tu chvíli si může ten člověk může vyzkoušet tolik věcí nebo ti to může ukázat, co nechceš. I negativně to může ovlivnit, že to není můj šálek čaje, nechci být ve stejné situaci."*

4.4.7 Inspirace

Atmosféra na kurzu byla pro Respondenta 5 naplněná nadějí pro lepší zítřky. Inspirovala ho ke změně náhledu na aktivitu v tehdejší totalitě. *„Optimismus, naději. Ohromná inspirace, člověk tušil, že je tu Charta, že jsou tu nějací disidenti. Byl to pro mě svět, kdy musíš překročit Rubikon. Ze vzorného studenta jsi se stal disidentem a vyhodili tě ze školy a musel jsi jít manuálně makat – na to každý neměl odvahu. Respektive přemýšlíš, jestli není jiná cesta, která by mohla taky pomoct. Jak já pomůžu společnosti, když budu topit – když mě odstrčí od těch důležitých funkcí. O tomhle jsem přemýšlel, a to tady byla ta inspirace."*

Pro respondenta 6 to byl aktivizační moment, který mu do života přinesl organizaci různých akcí, besed a koncertů. *„Mělo to na nás obrovský dopad. Předtím než jsem jel na ten kurz, tak jsem byl tramp a pivní intelektuál a už po tom prvním kurzu jsme ve škole začali vydávat školní časopis, začali jsme pořádat různé typy akcí, a to bylo už po tomhle tom kurzu, např. besedu s Foglarem v Kutné hoře. Začali jsme dělat koncerty a v té škole se začal dít spousta věcí, ten aktivizační moment, který si od toho ‚prázdninovka' slibovala, nastal opravdu poměrně rychle. Tohle se odehrávalo ve třeťáku/čtvrťáku. Po tomhle jsme dostali nabídku na regulérní středoškolský kurz, na který jsem jel s kamarádem."*

4.4.8 Negativní zkušenost

I přes těžké chvíle a nepříjemné momenty, které účastníci na kurzu zažili, v nich nezůstávala zlá krev ani pachuť, která by se propsala do jejich dalšího směřování. *„Bohužel vzpomínkový optimismus, negativního asi nenajdu nic. Nemám pocit, že bych si z toho nesla do života něco negativního."* **(R2).**

Důležitou roli v tom hrála roli skupina. *„Spíš ne, to bych věděl. Vidím to spíš v tom konstruktivním a pozitivním duchu. Byly některé věci, které nebyly jednoduché, to si sebou nese. Takové vzpomínky mám, ale nebyla tam žádná pachuť, hlavně díky tomu, že jsme to v tom společenství dokázali řešit – neutrpěla důvěra, žádná zlá krev."* **(R1).**

Zejména na instruktorských kurzech začaly být programy drsnější a hlubší. Respondent 6 popisuje svůj zlomový moment: *„Takový moment jsem měl až na ‚instruktoráku', ale z té*

účastnické zkušenosti tam nebylo nic, až možná na tu zpětnou vazbu z těch Vzkazů z Březového háje, které komentovaly moje chování. Na instruktorském kurzu jsme hráli hru, která se jmenovala Hra o život. To byl pro mě velmi zajímavý moment, bylo to postavené tak, že se simuloval život člověka během jednoho večera. Dokázal se do toho člověk velmi dobře vcítit. Zažil jsem moment, kdy jsem si prožil život naplněný nějakým usilováním a který mi současně protekl mezi prsty. Nemyslím si, že by to mělo nějaký trvalý účinek, ale tehdy to byl takový velmi nepříjemný pocit a špatný zážitek. Nevzpomínám si, že by to můj život zásadně ovlivnilo tehdy, ale možná i to, jak se ten život vyvinul, že se mi teď povedlo najít nějakou bilanci mezi sebou, rodinou, prací. Tak možná nějaký semínka toho nadhledu nad věcmi vznikala už tehdy."

4.4.9 Rozhodnutí po konci kurzu

Účastníci se s nechutí vraceli znovu do černobílého nezajímavého světa. Respondentce 5 se stýskalo po uvolněné a otevřené atmosféře, která na kurzu panovala. *„Vrátila jsem se zase na tu blbou školu, kde byli ti blbí kantoři a povinná ruština. Takový nezajímavý svět, který tě neinspiruje. Hodně jsem tehdy psala básničky a do veřejných článků. Na tom kurzu jsem mohla cokoli a taky ta volná diskuse úplně o čemkoliv, o politice. To bylo vzácný. Chybělo mi to."*

Některé věci ve starém světě se už neslučovaly se zkušenostmi nabitými ve světě kurzovním. Respondent 6 popisuje svůj rozchod po kurzu: *Když jsem přijel z kurzu, tak jsme se definitivně rozešli s přítelkyní, protože jsem přijel a najednou po té zkušenosti z toho kurzu jsem viděl, že ona do toho nezapadá. Viděl jsem, že já směřuji jinam, potkali jsme se a za 5 minut bylo jasné, že už si nemáme co říct, a rozešli jsme se."*

Byla velká chuť pokračovat dál a nepřijít o tenhle nově objevený svět. Jedinou možností bylo přidat se k organizaci na elévské pozici. *„Chtěl jsem, v tom pokračovat – nakoplo mě to. Chtěla jsem se dál potkávat s těmi lidmi, což si myslím, že většina lidí cítila stejně. Měla jsem to štěstí, že jsem byla mezi těmi 2–3 lidmi, kteří dostali tu nabídku pokračovat dál jako tzv. elév. Potom jsem jela i na instruktorský kurz."* **(R2).** *„Bylo to takové moje přání stát se elévem, a to se mi po tomto kurzu i splnilo."* **(R1).**

„Nemůžu říct, že na základě toho kurzu jsem udělala nějaké zásadní rozhodnutí, ale určitě jsem napsala ten motivační dopis, že chci být v kontaktu s tou organizací a že tam chci něco dělat. Chtěl jsem tam dobrovolnicky pracovat, klidně zadarmo, člověk je vděčný, že může pro tu organizaci něco dělat, člověk byl nadšený. I v administrativě by člověk byl rád, že může být součástí toho světa, který mu strašně moc dávalo." **(R5).**

Účastníci byli po návratu často nepochopení svým okolím. Když dostali šanci se participovat na chodu „prázdninovky", byli nadšení a rádi tak trávili svůj volný čas. *„Napřed*

jsem se to snažil vysvětlit rodičům, což nešlo. Hledal jsem co dál, snažil jsem se neodtrhnout se od tohohle světa. Když jsem se pak dostal mezi instruktory, tak jsem se připravoval na instruktorský kurz, nový lidi, zážitky. Jako elév jsem zažíval euforii, protože jsem mohl být součástí téhle organizace." **(R4).**

„Z toho kurzu jsem odjížděl, s tím, že jsem dostal tu nabídku stát se elévem a byl jsem kandidátem na instruktorský kurz, takže už tam byla ‚prázdninovka' přítomná v mém životě. Samozřejmě jsem byl za to rád a byl jsem si vědomí už toho, že ta možnost tam je, a chtěl jsem jít tou cestou. Zalíbil se mi tento způsob trávení volného času." **(R6).**

4.5 Životní cesta po kurzu

4.5.1 Instruktorská zkušenost

Všech 6 respondentů bylo po kurzu naverbováno do Prázdninové školy Lipnice na elévské pozice, později absolvovali instruktorský kurz a byli několik roků činní v organizaci. Pro většinu z nich bylo v určité fázi rozhovoru těžké odlišit jednotlivé zážitky z kurzů od sebe, navzájem se jim překrývaly. *„Tím, že jsem těch kurzů potom absolvoval tolik, nejsem asi schopen separovat ty zážitky od sebe. Hrozně těžko se mi odděluje ten kurz, kde jsem byl jako účastník, na který jsem velice bezprostředně navázal instruktorským kurzem, a pak další léto působení jako elév."* **(R1).**

„Co se týče vzpomínek na účastníky, ono se to tak překrylo těma dalšíma akcemi, že už se na to blbě vzpomíná. Dá se to těžko říct, co přesně mi ten kurz dal, když mám nad to potom dvacetiletou instruktorskou praxi, ale tenhle vím, že mě nasměřoval na tu instruktorskou práci, to bylo hlavní." **(R3).**

„Snažím se vybavit si ty programy na tom kurzu, ale asi už mi to přebily ty další kurzy, který jsem začala rok na to dělat." **(R5).**

„Mám teď trochu pomíchané, koho jsem zažil jako elév a koho jako účastník." **(R6).**

PŠL byla ve své době vnímána jako velmi výběrovou organizací, která velmi dbala na pravidla a hodnoty, které utvářely správnou atmosféru, a to jak kurzech, tak v další fungování PŠL. Porušování pravidel kurzu nebylo tolerováno. *„Tehdy to Allan Gintel razil tak, že to byla výběrová organizace. Často z kurzů vyhazoval, protože lidi nedělali to, co měli, byl to výběr."* **(R3).**

„V průběhu nočního Hoganova závodu byli čtyři jeho účastníci přistiženi, jak běží popředu. Dohoda z prvního dne zněla jasně: Kdo poruší pravidla her a vědomě bude klamat, pojede okamžitě domů...Tak se taky stalo. To ráno po ‚Hogaňáku' jsme přišli o čtyři – pravděpodobně docela šikovné – účastníky. Kvůli té dohodě a taky proto, že šlo vysloveně "jen" o hru. Dodnes

jsme přesvědčeni, že to bylo správné a pravděpodobně jedině možné řešeni.“ **(ZZ – Prázdniny II. Běh, 1983).**

Najednou jsem získal hodně rychle velkou skupinu známých a kamarádů, který, kdybych neprošel tím kurzem nebo nebyl aktivní v té ‚prázdninovce‘, bych asi v životě nepotkal nebo by to trvalo delší dobu. Celá ta organizace prosívá ty lidi, takže jdeš do společenství, které je extrémně předem vybrané.‘‘ **(R4).**

Hledala mladé zdravé aktivní lidi v plné síle, u kterých mohla rozvíjet jejich potenciál. Na kurzech nebylo místo pro psychicky či fyzicky slabší účastníky. *„Tam obecně to bylo o tom hledat a podporovat aktivní lidi – zdravý a aktivní lidi, nebylo to řešení problému, o kterým jsme pak velmi debatovali. ‚Prázdninovka‘ by měla hledat ty aktivní a de facto ty nejlepší lidi, motivovat je a dávat jim příležitost vyrůst. Nebrat tam lidi, kteří mají psychický problém a chtějí ho tam řešit. Nijak to neodsuzuji, ale ať to dělá někdo jiný, ne ‚prázdninovka‘. Takto to bylo daný a neexistovala varianta kurzů pro vozíčkáře nebo nějaký terapeutický kruhy – prostě hledám mladý zdravý, aktivní lidi, kteří se chtějí rozvíjet, a já mám šanci je někam nasměrovat a podpořit tu jejich aktivitu.“* **(R4).**

„Účastník by měl mít motivaci a nějaký motiv, proč tam jede, nejsou to kurzy, aby léčily tvé trable. Je potřeba, aby duševně ten člověk byl zdravý, v plné síle, nebo si třeba něco sice řeší, ale není to primární věc, proč tam jede.“ **(R1).**

Organizace s takto unikátní kulturou a vybranými lidmi představovala ideální půdu pro budování vzájemných vztahů. *„Ono je to tak vždycky, že ti lidi z toho kurzu se nějak dají dohromady, ale hlavně ta generace těch instruktorů, kteří jsou na tom ‚instruktoráku‘. Pak vytvořila tu komunitu, která potom dělala ty kurzy společně. I já jsem nějakou dobu tyto instruktorské kurzy připravoval. To, že se tam vybírají partneři, to je věc druhá, že pokud si obklopený velmi kvalitními lidi, tak si tam časem nějakého partnera vybereš. S hromadou lidí si rozumíš, já, když potkám někoho, kdo byl na ‚prázdninovce‘, ale neznáme se a jenom si to řekneme, tak hned máme k sobě blíž. Automaticky se dozvíš o tom člověku tolik věcí, takhle to najednou cvakne. Takže z hlediska partnerek, kamarádů nebo firemních partnerů to mělo velký vliv.“* **(R4).**

Členové „prázdninovky“ k sobě měli blízko, najít zde svého životního partnera nebylo vůbec neobvyklé. *„Komplexně celá PŠL je pro mě zkušenost, ze které čerpám ve svém profesním i osobním životě. Moje žena se se mnou potkala na jednom z kurzů a takových párů si myslím, že najdeš hodně mezi svými respondenty.“* **(R1).**

„Mě se to s manželkou samozřejmě taky povedlo. Když jsme byli na lipnickém plese a byla otázka, ať jdou doprostřed lidi, kteří si tam našli partnery, tak se zvedla většina z toho sálu.“ **(R3).**

Obecně vztahy, které se v tomto společenství utvářely, představovaly velké životní bohatství. *„Když jsme u těch lidí, tak mnozí lidé, se kterýma mám do teď něco společného – ta úplně čistá přítomnost. Ty vztahy jsou ať už pracovně nebo po stránce volného času (společných aktivit), který spolu trávíme. To setkání po letech bývá založené na tom, že měli něco společného – tyhle vztahy je velké životní bohatství."* **(R1).**

Pro Respondentku 2 bylo toto společenství něčím mnohem cennějším: *„Když jsem přijela z Lipnice poprvé, tak mi umřela maminka, to mi bylo 20. To byl pro mě velký zlom, protože jsem se najednou ocitla v tom dospělém životě. Tehdy byl pro mě můj muž velký magnet, protože jsem se na něho upnula. Začala jsem s ním potom žít, o to víc jsem brala ty lipnické lidi jako svou rodinu. Ta komunita, do které jsem zapadla, která mě provází celý život. Pořád ty lidi mají něco společného s ‚prázdninovkou'. I kdyby člověk na pár let odjel, nějakou cestičkou se k nim zase vrátí – to je pro mě zásadní."*

4.5.2 Rodina

Kultura Prázdninové školy Lipnice, její hodnoty a pospolitost. To bylo něco, co si Respondent 1 přál vybudovat i doma. *„Samozřejmě že jo, tyhle věci tě ovlivní i jako rodiče. V tom partnerském životě je to o zvládání těch protichůdných zájmů a konfliktů, konec konců i s těmi dětmi. Ta vysoká kultura chování mezilidského, jakmile to někde zažiješ, tak to tak chceš mít i v osobním životě, ale i v profesním životě. Tu potřebu tuhle kulturu vytvářet prostě máš, jakmile jednou zažiješ, že tohle jde, už nechceš jít pod tuhle laťku."*

Některým respondentům se v rodině podařilo promítnout „prázdninovský" Étos. *„Moje dcera s námi jezdila na ty tábory a na to akce a později v životě si našla partnera, který dělá v podobné organizaci."* **(R3).**

„Jo, do mého rodinného života se propsalo dost. Jednak jsem v ‚prázdninovce' potkala svého manžela. Dvacet let jsme spolu žili a on byl aktivní a byl jednu dobu předsedou ‚prázdninovky'. Žili jsme tím, možná až moc, on byl pořád někde. Intuitivně jsme i ty naše děti vedli, a i moje dcera si udělala instruktorské zkoušky a pomáhala nám s kurzy. Když mi to vyprávěla, jak to bylo náročný a jak vedla jeden a pak druhý kurz, tak jsem to prožívala a byla jsem moc ráda, že to má v sobě taky." **(R5).**

U jiných si děti zase zvolily vlastní cestu. *„Nevím jak tím, co jsem se tam naučila, ale člověk vychovává tím, jak sám žije, nemůžeš se změnit a určitě jsme je aplikovali oba, protože jsme s mým manželem byli na tom stejně s tím vnímáním života. Náš syn odmalička jezdil na tyto kurzy rodičů s dětmi, cestoval s námi, kolo a hory. Dneska v pětatřiceti nám řekne, že už si toho za mládí zažil tolik, že už se přesytil."* **(R2).**

„Každému bych tu zkušenost doporučil a jedinou lítost, kterou s tím mám spojenou, je to, že se mi nepodařilo ty moje kluky přimět to zkusit.“ **(R6).**

4.5.3 Životní spokojenost

Vděčnost za kurz a lidi v organizaci byla jedním z opakovaných motivů. *„Těžím z toho do teď a jak! Když bych si odmyslel, kolik lidí bych neznal a co by to pro mě znamenalo, je na to navázaných pracovně i nepracovně moc věci, které se stále dějí. Tohle je velké bohatství.“***(R1).**

„Rozhodně si toho velmi vážím. Vděčím za to, děkuji, nevím komu. Ničeho nelituji a jsem vděčná, co mi bylo dopřáno v životě.“ **(R2).**

„Bylo to zásadní a jsem ráda za to, že to pořád trvá a není to uzavřená etapa života.“ **(R5).**

„Já si myslím, že mám v životě neuvěřitelné štěstí a jsem v něm šťastný. Jsem rád, že se to stalo a na PŠL rád vzpomínám, byla to formativní zkušenost, zásadní pro můj život a jsem vděčný, že se stala a že se ubírala tímhle tím směrem, za mě 10/10.“ **(R6).**

Respondent 4, vnímal závislost skupiny na společném zážitku, poukázal i na výzkum životní spokojenosti: *„Takovouto skupinu, tak tu ti ten zážitkový kurz pomůže vytvořit, a těžko by sis ji tvořil bez takového zážitku. To je ohromný plus do života. Viděl jsem výzkum takových těch modrých zón, dlouhodobě se tam lidé dožívají vyššího věkového průměru a jedna z věcí je všem společná, jsou výborné kontakty s okolními lidmi. Pomáhají si, navštěvují se, jsou spolu. Často překonávají nějaký věci, třeba v oblastech, kde se nežije snadno, a oni si musí vzájemně pomáhat, a tím se vytváří to vědomí toho skautského oddílu.“*

Význam péče o lidi kolem nás, uvnitř kruhu – společenství zmiňovala i Respondentka 5: *„Ovlivnilo mě moc Václav Břicháček, takový můj životní guru, když jsem pak začala jezdit v týmu kurzu Botega s Allanem Gintelem. V. Břicháček do toho už vplul jako instruktor, rád vykládal o tom kruhu. Kruh jsou lidé, kteří nejsou rodina, jsou to přátelé, kteří jdou životem s tebou všechny ty roky až do konce a že je to strašně cenný, abychom si to budovali, dávali do nich energii a pečovali o ty lidi, takže to on hodně potvrzoval.“*

5 DISKUZE

Cílem této práce bylo porozumět životní cestě účastníka a zjistit, zdali zkušenost ze zážitkového kurzu měla dopad právě na tuto životní cestu. Všichni dotazovaní respondenti se zúčastnili zážitkového kurzu Prázdninové školy Lipnice před rokem 1990, ještě jako maturanti nebo čerstvý studenti univerzit. Všechny kurzy byli vedeny stejnou metodikou po dobu dvou týdnů s výjimkou R3, který se účastnil týdenního instruktorského kurzu. Z výpovědí respondentů je patrné, že i zkušenost z krátkodobého zážitkového kurzu, který absolvovali před více než 30 lety, měla dopad na jejich život a jeho další směřování. Toto zjištění koresponduje i s informacemi ze zahraničních studií podobného charakteru, kde účastníci zaznamenali pozitivní trvalý dopad na jejich životní jako např. v programu MOEP (Meilleur et al., 2020) nebo po zkušenosti ze zahraniční expedice po 20 letech (Takano, 2010).

5.1.1 Příběh respondentů

Celý narativ ve kterém se kurz odehrával byl v době komunistické totality bývalého Československa. Jedním z největších dopadů těchto kurzů, který z analýzy vyvstává byl, že na něm každý pocítil opravdovou svobodu v kontrastu s tak svazujícím režimem. Kurz byl pro účastníky prostor, kde mohli otevřeně říkat své názory, diskutovat o politickém dění a dokonce jej i kritizovat. To se následně propsalo do jejich osobnosti. Nacházeli ztracenou svobodu slova, utvářeli si vlastní názor na situaci a obecně změnil jejich styl myšlení k proaktivitě.

Kurzy byli v té době fyzicky velmi nabité a směřovali k otestování hranic těla a překonání, sebezapření v průběhu hry pro tížený výsledek. Prostřednictvím těchto výzev, účastníci pociťovali zasloužené „vydřené“ vítězství, které je zocelovali jak jejich tělo, tak jejich ducha. V případě prohry nebyla z výpovědí patrná pachuť, právě naopak respondenti mluvili o relativizaci prohry – naučili se prohrávat s respektem k vítězi a porážka nebyla považována jako selhání. Ponořit se až na dno vlastních sil, najít své hranice (co zvládnu a co už ne), to byl důležitý aspekt. I přes to, jak byly kurzovní výzvy intenzivní a náročné, žádný z respondentů neměl vyloženě negativní (traumatickou) zkušenost, která by je poznamenala dále do života.

Skupina, která bezpečnou kurzovní atmosféru utvářela byla pro většinu klíčem k dalšímu osobnostnímu růstu, zejména skrze sociální programy a následnou zpětnou vazbu, získali účastníci něco, s čím se v životě doposud neměli možnost setkat – nefiltrovaný pohled okolí na je samé. známky změny, Pozitivní feedback sebou nesl růst vlastní hodnoty a celkového sebevědomí pramenící z podpory skupiny. Ten negativní jim poskytl cenný a někdy zlomový okamžik pro kritické zamyšlení nad sebou samým. Tak, či onak vedli zpětné vazby k změně

vnímání sebe sama. Výběr aktérů na kurzu byl velmi pečlivě volen, ať už se týkal instruktorského týmu, účastníků nebo známých hostů. Díky tomuto výběru rozmanitých a zajímavých osobností vznikl silný inspirativní podnět, který vedl ke kultivaci kreativního myšlení, vzniku nových nápadů a ideologických idejí o tom, jak by to mělo ve společnosti správně fungovat. Účastníci se silně navázali na skupinu, která sdílela takto specifický druh zážitku a společné hodnoty. Po ukončení kurzu respondenti vnímali silnou potřebu si udržet jak skvělý kolektiv, tak možnost kurzovního vyžití. Celou situaci podtrhnul i fakt, že se na tehdejší kurzy smělo jet účastnicky jen jednou. Bylo to unikátní a exkluzivní společenství, kterého chtěli být bývalí účastníci aktivní součástí. Tento kurz byl pro ně vstupní branou do nového světa, ve kterém mohli i nadále působit a rozvíjet se. Na základě této potřeby se všech 6 respondentů přihlásilo do Prázdninové školy Lipnice a následně byli vybráni jako instruktoři. Právě v tomto zcela jiném a odlišném světě mimo civilizaci a šedou společnosti postaveném na zcela jiných hodnotách a soudržnosti skupiny účastníci nabírali nový životní směr. Prázdninová škola Lipnice je následně ovlivňovala a byla přítomná v jejich životě. Uvnitř organizace vznikli silná pouta ať už přátelská nebo partnerská, která přetrvávají až do dnešních dní a prolínala se i ve výchově dětí a rodinném kruhu. Toto společenství bylo jednoznačně vnímáno jako velké životní bohatství, které retrospektivně přispělo k vysoké životní spokojenosti, vděčnosti, štěstí a pocitům naplnění.

5.1.2 Limity práce

Na začátku výzkumu byli potenciální respondenti rozděleni do dvou skupin –- účastníci a účastníci s následnou instruktorskou zkušeností. Jako jeden ze zásadních limitů této výzkumné práce vnímám nepřítomnost prvního vzorku, tedy „typického“ účastníka bez účastnické zkušenosti. V průběhu sběru dat jsem postupně zjišťoval dvě zásadní fakta. Prvním z nich bylo, že existují instruktoři PŠL bez účastnické zkušenosti. Ti byli vyřazeni z výzkumného souboru. Druhý problém byl, že soubor účastníků, kteří jeli jen na jeden kurz, je velmi omezený. Při kontaktování kanceláře PŠL mi byla sdělena tento stav: *„Co se týče kontaktů na účastníky před rokem 1990, e-maily a mobily se ČR začaly používat až v druhé polovině devadesátek a ještě nejmíň 10 let trvalo, než se staly běžným standardem. Takže i tam, kde se dochovaly seznamy účastníků, máme pouze adresy, které jsou staré 35 let a víc.“*

Všech 6 rozhovorů v této studii z kurzů před rokem 1990 je zachyceno z perspektivy nejen účastnické, tak instruktorské. Tohoto faktu si všimnul i jeden z mých respondentů.

„Ještě mě napadá jedna věc a to je, že ta cílová skupina účastníků je velmi netypická. Vy mluvíte s lidmi, které ‚prázdninovka‘ poznamenala, protože s ní všichni prožili daleko víc než ten účastnický kurz, což si myslím, že v té práci musíte zohlednit, protože vy tam nemáte typického

účastníka. To si myslím, že je něco v zásadě jiného, protože to je jiná zkušenost. Protože už tehdy se na tu cestu elévskou a později instruktorskou dostali lidi, kteří byli jiní než ten zbytek toho kurzu, protože to byli lidi, kteří byli nejzajímavější, nejnadšenější, měli nějaký leadership potenciál. také už jenom ten fakt, že byli vybraný bez ohledu na to, jak dlouho pokračovali, tak znamenalo, že to byla velmi netypická skupina." **(R6).**

Při analýze rozhovorů dokázali respondenti poměrně dobře rozlišovat mezi „účastnickou" zkušeností a „instruktorským" působením. Informace, u kterých dotazovaní nebyli jistí jejich povahou, jsem z výzkumu záměrně vyřadil, aby studie odrážela pouze původní účastnickou zkušenost vnímanou respondenty. Je nutné podotknout, že vnímání aspektů v kapitole 4.5 Životní cesta byla jednou ze skutečností, která byla do značné míry ovlivněna nejenom účastnickým kurzem, ale i následnou instruktorskou činností a působením v Prázdninové škole.

Neměli bychom tento výzkum považovat za jasně daný fakt bez prostoru pro odchylku či pochybení, je to jednou z nedílných součástí kvalitativního výzkumu explorativní povahy. Vnímám důležitý kontext, ve kterém se kurzy uskutečňovaly, metodiku, jakou byly vedeny, a účastníky, kteří jej absolvovali. Výsledky tohoto výzkumu by neměly být zobecněny mimo tento kontext. Přeci jen u účastníků bez vlivu PŠL a vědomostmi z oblasti zážitkové pedagogiky bychom mohli dostat jiná data, stejně jako kdyby se lišila metodika kurzů nebo doba, v níž vznikly. Výzkum zachycuje životní příběhy 6 účastníků doplněný o závěrečné zprávy z roků 1983–1990, které doplňují celkový narativ. Tato práce popisuje fenomén kurzů PŠL a jejího vlivu na jeho účastníky, a i taková data a výpovědi v kontextu autenticity jejich prožívání mohou mít v tomto případě vypovídající hodnotu.

6 ZÁVĚRY

Diplomová práce se zabývala tématem dopadu krátkodobého kurzu na životní cestu účastníka. Cílem teoretické části bylo vymezit charakterizovat kurzovní realitu, popsat její vlivy na účastníky jako významný nástroj zážitkové pedagogiky.

Cílem praktické části bylo sesbírat příběhy respondentů, porozumět jejich zkušenosti s kurzem PŠL před rokem 1990, analyzovat je metodou IPA a zodpovědět výzkumné otázky na základě získaných poznatků. K analýze byly použity i závěrečné zprávy archívu Prázdninové školy Lipnice let 1983–1990.

Výzkumná otázka: Má krátkodobý zážitkový kurz dopad na životní cestu účastníka?

Ano. Z výzkumu vyplývá, že i krátkodobý kurz může mít dopad na životní cestu účastníka. Na účastníka kurzů PŠL před rokem 1990 působila zejména 4 hlavní faktory vlivu.

- Doba a společnost (politický režim a situace v Československu)
- Prostředí (lipnického lomu, ve kterém se kurz odehrával)
- Dramaturgie a program (aktivity připravené pro účastníky)
- Lidé (kteří utvářeli kurzovní atmosféru – instruktorský tým, účastníci, známý hosté)

Na základě IPA metody byly identifikovány následující dopady na tyto aspekty života účastníků:

- Svoboda slova, názoru a myšlení
- Sáhnutí na dno a moment sebepřekonání
- Odolnost
- Změna pohledu na sebe sama
- Sebevědomí
- Nový životní směr
- Inspirace
- Rozhodnutí po kurzu

Další dopady kurzu v kapitole 4.5 Životní cesta po kurzu byly silně provázány s nasazujícím instruktorským působením v Prázdninové škole Lipnice, která dodnes ovlivňovali všechny respondenty. Nemůžeme tedy předpokládat, že by na tyto aspekty měla dopad pouze jejich zkušenost se zmiňovaným kurzem.

7 SOUHRN

Diplomová práce se zabývá tématem dopadu krátkodobého zážitkového kurzu na životní cestu účastníka. Zážitkové kurzy můžeme považovat za vrchol instruktorského řemesla a představuje prostředí, které rozvíjí jeho účastníky komplexně-holisticky, a to jak po stránce fyzické, tak mentální.

V teoretické části práce charakterizuji pojem „zážitkový kurz“, co jej tvoří a jeho význam zakotvení v oboru zážitkové pedagogiky. Dále čtenáře uvádím do možných potenciálních vlivů, které mohou mít dlouhodobý transformační dopad na účastníky takového kurzu. Další stavební kameny této teorie práce se nachází ve studiích, odborné literatuře z expedic, outdoorových projektech a studiích o dobrodružné výchově. Práce silně čerpá z unikátní metodiky instruktorů Prázdninové školy Lipnice, jejichž zážitkové kurzy jsou předmětem tohoto zkoumání.

Metodická část popisuje použitou metodu interpretativní fenomenologické analýzy, její průběh a vyústění. Do výzkumu se zapojilo 6 účastníků zážitkového kurzu Prázdninové školy Lipnice, který absolvovali před rokem 1990. Data byla sesbírána pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Další respondenti byli vybíráni na základě referenčních doporučení. Analýza byla doplněna i o záznamy závěrečných zpráv z archívu PŠL z roků 1979–1990. Rozhovory byly nahrány, ručně přepsány a vytisknuty pro jednoduchou manipulaci. Příběhy respondentů byly analyzovány jeden po druhém, poznámky a komentáře byly zaznamenávány na archy. Poté byly všechna data roztřízena do tematických trsů a překlopeny do elektronické tabulky v MS Office Excel.

Ve výsledné části diplomové práce jsou popsány nejvýznamnější zjištění, které z analýzy vyplývají. Na základě kvalitativního výzkumu bylo odpovězeno na výzkumnou otázku, že i kurzy krátkodobého charakteru mají dopad na život účastníků a jeho další směřování. Na základě výpovědí dotazovaných a závěrečných zpráv z kurzů byl sestaven výsledný obrázek (narativ) toho, jak kurzy a doba, ve které se odehrávaly, vypadala. Stejně tak jsou zde zachyceny i vlivy a dopady těchto kurzů na účastníky a jejich další životní vývoj až do současnosti. Byly identifikovány 4 základní vlivy, které kurz na účastníky měl – Doba a společnost; Prostředí; Dramaturgie a program; Lidé na kurzu. Skrze toto působení si tehdejší účastníci odnášeli do života přesah, který si vybavovali i po bezmála třicetiletém odstupu po kurzu:

- Svoboda slova, názoru a myšlení
- Sáhnutí na dno a moment sebepřekonání
- Odolnost
- Změna pohledu na sebe sama

- Sebevědomí
- Nový životní směr
- Inspirace
- Rozhodnutí po kurzu

Další dopady kurzu v kapitole 4.5 Životní cesta po kurzu byly silně provázány s nasazujícím instruktorským působením v Prázdninové škole Lipnice, která dodnes ovlivňovali všechny respondenty. Nemůžeme tedy předpokládat, že by na tyto aspekty měla dopad pouze jejich zkušenost se zmiňovaným kurzem. Pokud by výzkum byl znovu replikován, je důležité se zaměřit na účastníky bez navazující instruktorské zkušenosti. Sledovaný fenomén by díky tomu mohl poskytnout nové informace bez viditelného zkreslení.

8 SUMMARY

Thesis aims at a topic short-term outdoor courses having an impact on life's journey of participants. The outdoor courses are by some considered a peak of instructor's craft and it's an environment which influences participants holistically both physically and mentally.

In theoretical part I identify what "outdoor courses" are, what they consist of and it's importance to experience education. It introduces reader to a list of potential sources of influence, which may cause long and transformational impact on participants of such course. Another cornerstone of this thesis is in other studies, academic literature focused mainly on expeditions, outdoor projects and adventure education. It also draws experience from unique methods of instructors of PŠL. Their outdoor courses are subjects of this study.

I used interpretative phenomenology analysis (IPA), which was applied to the sample of gathered data from semi-structured interviews. Six participants were involved in the research. They all participated in outdoor course of PŠL before 1990. Final reports from courses of PŠL from years 1979 to 1990 provided some context and depth to the analysis. Interviews were recorded, transcribed manually, and printed for better manipulation. Stories of participants were analysed one by one with comments and notes. After all data was coded and sorted out to thematic bundles, they were converted to electronic table in MS Office Excel.

In results chapter are described most important findings from the analysis. Based on these and responses from the participants, I assembled final picture of what courses and era in which they started looked like. Same for influence and impact of these courses on life's journey from then till present. Four core aspects of influence that outdoor course had were identified – Time and society; Environment; Dramaturgy and program; People on course.

Impacts of the outdoor course were acknowledged even after 30 years gap after the participation.

- Freedom of speech, opinion and thoughts
- Reaching the limit and moments of overcoming
- Resilience
- Change in self-perception
- Self-confidence
- New direction in life
- Inspiration
- Decisions after the course

In chapter 4.5 *Life's journey* after course is captured the development of each participant into instructor of experiential education and their job in PŠL, which further influence their life's journey and was present in their life constantly after the first course. We cannot assume that these aspects were the impact of the short-term course all alone. If this research would be further replicated, it is required to find out participants without instructor experience at all. The phenomenon could again provide various new data without obvious distortion.

9 REFERENČNÍ SEZNAM

Caillois, R. (1998). *Hry a lidé*. Ypsillon.

Chmelík, F. (2014). *Manuál pro publikování v kinantropologii podle normy APA*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Csikszentmihalyi, M. (2015). *Flow: o štěstí a smyslu života*. Portál.

Dostál, V., Slavomil, J., Nosek, V., & Šantora, R. (2012). *Skautské století: Dobrodružný příběh 100 let českého skautingu*. Mladá Fronta.

Edmonds, R. C. (2018). *Cicero's Three Book of Offices*. Forgotten Books.

Fink, E. (1992). *Oáza štěstí*. Mladá Fronta.

Forsynth, M. (2016). *Etymologicon: A Circular Stroll Through the Hidden Connections of the English Language*. Icon Books.

Franc, D., Zounková, D., & Martin, A. (2007). *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Computer Press, a. s.

Gass, M. A., Gillis, H. L. "Lee," & Russell, K. C. (2012). *Adventure Therapy*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203136768

Hanuš, M., Hanuš, R., Beneš, Z., Drahanský, D., Haková, J., Hanuš, M., Pokorný, A., & Štěpánek, K. (2016). *Instruktorský slabikář*. Gymnasion.

Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Grada.

Hanuš, R., Haková, J., Hanuš, M., Hanuš, M., Klusáček, M., Pokorný, A., & Houdková, L. (2023). *Praktická učebnice zážitkové pedagogiky* (Gymnasion,). Pangea.

Hartl, P. (2010). *Velký psychologický slovník*. Portál.

Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Portál.

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

Husserl, E. (1999). *The essential Husserl: Basic writings in transcendental phenomenology*. Indiana University Press.

Jirásek, I. (2001). *Prožitek a možné světy*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Jirásek, I. (2004). Vymezení pojmu Zážitková pedagogika. *Gymnasion*, *1*, 6–16.

Jirásek, I. (2006). Hra. *Gymnasion*, *6*, 4–5.

Jirásek, I. (2019). *Zážitková pedagogika: Teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Gymnasion.

Jirásek, I., & Svoboda, J. (2015). *Putování a smysl života: proměna člověka v zimní přírodě*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Jung, G. C. (2022). *Vývoj osobnosti*. Portál.

Kolář, J., Nehyba, J., Lazarová, B., & Knotová, D. (2011). Zkušenostně reflektivní učení v přípravě

sociálních pedagogů. In *Sociální pedagogika v souvislostech globální krize* (pp. 141–146). Institut mezioborových studií Brno.

Kotíková, H., & Schwartzhoffová, E. (2017). *Cestovní ruch*. Univerzita Palackého Fakulta tělesné kultury.

Kottler, A. J. (2014). *Change*. Oxford University Press.

Lewin, K. (2019). *Teorie pole: Výbor z dála*. Portál.

Lorion, R. P. (1990). Evaluating HIV risk-reduction efforts: Ten lessons from psychotherapy and prevention outcome strategies. *Journal of Community Psychology*, *18*(4), 325–336. https://doi.org/10.1002/1520-6629(199010)18:4<325::AID-JCOP2290180405>3.0.CO;2-0

Macků, R. (2022). Proč říkáme "kurz"? *Gymnasion*, *27*, 15–16.

Másilka, D., Vičar, M., & Prášilová, B. (2021). *Kurz pobytu v letní přírodě: zkušenosti z olomoucké cesty*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Maslow, H. A. (2014). *O psychologii bytí*. Portál.

Meilleur, A., Ritchie, S. D., Oddson, B., McGarry, J., Pickard, P., & Brunette, M. K. (2020). A retrospective study of the importance of a mandatory outdoor experience program at university. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, *23*(1), 1–20. https://doi.org/10.1007/s42322-019-00047-1

Mrhálek, T. (2021). Změna optikou psychologie. *Gymnasion*, *28*, 9–11.

Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Academia.

Neuman, J., & Hanuš, R. (2007). KRISTOVA LÉTA ŠKOLY PRÁZDNINOVÉHO ČASU. *Gymnasion: 30 Let PŠL*, *7*, 17–57.

Parry, J., & Allison, P. (2021). *Experiential learning and outdoor education*. Routledge Focus.

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

Prince, H. E. (2021). The lasting impacts of outdoor adventure residential experiences on young people. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *21*(3), 261–276. https://doi.org/10.1080/14729679.2020.1784764

Prokešová, M. (2018). *Obecná pedagogika*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

Prouty, D., Panicucci, J., & Collinson, R. (2007). *Adventure Education: theory and applications*. Champaign, Ill. : Human Kinetics.

Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (Vol. 7). Portál.

Říčan, P. (2014). *Cesta životem*. Portál.

Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Masarykova Univerzita.

Rushford, N., DiRenzo, A., Furman, N., & Sibthorp, J. (2020). Implications of Shortening Outdoor

Adventure Education Courses: Identifying Prioritized Outcomes and Effective Processes. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, *12*(2). https://doi.org/10.18666/JOREL-2020-V12-I2-9963

Šanderová Jadwiga. (2005). *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách*. SOCIOLOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ (SLON).

Šebek, M. (2006). Hra, symbol a umění prohrát. *Gymnasion*, *6*, 115–117.

Soják, P., Sedláková, M., Nýrdlová, V., & Klapko, D. (2014). *Kuchařka pro lektory zážitkově orientovaných kurzů aneb (Ne)vaříme z vody*. Masarykova univerzita.

Stolorow, R. D. (2006). "Heidegger's investigative method in Being and Time": Correction to Stolorow (2006). *Psychoanalytic Psychology*, *23*(4). https://doi.org/10.1037/0736-9735.23.4.618

Sunstein, R. C. (2019). *How change happens*. MIT Press.

Sýkora, J. (2006). *Zážitkové kurzy jako nástroj pedagoga volného času*. Gaudeamus.

Takano, T. (2010). A 20-year retrospective study of the impact of expeditions on Japanese participants. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, *10*(2), 77–94. https://doi.org/10.1080/14729679.2010.505707

Tindall, L. (2009). J.A. Smith, P. Flower and M. Larkin (2009), Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research . *Qualitative Research in Psychology*, *6*(4), 346–347. https://doi.org/10.1080/14780880903340091

Vaněk, J. (2011). Hra jako fenomén kultury a estetický zážitek. *E-LOGOS*, *18*(1), 1–28. https://doi.org/10.18267/j.e-logos.309

Willig, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. Open University Press.

Wurdinger, D. S., & Potter, G. T. (1999). *Controversial Issues in Adventure Education: A Critical Examination*. Kendall Hunt Publishing.

Zimbardo, G. P., & Boyd, J. (2023). *Časový paradox*. Academia.

10 PŘÍLOHY

Příloha 1: Informovaný souhlas

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a následným využitím pro účely diplomové práce s názvem:

Vliv krátkodobé zkušenosti zážitkového kurzu na životní cestu účastníka

Jméno:
Rok narození:
Účastník byl do studie zařazen pod číslem:

1. Já, níže podepsaný(á) souhlasím s mou účastí ve studii. Je mi více než 18 let.
2. Byl(a) jsem podrobně informován(a) o cíli studie, o jejích postupech, a o tom, co se ode mě očekává. Beru na vědomí, že prováděná studie je výzkumnou činností s cílem porozumět životní cestě účastníka a zjistit, zdali zkušenost ze zážitkového kurzu měla vliv na tuto životní cestu.
3. Porozuměl(a) jsem tomu, že svou účast ve studii mohu kdykoliv přerušit či odstoupit. Moje účast ve studii je dobrovolná. Byl jsem srozuměn o délce rozhovoru a jeho průběhu s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku. Do 5 dnů od ukončení cyklů rozhovoru mám právo na odstoupení z výzkumu z osobních důvodů.
4. Při zařazení do studie budou moje osobní data uchována s plnou ochranou důvěrnosti dle platných zákonů ČR. Při vlastním provádění studie mohou být osobní údaje poskytnuty jiným než výše uvedeným subjektům pouze bez identifikačních údajů, tzn. anonymní data pod číselným kódem. Rovněž pro výzkumné a vědecké účely mohou být moje osobní údaje poskytnuty pouze bez identifikačních údajů nebo s mým výslovným souhlasem.
5. Porozuměl jsem tomu, že mé jméno se nebude vyskytovat v referátech o této studii, pouze s mým výslovným souhlasem. Já naopak nebudu proti použití výsledků z této studie.

Podpis účastníka: Podpis osoby pověřené touto studii:

Datum: Datum: