

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

**Dvadsať rokov pedagogiky voľného času v Českej republike
a na Slovensku (1990-2010)**

Vedúci práce: doc. Michal Kaplánek, Th.D.

Autor práce: Anna Dudová

Študijní odbor: Pedagogika voľného času

Ročník: 2.

2011

Diplomová práce v nezkrácené podobě

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce.

Rovněž souhlasím s porovnáním textu své kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

České Budějovice, 22. 03. 2011

Bc. Anna Dudová

Ďakujem vedúcemu svojej diplomovej práce doc. Michalovi Kaplánkovi, Th.D.
za ochotu, cenné rady a metodické vedenie práce a PaedDr. Petru Baumanovi za
jeho prínosné podnety a pripomienky.

Obsah

Úvod.....	6
1. Klasifikácia pedagogiky voľného času v sústave pedagogických vied a vymedzenie základných pojmov	9
2. História disciplíny pedagogiky voľného času v Československu pred rokom 1991	13
3. Pedagogika voľného času na Slovensku – rozvoj disciplíny a chápanie pojmu	18
3.1. Prvá koncepcia výchovy v mimovyučovacom čase po roku 1991	18
3.2. Princípy prepojenie koncepcií chápania pedagogiky voľného času a teórií a metodiky výchovy vo voľnom čase	25
3.3. Pedagogika voľného času ako druhá disciplína	30
3.4. Edukácia vo voľnom čase	37
4. Pedagogika voľného času v Českej republike – rozvoj disciplíny a chápanie pojmu...41	
4.1. Zrkadlenie nemeckej pedagogiky voľného času v českej pedagogike	41
4.2. Pomenovanie odboru ako pedagogiky voľného času.....	46
4.3. Prelínanie pojmu výchova mimo vyučovania s pedagogikou voľného času	56
5. Ponímanie pedagogiky voľného času vo vysokoškolských študijných programoch	68
6. Analýza základných pojmov z oblasti výchovy vo voľnom čase.....	72
6.1. Pedagogika voľného času ako študijný odbor.....	72
6.2. Pedagogika voľného času ako nová pedagogická disciplína	74
6.3. Vyrovnávanie sa so základnými pojmami	75
6.4. Cieľ výchovy vo voľnom čase	76
6.5. Obsah výchovy vo voľnom čase	78
6.6. Metódy a formy výchovy vo voľnom čase	79
6.7. Funkcie výchovy vo voľnom čase	80
6.8. Princípy či požiadavky na výchovu vo voľnom čase.....	81
6.9. Prostriedky výchovy vo voľnom čase.....	83
Záver	84
Zoznam literatúry.....	88
Literatúra.....	88

Internetové zdroje	92
Abstrakt.....	94
Abstract	95

Úvod

Dnešná doba si vyžaduje poznanie a uchopenie sveta okolo nás, nejde len o prežitie v divočine, ale o realizáciu samého seba. Realizáciu, ktorá je dostatočne tvorivá a aktívna. Je otázkou, či sa človek v dnešnom edukačnom prostredí stačí pripraviť na zvládnutie tak ťažkej úlohy. Svet, ktorý nás obklopuje postmodernou, globalizáciou a multikulturalitou, ponúka neskutočne veľa možností a právd. Nanovo sa vynára otázka, či obstoja obvyklé pedagogické postupy vyznačujúce sa svojou jednoznačnosťou a samozrejmosťou i vo vzťahu k novému jedincovi. Pedagogický proces má viesť k socializácii človeka a v jeho zakotvení v spoločnosti. Ktoré hodnoty, či tradičné normy sú však stále regulérne? V stálom kolobehu života sa predlžuje hranica medzi vývojovým obdobím detstva a činnou a zodpovednou dospelosťou. Obdobie dospievania je kľúčovou životnou etapou, ktorá nemá byť len bezprizornou, ale má ponúkať možnosť, ako a kam smerovať k vlastnej identickej osobnosti. Škola, rodina, rovesnícka skupina umožňuje rásť individuality. Kto má prísť, či čo má prísť pomôcť k socializácii jedinca? Môže napomôcť aj pedagogika voľného času? Má dostatočné prostriedky a možnosti? Je stále aktuálna a flexibilná? Či len prevzala vlastnosti a formy svojich predchodcov? A sme schopní využiť poznatky, ktoré sú nám predkladané?

Na tieto otázky sa už dvadsať rokov snaží nájsť odpoveď pedagogická disciplína *pedagogika voľného času*. Prezentuje sa v inštitúciách ako sú domy detí a mládeže, strediská voľného času, záujmové stanice, školské kluby a školské družiny, ale aj neziskové organizácie zaoberajúce sa voľným časom detí a mládeže. Pedagogika voľného času je aj študijným odborom na vysokých školách. Pedagogika voľného času nadväzuje na svoju predchodkyňu *výchovu mimo vyučovania*. Dôležitú úlohu hrajú správne prevzaté pojmy z minulosti či súčasnej všeobecnej didaktiky a ich prepracovanie pre voľnočasový výchovný proces.

Problematika ujasňovania pojmov je podstatnou súčasťou každej vedy a pedagogika voľného času by nemala byť výnimkou. Pokiaľ ju budeme zaradovať medzi pedagogické disciplíny, stretávame sa s rôznorodosťou chápania samotného významu pedagogiky voľného času, jej cieľov, foriem, metód a prostriedkov. Obsah tejto pedagogickej disciplíny

nie je dostatočne ujasnený, jej realizovanie je predmetom skúmania. Problém nastáva aj pri samotnom obsahu daných pojmov, lebo nie všetci autori rovnako chápu význam predmetných slov. Dôležitou súčasťou diplomovej práce je popis a charakteristika chápania kľúčových autorov z oblasti pedagogiky voľného času, počnúc od autorov ako Ján Grác, Anna a Pavol Masarikovi, Igor Kominarec, Emilia Kratochvílová, Břetislav Houfbauer, Jiřina Pávková, Mojmír Vážanský a iní mladší autori. Zdrojom inšpirácií mi bola účasť na tímovom projekte Katedry pedagogiky TF JU, podporeným GA JU, kde sa mi naskytla možnosť stretávať sa s najrôznejšou literatúrou z oblasti výchovy vo voľnom čase.

Výskumnou otázkou tejto práce je hľadanie odpovede ako významní slovenskí a českí autori chápu pojem pedagogika voľného času. V rámci charakteristiky sú popisovaní rôzni autori zo slovenského a českého pedagogického poľa. V práci som sa snažila popísať, ako títo autori pomenúvajú či interpretujú predmet, ciele, obsah, metódy, formy či iné nimi špecifikované všeobecné požiadavky na výchovu vo voľnom čase.

Najprv je predstavená historická cesta pedagogického ovplyvňovania voľného času vo vzťahu k pedagogike voľného času, následne postavenie pedagogiky voľného času vo všeobecnej pedagogike. Postupovala som najprv slovenskými autormi, ktorých som rozčlenila podľa spójitosti náhľadu na daný jav a nasledovne českými autormi podľa roku vydania ich kníh o mimoškolskej výchove, pedagogike voľného času, teórii výchovy a nimi zvolenými názvami pre túto oblasť výchovy. V práci som vychádzala najprv z popisu chápania daných autorov, cez porovnanie s inými autormi k analýze a zhrnutiu zistených faktov. Najprv je popísaná prvá slovenská mimoškolská koncepcia zostavená Jánom Grácom, do tejto podkapitoly sú zaradení Anna a Pavol Masarikovi a Igor Kominarec z dôvodu používania princípov, ktoré prvýkrát rozpracoval Ján Grác. Nasledovná kapitola je venovaná Emílii Kratochvílovej a Simonete Babiakovej a ich chápaniu pedagogiky ako edukácii vo voľnom čase. Ďalšou významnou časťou je charakteristika chápania českých autorov. Prvým z nich je Mojmír Vážanský, ktorý v roku 1992 spolu s Milanom Smékalom publikoval prácu s názvom *Pedagogika voľného času*. Nasledovne je pozornosť venovaná dvom najvýznamnejším autorom českej pedagogiky voľného času posledných dvadsiatich rokov Břetislavu Hofbauerovi a Jiřine Pávkovej. Posledná kapitola v rámci charakteristík sa zaoberá chápaním a realizáciou pedagogiky voľného času ako vyučovacieho predmetu na českých univerzitách v Brne, v Českých Budějoviciach, v Hradci Královom, v Liberci

a na Karlovej univerzite v Prahe a iných. Závěrečná kapitola je venovaná analýze pojmov z oblasti pedagogiky voľného času.

Práca je postavená na rozbere publikácií zmieňovaných autorov, ktoré boli prevažne publikované v Slovenskej a Českej republike v posledných dvadsiatich rokoch. Využité ale boli aj staršie publikácie z posledných štyridsiatich rokoch, vydané ešte v bývalom Československu, a k porovnaniu taktiež niektoré publikácie významných nemeckých autorov.

1. Klasifikácia pedagogiky voľného času v sústave pedagogických vied a vymedzenie základných pojmov

Základom tejto kapitoly sú otázky postavenia pedagogiky voľného času vo všeobecnej pedagogike, či vôbec pedagogika ráta s touto disciplínou, ako je pedagogika voľného času klasifikovaná v sústave pedagogických vied. Pozornosť je venovaná i vymedzeniu primárnych pojmov pedagogiky voľného času. Pre analýzu boli vybrané niektoré súčasné základné publikácie najmä učebnice odboru všeobecnej pedagogiky. Pre porovnanie bola zahrnutá aj *Pedagogická encyklopedie* z roku 1938.¹

Karel Kohout v svojej práci *Základy obecné pedagogiky* delí pedagogické vedy do niekoľkých oblastí podľa hľadísk vývojových fáz človeka, špeciálnej obsahovej náplne, druhu vzdelávajúceho prostredia a podľa súvzťažností s inými vedami. Pedagogiku voľného času klasifikuje podľa hľadiska špeciálnej obsahovej náplne spolu so špeciálnou pedagogikou, všeobecnou didaktikou, špeciálnou didaktikou, filozofiou výchovy, dejinami školstva, komparatívnou pedagogikou a sociálnou pedagogikou.²

Vladimír Štverák v učebnici *Obecná a srovnávací pedagogika* systematizuje pedagogické vedy podľa kritéria veku objektu výchovy, podľa hľadiska oblasti spoločenskej činnosti, hľadiska etáp spoločenského vývoja, podľa rôzneho typu škôl a podľa integrovanosti. Ako najadekvátnejšie pedagogické vedy vníma práve integrované a člení ich na základné, hraničné a aplikované. V poslednej podkategórii nachádzame aj mimoškolskú pedagogiku. Samotná pedagogika voľného času je klasifikovaná z hľadiska oblasti spoločenskej činnosti. Nijak bližšie tu nie je voľnočasová problematika vymedzovaná.³

Podľa Vladimíra Jůvy nie je pedagogika voľného času okrajovou pedagogickou disciplínou a popri školskej pedagogike je významnou disciplínou moderného pedagogického systému. Pedagogika voľného času sa podieľa na celkovej kultúre

¹ CHLUP, O.; KUBALEK, J.; UHER, J. *Pedagogická encyklopedie*. I. Praha: Novina, 1938.

² KOHOUT, K. *Základy obecné pedagogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007, s. 95-96.

³ ŠTVERÁK, V. *Obecná a srovnávací pedagogika*. Praha: Karolinum, 1999, s. 41-42.

spoločnosti a náplň voľného času je rozvojom individuálnych a spoločensky prospešných záujmových aktivít.⁴

V *Pedagogické encyklopedii* z roku 1940 nenájdeme spoločného menovateľa napríklad pre mimoškolskú výchovu, ale nachádzame tu odkazy na letné, prázdninové a skautské tábory, výchovné krúžky a na združenia ako Junák, YMCA a YWCA, ktoré tieto aktivity organizovali.⁵

Monika Žumárova autorka hesla v pedagogickej encyklopédii⁶ o pedagogike voľného času píše o pedagogickej disciplíne, zameranej na výchovu a vzdelávacie prostriedky. Pomáha k samostatnému rozhodovaniu o voľnom čase a jeho zmysluplnom využívaní deťmi, mládežou i dospelými. Odkazuje na *Pedagogický slovník* z roku 1998. Heslo nedodáva nič nového, nadväzuje na známych autorov z oblasti pedagogickej práce o voľnom čase ako Břetislava Hofbauera, Jiřinu Pávkovou, Mojmíra Vážanského, Igora Kominarca, Emíliu Kratochvílovú a francúzskeho sociológa Joffreho Dumazediera a nemeckých autorov Horsta W. Opaschowského a Michaela Priesa, ktorý sa aj zúčastnil 1. medzinárodnej konferencie o výchove a voľnom čase v Českých Budějoviciach v roku 2006.⁷

Jan Průcha v *Přehledu pedagogiky* zaraďuje pedagogiku voľného času medzi konštituované pedagogické disciplíny.⁸ V *Pedagogickém slovníku* píše o pedagogike voľného času ako o disciplíne pedagogiky, ktorá je zameraná na výchovné vzdelávacie prostriedky, napomáhajúce autonómnejmu a zmysluplnému využívaniu voľného času detí, dospievajúcich i dospelých. Jej zmysel vidí v potlačovaní rastu nežiaducich foriem chovania (agresia, delikvencia, zneužívanie návykových látok), keď je nežiaduce správanie spôsobované nudou vo voľnom čase. Konštatuje, že od funkcie odpočinkovej sa postupne presúval voľný čas k zážitku orientovanému na spotrebu.

Hlavné princípy pedagogiky voľného času preberá od Opaschowského, čo je po prvé autonómia činnosti, voľný čas chápaný ako prostriedok rozvoja osobnosti,

⁴ JŮVA, V. a kol. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001, s. 19.

⁵ Pod heslom Junák, junáctvo – skaut – skauting je predstavovaná výchovná sústava, určená predovšetkým pre mládež. Riadia sa heslami ako: Buď pripravený, miluj svoju vlasť a slúž jej verne a v každej dobe, Plň si svoje povinnosti a v každej chvíli pomáhaj svojmu blížnemu. Tento výchovný systém je rozpracovaný podľa veku. Porovnaj CHLUP, O.; KUBALEK, J.; UHER, J. *Pedagogická encyklopedie*. I, s. 597.

⁶ PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogická encyklopedie*, Praha: Portál, 2009.

⁷ ŽUMÁROVÁ, M. Pedagogika voľného času. In PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*, Praha: Portál, 2009, s. 738-742.

⁸ PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2009, s. 92.

upevňovania zdravia, a voľný čas ako výzva a úloha osobnosti. Druhým princípom je aktivita subjektu, čo značí prekonanie pasívnej konzumácie a rozvoj kreativity. Tretím je orientácia na sociálny kontakt v spoločnom prežívaní voľného času s rodinou a priateľmi. Štvrtým je spontánnosť, uvoľnenosť, otvorenosť pre nové veci, zážitky a skúsenosti. Piatym princípom je voľný čas ako priestor pre zábavu, radosť a pôžitok s činnosti, šiesty ako čas na uvoľnenie, odreagovanie pre znovu nájdenia zmyslu. Animáciu chápe ako významnú metódu práce v súčasnej pedagogike voľného času.⁹

Pod pojmom výchovy pre voľný čas sa rozumie rozvíjanie schopnosti žiakov, aby vedeli oceňovať voľný čas ako hodnotu, využívali ho zmysluplne a racionálne pre svoj rozvoj, vedeli si plánovať a vyberať vhodné činnosti. Výchova pre voľný čas sa vzťahuje k intelektuálnym, estetickým, tvorivým a výrazovým činnostiam, k participácii, k rekreácii a relaxácii. Výchova pre voľný čas je podporovaná v mimotriednych činnostiach a v mimoškolskom vzdelávaní.¹⁰

Pod mimotriednou činnosťou rozumieme činnosť, ktorú organizuje škola v školskom prostredí v mimovyučovacom čase. Nazýva ju voľný čas žiakov; má spoločenské, rekreačné a záujmové zameranie.¹¹

Průcha o pedagogike voľného času uvádza, že sa zoberá neobyčajne významnou súčasťou života detí a mládeže v čase, keď nie sú v škole. Prisudzuje jej vysokú spoločenskú dôležitosť a nároky na ňu sa majú len zvyšovať. Píše, že v češtine by bolo presnejšie hovoriť o pedagogike mimoškolskej výchovy a vzdelávania, ale pedagogika voľného času je už vžitý pojem. Na otázku, čo je predmetom pedagogiky voľného času, si odpovedá, že voľný čas trávený určitou skupinou detí a mládeže. Pedagogika voľného času sa tak zaoberá obsahom, formami a prostriedkami edukačných aktivít pre kultiváciu individuálneho a spoločensky prospešného trávenia voľného času detí a mládeže, ich činnosťami v školských a iných zariadeniach, ktoré zabezpečujú edukáciu vo voľnom čase. Zaoberá sa tiež teóriou a výskumom, ako dnešná mládež trávi svoj voľný čas v podmienkach súčasného stavu spoločnosti.¹²

⁹ PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, s. 152-131.

¹⁰ Tamtiež, s. 258.

¹¹ Tamtiež, s. 119.

¹² PRŮCHA J. *Přehled pedagogiky*, s. 92-93.

S pedagogikou voľného času sa vo všeobecnej pedagogike počíta, ale neprikladá sa jej významne miesto či pôsobenie.

2. História disciplíny pedagogiky voľného času v Československu pred rokom 1991

Pojem pedagogika voľného času sa objavuje po prvýkrát v roku 1929 v práci Fritza Glata, ktorý ako prvý použil termín *Freizeitpädagogik*.¹³ Následne sa stretávame s týmto pojmom len ojedinele. Zlomovým úsekom sú šesťdesiate roky minulého storočia, keď sa v Nemecku zásluhou Otta Pöggelera a Hermanna Gieseckeho začína rozvíjať vedecká i praktická disciplína s názvom Pedagogika voľného času. K jej najvýznamnejším predstaviteľom patrili pedagógovia Wolfgang Nahrstedt a Horst W. Opaschowski.¹⁴

V anglosaskej oblasti sa táto problematika rozvinula pod názvom *leisure studies*. Na rozdiel od nemeckého chápania, kde išlo predovšetkým o pedagogický aspekt využitia voľného času, tu aj s pomocou Svetovej asociácie pre rekreáciu a voľný čas (WLRE),¹⁵ ktorá vznikla v roku 1952, ide predovšetkým o využitia voľného času z hľadiska zdravia, turistiky a ekonomiky. V Českej republike môžeme vidieť nadväznosť v študijnom odbore rekreológia¹⁶ a na Slovensku obsahovo v stredoškolskom odbore animátor voľného času.¹⁷

V prvých rokoch po druhej svetovej vojne, v dobe obnovy a rozvoja, sa v Československu i v iných stredoeurópskych a východoeurópskych krajinách uplatnila koncepcia výchovného pôsobenia pedagógov z predmníchovského obdobia. Z neho vychádzajú termíny ako výchova mimotriedna a mimoškolná. Mimotriedna výchova znamenala aktivity realizované školou, ale v dobe mimo povinného školského vyučovania. Výchova mimoškolská sa uskutočňovala v neškolských inštitúciách¹⁸ Priekopníkom vo vzdelávaní a výchove bol spisovateľ Eduard Štorch, ktorý v rokoch 1926-1930 na vlastné náklady zrealizoval a prakticky vyskúšal školu v prírode na svojej slávnej

¹³ Porovnaj GIESECKE, H. *Leben nach der Arbeit: Ursprünge und Perspektiven der Freizeitpädagogik*. München: Juventa Verlag, 1983, s. 59.

¹⁴ Porovnaj PRIES, M. Význam voľného času v meníci se společnosti. In *Výchova a volný čas. Sborník příspěvků I. mezinárodní konference o výchově a volném čase*. České Budějovice: JU, Teologická fakulta, 2006, s. 10-12.

¹⁵ WLRE – World Leisure and Recreation Assotiation.

¹⁶ Napríklad rekreológia sa študuje na Fakulte telesnej kultúry na Katedre rekreológie Univerzity Palackého v Olomouci so špecializáciou na cestovný ruch.

¹⁷ Obor Animátor voľného času lze napríklad studovat na Pedagogickej a kultúrnej akadémii v Modre.

¹⁸ HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: UK, Pedagogická fakulta, 2003, s. 12-14.

Detskej farme na Libeňskom ostrove v Prahe.¹⁹ V *Pedagogické encyklopedii* z roku 1940 nenájdeme spoločného menovateľa pre oblasť výchovy vo voľnom čase. Nájdeme tu len odkazy na letné, prázdninové a skautské tábory a výchovné krúžky a na združenia Junák, YMCA a YWCA.²⁰

V Československu a neskôr na Slovensku a aj v Českej republike môžeme pozorovať dva odlišné vplyvy na oblasť (pedagogiky) voľného času. Pred rokom 1989 mal dominantnú úlohu sovietsky vplyv a po roku 1989 vplyv nemeckého chápania pedagogiky voľného času, hlavne u českých autorov.

Dominantným orientačným činiteľom celej pedagogiky v našom prostredí pred rokom 1989 bola sovietska pedagogika, ktorá určovala ciele výchovy s dôrazom na zameranie na jedinca v kolektíve. Výnimku nepredstavovala ani oblasť voľného času, ktorá sa prispôbovala ideologickému nasmerovaniu zaisťovať maximálnu organizovanosť detí a mládeže v ich voľnom čase. Sovietska pedagogika celkovo kládla zreteľ na inštitúcie, na rozdiel od toho v československom prostredí mala inštitúcia skôr len zakladateľský význam. V šesťdesiatych rokoch 20. storočia sa stále zachovávalo negatívne vymedzenie voči škole, dôkazom toho bolo aj nové pomenovanie pre túto oblasť: výchova mimo vyučovania.²¹

V Sovietskom zväzu v rokoch 1923-1924 v Moskve vznikol prvý Dom pionierov a školákov.²² Za cieľ bolo stanovené spolupodieľanie školy na výchove a vzdelávaní detí a mládeže podľa predstáv súdobej ideológie. Podľa tohto príkladu sa aj v terajšej Československej socialistickej republike zriaďovali v každom okresnom meste Domy pionierov a mládeže. Jedným s prostriedkov tejto výchovy boli záujmové aktivity a voľnočasové aktivity počas dní mimo vyučovacieho procesu, vrátane prázdnin. Počet domov pionierov a mládeže sa u nás neustále zvyšoval. V prvom roku 1953 ich bolo 66, po dvoch rokoch 93, v šesťdesiatych rokoch 180, roku 1976 už 315. Štvrtstoročne sa ich počet zvýšil päťkrát.²³

¹⁹ Porovnaj <http://www.spisovatele.cz/eduard-storch>, (cit. 22. 3. 2011).

²⁰ CHLUP, O.; KUBALEK, J.; UHER, J. *Pedagogická encyklopedie*. I, s. 597.

²¹ HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika voľného času*, s. 12-14.

²² Porovnaj <http://pionierorg.narod.ru/history.html>, (cit. 20. 2. 2011).

²³ ČMOLÍK, O. *Kapitoly z dejín pionierskej organizácie v Československu: stručný náčrt vývoja v rokoch 1945-1981*. Bratislava: Smena, 1983, s. 89, 128, 168 a 238.

Tieto inštitúcie boli po roku 1989 premenované na Domy detí a mládeže. Svoju voľnočasovú ponuku ale veľmi nezmenili. S takúto štátnou sieťou stredísk voľného času sa v západných krajinách nestretáme.

V sedemdesiatych a osemdesiatych rokoch 20. storočia bola z mocenských pozícií presadzovaná predovšetkým koncepcia mimoškolskej výchovy. Alternatívne prístupy boli obmedzované a nebolo im dovolené sa rozvíjať. Ale predsa sa aj v tejto dobe objavovali niektoré aspekty výchovy vo voľnom čase a k voľnému času.²⁴

V tejto dobe bol vypracovaný návrh na Celodenný výchovný systém. Venoval sa mu napríklad Rudolf Opata. Roku 1973 vydal publikáciu, ktorá popisovala koncepciu celodenného výchovného systému ako maximálneho a efektívneho spoločensko-výchovného pôsobenia na žiakov. V záverečnej kapitole uvádzal dôvody pre budovanie rozšíreného výchovného systému a priniesol návrh na sústavu mimotriednej výchovy.²⁵

Fenoménu voľného času sa v tejto dobe venovala aj československá sociologická obec, konkrétne sociológovia ako Blanka Filipcová, Milada Švigová, Anton Červinka na Oddělení sociologie kultury a volného času SÚ ČSAV.

Prvou publikáciou o pedagogike voľného času vydanou v socialistickom Československu by podľa odkazu Emílie Kratochvílovej mala byť kniha Jiřiny Lokajíčkovéj.²⁶ Mala vyjsť roku 1967 v Štátnom pedagogickom nakladateľstve pod názvom *Pedagogika volného času*.²⁷ Túto publikáciu sa však nepodarilo dohľadať. V Českej národnej bibliografii je najbližšie vedená len jej kniha z roku 1974 s názvom *Pedagogické problémy volného času*.²⁸ Sama autorka v zozname použitej literatúry k tejto knihe svoju údajnú publikáciu neuvádza.

A tak stále prvým, kto sa v československom prostredí zaoberal systematickým vymedzením pedagogiky voľného času zostáva Břetislav Hofbauer. Ten už v úvode knihy

²⁴ HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*, s. 12-14.

²⁵ Porovnaj OPATA, R. *Celodenný výchovný systém: nástin histórie a perspektívy vývoje*. Praha: SPN, 1973.

²⁶ KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Pedagogika volného času v teórii a v praxi*. In *Pedagogika volného času – teória a prax*. Trnava: Trnavská univerzita PF, 2008, s. 19.

²⁷ Porovnaj HOFBAUER, B. *Vývoj, súčasný stav a výhľad pedagogiky volného času v Českej republike*. In *Výchova a volný čas. Sborník příspěvků I. mezinárodní konference o výchově a volném čase*. České Budějovice: JU, Teologická fakulta, 2005, s. 44.

²⁸ LOKAJÍČKOVÁ, J. *Pedagogické problémy volného času*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 1974.

Rozbor současné situace a prognóza dalšího rozvoje domů dětí a mládeže v ČSSR, vydanéj v roku 1968, predložil súbor teoretických a praktických otázok pedagogiky voľného času.²⁹

Lokajíčková už v spomínanej publikácii z roku 1974 *Pedagogické problémy volného času* schematicky delí výchovu na výchovu dieťaťa vo voľnom čase a na výchovu dieťaťa k prežívaniu voľného času. Poslednú rozdelila do niekoľkých úloh, ktoré sa hlavne realizujú vo voľnom čase. Prvou úlohou je vychovať deti k optimálnym formám odpočinku, naučiť ich odpočívať. Druhou úlohou je vychovať ich k určitým druhom zábavy. Treťou úlohou je vychovať deti a mládež k aktívnemu súžitiu so spoluobčanmi, rodičmi, ale taktiež k kultúrnemu a politickému životu. Poukazuje na školu, ktorá si kladie rovnaké úlohy. Nezabúda, že voľný čas detí je podobný voľnému času dospelých. Chce využiť tieto súvislosti tak, aby si dieťa naučené vzorce odnieslo aj ďalej do svojej dospelosti.

Mnohotvárnú činnosť detí vo voľnom čase delí Lokajíčková na dve základné funkcie a to na formatívne-výchovnú a kompenzačne-rekreačnú. Kompenzačne-rekreačná funkcia vychádza z teórie Karla Marxa, kde v dôsledku odcudzenej práce je len voľný čas priestorom, kde sa jedinec môže sebarealizovať.³⁰ Formatívne-výchovná funkcia sa vo voľnom čase realizuje v každej aktivite detí. Formovanie sa uplatňuje ako stála interakcia so spoločenským prostredím v širokom zmysle, do ktorého patrí aj skupina rovesníkov. Podľa autorky tvoria formatívne vplyvy neobyčajne pestrú škálu rôznych impulzov, elementárnych podnetov, prejavovaných citov, vplyvov kamarátov a s nimi nadviazaných vzťahov. Kompenzačná a rekreačná funkcia voľného času podľa Lokajíčkovej nahrádza niektoré úbytky energie, ako fyzické tak psychické. Jej úloha spočíva vo vyvážení alebo doplnení faktorov, ktoré boli pri vyučovaní alebo pri práci potlačené či odsunuté.³¹

Za základnú úlohu pedagogiky voľného času vôbec považuje Lokajíčková vo svojej spomínanej práci v duchu kompenzačnej a rekreačnej funkcie voľného času zaistenie dostatočného fyzického i psychického odpočinku.³²

²⁹ HOFBAUER, B.; KOTOUČ, S. *Rozbor současné situace a prognóza dalšího rozvoje domů dětí a mládeže v ČSSR: analytická studie, červen 1967 – červenec 1968: rozmnožený materiál*. Praha: Ústřední dům dětí a mládeže Julia Fučíka, 1968, najme s. 17.

³⁰ Porovnaj MARX, K. *Kapitál: kritika politické ekonomie*. I-III. Praha: SNPL, 1955-1956, I. s. 284-286; III-2. s. 368, 382-383, 408-409.

³¹ LOKAJÍČKOVÁ, J. *Pedagogické problémy volného času*, s. 57-60.

³² Tamtiež, s. 57 – 69.

Od sedemdesiatych rokov sa stretávame s menami ako Ján Opata, Rudolf Sedlář, Václav Bláha. Další ako Bedřich Hájek, Jiřina Pávková spolu s Břetislavom Hofbauerom prechádzajú aj k autorom publikujúcim po roku 1989, ktorí sa venujú pedagogickému ovplyvňovaniu voľného času. Na slovenskej strane sa stretávame s menami ako Ján Brindza, Hilda Holinová Milada Švigová, Zoltán Klement a po prevrate aj s Emíliou Kratochvílovou. K týmto autorom sa neskôr pridávajú Anna a Pavol Masarikovi, Ján Pavlík, Miroslav Špánik, Ludovít Višňovský, Ladislav Dráfi, Rudolf Štepanovič. Na českej strane sa problematikou pedagogiky voľného času zaoberajú vysokoškolskí pedagógovia Jiří Němec a Tomáš Čech (Brno), v Hradci Královom Monika Žumárová a Jan Sýkora, v Liberci Jan Činčera a v Českých Budějoviciach Michal Kaplánek.

O pedagogike voľného času ako o vedeckom odbore môžeme začať uvažovať až po roku 1990. Staršie názvy ako mimoškolská a mimotriedna výchova však v literatúre stále ešte pretrvávajú. Obsahovo sa tieto pojmy k sebe blížia, ale tzv. mimoškolská a mimotriedna výchova sa vždy viazali na čas mimo školu a stále vychádzajú z negatívneho vymedzenie pojmu voľného času.³³

Niektorým zásadným autorom a ich chápaniu či publikáciám charakterizujúcim pojmy z oblasti výchovy vo voľnom čase sa budeme venovať v nasledujúcej kapitole.

³³ Negatívne vymedzený pojem voľného času chápe voľný čas ako dobu po vykonaní práce a povinností a biologických potrieb. Porovnaj LOKAJÍČKOVÁ, J. *Pedagogické problémy voľného času*, s. 62.

3. **Pedagogika voľného času na Slovensku – rozvoj disciplíny a chápanie pojmu**

Slovenská pedagogika voľného času nadväzuje na výchovu mimo vyučovania a snažila sa reagovať na zmeny, ktoré nastali po roku 1989. Ján Grác bol prvým autorom, ktorý odpovedal na nutnosť zamyslieť sa na tým čo prezentovala výchova vo voľnom čase počas socializmu a čo potrebuje súdobá doba. Naň nasledovne nadviazali Pavol a Anna Masariková a Igor Kominarec. Vlastnú koncepciu pedagogiky voľného času si razí Emília Kratochvílová. Terajšie publikácie o pedagogike voľného času sa nijak nemenia a stoja na základných pedagógov publikujúcich v tejto oblasti. Na Slovensku sa viac pracuje na konkrétnych programoch voľnočasových aktivít, a nebuduje sa pedagogika voľného času ako pedagogická veda.

3.1. Prvá koncepcia výchovy v mimovyučovacom čase po roku 1991

Dva roky po prevrate vychádza na Slovensku publikácia s názvom *Rozbory a modely výchovy v mimovyučovacom čase v konfrontáciách minulosť, prítomnosť, budúcnosť*.³⁴ Vedúcim autorského kolektívu bol Ján Grác.³⁵ Už po prvých riadkoch je jasné, že Grác nepreferuje doterajšiu výchovu, ktorá bola zameraná na kolektív, ale naopak výchovu orientovanú individuálne. Predchádzajúca výchova podľa neho nerešpektovala vnútorné autoregulačné tendencie jedinca. Dôsledkom výchovy zameranej na reguláciu vonkajšieho správania bolo vedenie k pretvárke vychovávaného, čo deformovalo charakter. Výchova podľa Gráca má jedinca privádzať k osobnému postoju zapojenia sa do vlastnej výchovy a výsledkom má byť vlastný autentický produkt.³⁶

³⁴ GRÁC, J. a kol. *Rozbory a modely výchovy v mimovyučovacom čase v konfrontáciách minulosť, prítomnosť, budúcnosť: Správa expertnej skupiny Ministerstva školstva, mládeže a športu SR pre výchovu v mimovyučovacom čase*. Bratislava: MŠ, 1991.

³⁵ Prof. PhDr. Ján Grác, DrSc. sa zaoberá edukačnou psychológiou na Katedre psychológie Filozofickej fakulty Trnavskej univerzity.

³⁶ GRÁC, J. a kol. *Rozbory a modely výchovy v mimovyučovacom čase*, s. 9.

Vo výchove v mimovyučovacom čase nejde o jedinca ako o objekt pôsobenia. Ten má byť výsledkom realizácie rozlične zameraných síl a potenciálne aj subjektom svojho vlastného správania sa. Z tohto vyplývajú autorove prístupy k formovaniu osobnosti dieťaťa. Po prvé sa má vychádzať z dobrovoľnosti jedinca, pretvárať vedomie detí a mládeže z typického motivačného chovania chcem, lebo musím, na musím, lebo chcem. Pri tom je potrebné nezabúdať na vek a mentálnu úroveň detí a mládeže pri utváraní pocitu zodpovednosti a učiť ich primeranej samostatnosti. Dieťa má brať zodpovednosť za svoje správanie, je to podmienka, aby sa dieťa stalo nezávislým, slobodným a schopným si vybrať z ponúk a z rozmanitých možností dnešného sveta. Vychovávateľ má byť príkladom aj v sociálnych vzťahoch spoločnosti, má deťom a mládeži ukázať, že každý človek má svoju úctu a hodnotu. Deti a mládež majú vidieť v človeku nielen telesné a duševné kvality, ale aj náboženské. Podľa Gráca je dôležité poskytovať deťom a mládeži kritéria dobra a zla a pomáhať im ich odhaľovať, ale aj im byť nápomocný pri aplikovaní v ich konkrétnom živote.³⁷

Voľný čas a jeho trávenie sa podľa Gráca viaže v najširšom kontexte na základnú kategóriu bytia, na chápanie dobra a zla i osobnej angažovanosti v pozitívnom alebo negatívnom smere.³⁸

Pomenovanie výchova v mimovyučovacom čase autor nevníma ako nový pojem pre uvedenú oblasť, ale chápe ho ako dobové označenie a vymedzenie výchovy detí a mládeže v čase, keď sa skončí ich povinné vyučovanie. Ale škola už nie je chápaná ako dominantný výchovný činiteľ z hľadiska úloh a poslania v spoločnosti.³⁹ Pedagogika voľného času sa mu javí pre túto oblasť mimo vyučovania a mimo školy z pedagogického hľadiska ako najvhodnejšia.⁴⁰ Podľa autora vznikol návrh celú oblasť výchovy mimo vyučovania nahradiť výstižnejším termínom napríklad výchova vo voľnom čase.⁴¹

Jeden z hlavných cieľov výchovy detí a mládeže v mimovyučovacom čase vníma autor rovnako, ako ho má výchova ako celok, teda zámerné pôsobenie na slobodné utváranie osobnosti mladého človeka tak, aby ten bol schopný harmonického rozvoja ako po biologickej, tak aj po psychickej a spoločenskej stránke. Cieľom je vychovávať z mladých

³⁷ Tamtiež, s. 9.

³⁸ Tamtiež, s. 20.

³⁹ Porovnaj LOKAJČKOVÁ, J. *Pedagogické problémy voľného času*, s. 62.

⁴⁰ GRÁC, J. a kol. *Rozbory a modely výchovy v mimovyučovacom čase*, s. 16.

⁴¹ Tamtiež, s. 16.

Ľudí pevne osobnosti, silných jedincov, ktorí by so svojou individuálnou silou a priebornosťou v rámci dodržovania morálnych požiadaviek boli schopní žiť v aktuálnom svete. Cez všeobecný cieľ výchovy sa prelínajú čiastkové ciele, ktoré sú špecifické a majú relatívnu hodnotu. Tá spočíva v tom, že ich treba aktuálne prehodnocovať vo vzťahu k novým potrebám spoločnosti. Grác uvažuje o úlohách výchovy mimo vyučovania ako o možnostiach širokého výberu, ktoré budú pôsobiť na mladého človeka. Tak dokážu ísť s danými cieľmi výchovy a nebudú v kontraste. Používa pri tom slovné spojenia „*pre nás a nie proti nám*“. Natíska sa potom otázka, nakoľko ide o slobodné smerovanie v porovnaní s vedením vychovávateľa. Úlohy mimoškolskej výchovy zohľadňuje podľa veku. Na ilustráciu: u nižšej vekovej kategórie detí od šiestich rokov vychádzajú úlohy z potrieb a možností a záujmov rodiny a rodičov.⁴² Grác pripomína, že vo voľnom čase sa deti a mládež majú učiť aktívne odpočívať prácou a vedieť správne usmerňovať svoju vitalitu a aktivitu. Majú sa im poskytovať dobré nápady a návrhy a tým ukázať, že nie je ťažké, aby si ich vymysleli sami.⁴³

Funkcie, ktoré Grác prisudzuje výchove v mimovyučovacom čase, sú zdravotno-hygienická, socializačná, formatívna, seba realizačná a relaxačná. Upresňuje, že tieto funkcie sa realizujú rozličnými činnosťami; z nich vystupujú do popredia odpočinkové, rekreačné a zábavné, záujmové, seba obslužné, verejnoprospešné, pracovné, ale i seba vzdelávacie a seba výchovné.⁴⁴

Grác tiež uvádza nároky na vychovávateľa, aby zvládol formovať u mladého človeka mravné vedomie, postoje, návyky, vzťah k ľuďom, k sebe samému, vzťah k práci, k rodine, k spoločnosti, k ľudským hodnotám, aby dokázal rozvíjať jeho osobnosť, teda schopnosti, charakter, temperament a záujem.⁴⁵

Obsah voľného času z hľadiska komplexného riešenia problematiky rozdelil autor do troch sfér činnosti. V prvej sfére ide o rozvoj osobnosti a vzťahov prostredníctvom záujmov detí a mládeže, o osvojovanie potrebných návykov a o uspokojovanie potrieb. Voľný čas je priestorom pre racionalizáciu obsahu a kvality činnosti žiakov, získavanie praktických životných skúseností a poznatkov spoločenského života, dovoľuje osvojovať si

⁴² Tamtiež, s. 12.

⁴³ Tamtiež, s. 14.

⁴⁴ Tamtiež, s. 12.

⁴⁵ Tamtiež, s. 10.

sociálne spôsobilosti, komunikačné schopnosti a tým formuje osobnosť jedinca. Autor prihliada aj na potrebu ochrany a obnovy zdravia v zmysle definície Svetovej zdravotníckej organizácie (WHO) ako jednej z rozhodujúcich životných hodnôt.⁴⁶ Obsahom prvej sféry je aj pomoc pri rozvíjaní kladných morálnych a charakterových črt ešte nedospelého jedinca. Ide aj o odstraňovanie negatívnych a protispoločenských činností i podpory prirodzenej túžby dieťaťa po seba uplatnení. Obsah voľného času má plniť aj informačnú funkciu v oblasti žiackej samosprávy a ponúkať možnosti spolupôsobenia detí a mládeže pri utváraní a voľbe vlastnej budúcnosti.⁴⁷

Do druhej sféry patrí nadobúdanie základných i rozširujúcich, všeobecných a špecifických vedomostí, zručností nad rámec učebných osnov, ďalej rozvíjanie individuálnych schopností, uplatňovanie vlôh a talentu, prehĺbovanie a osvojovanie si aktivít priamo určených atribútmi zdravého vývoja osobnosti, podporovanie tvorivej aktivity v rámci individuálnych a záujmových útvarov, osvojovanie a rozvíjanie kolektívnych aj individuálnych citov detí a mládeže, formovanie citového života i vzťahu k okoliu a cieľavedomého rozširovaní kultúrneho rozvoja, vytvorenie priestoru k naplňovaniu túžby po seba uplatnení, tvorivej účasti v rozličných oblastiach a činnostiach vo voľnom čase. Ide teda o rozvoj predstáv a logických operácií.⁴⁸

Do tretej sféry Grác zaraďuje rozvoj zručností, teda praktickú činnosť, ale aj výchovu silných, tvorivých konkurencie schopných individualít. U detí sa má pestovať uvedomelé systematické zapájanie sa do spoločenských činností, verejného života a nezanedbávania ochrany životného prostredia, učiť ich racionálnemu tráveniu voľného času.⁴⁹

Grác cieľavedomú výchovnú starostlivosť o rozumné trávenie voľného času označuje ako proces zhodnocovania voľného času. Ale ak máme zodpovedne v celom kontexte posúdiť problém zhodnocovania voľného času ako potenciálnej možnosti, je potrebné podľa autora chápať ho ako danosť, ktorá poskytuje možnosť osobnostnej relaxácie a zábavy. Jej význam je, že človek ňou nadobúda fyzickú a psychickú rovnováhu a odstraňuje učením a prácou vzniknutú únavu. Druhou danosťou podľa Gráca je

⁴⁶ WHO – World Health Organisation. Podľa klasickej definície Svetovej zdravotníckej organizácie je zdravie stav úplnej telesnej, duševnej a sociálnej pohody pri zachovaní funkcií všetkých telesných orgánov.

⁴⁷ GRÁC, J. a kol. *Rozbory a modely výchovy v mimovyučovacom čase*, s. 18.

⁴⁸ Tamtiež, s. 18.

⁴⁹ Tamtiež, s. 18-19.

poskytovanie možnosti formovanie osobnosti človeka v smere individuálnych záujmov a schopností (ide o špecifické, technické, jazykové, literárne, dramatické, športové a iné činnosti), ktoré ich dopĺňujú a skvalitňujú v smere morálneho vedomia výchovy. Autor nezabúda, že vo voľnom čase sa neposkytujú len možnosti k seba zdokonaľovaniu, ale aj možnosť straty záujmu o akékoľvek pozitívne obohatenie osobnosti človeka. Podotýka, že tento stav môže byť prechodný, ale máva tendencie vyústiť do ďalšej negatívnej formy trávenia voľného času. Uvádza príklady ako návšteva pohostinských zariadení a konzumácia alkoholu, ničenie súkromného a verejného majetku, promiskuitná sexualita, toxikománia, gemblerstvo. Tieto zmienené problémy vedú k vytvoreniu sociálnych skupín, ktoré podľa Gráca sú ťažko predvídateľne. V týchto kolektívoch postupne dochádza k strate zmyslu, záujmu o prácu alebo k patologickému uzatvoreniu do seba. Autor konštatuje, že trávenie voľného času môže byť ako pozitívne tak negatívne, a preto je potrebné brať do úvahy celkový svetový civilizačný trend, ako aj konkrétny stav spoločnosti.⁵⁰

Grác vychádza pri stanovení princípov výchovy mimo vyučovania z minulosti. Pojem princíp je podľa neho výstižnejší ako zásada, norma či pravidlo, lebo vychádza z latinského slova *principium*, čo v preklade znamená základné pravidlo, vedúca idea. Grác opakuje princípy ako cieľavedomosť, spätosť výchovy so životom a produktívnou prácou, výchova v kolektíve a pre kolektív, vyzdvihovanie kladných a potieranie negatívnych čŕt, primeranosť veku, individuálne zvláštnosti, dobrovoľnosť. Mimoškolská výchova i výchova vo voľnom čase by podľa neho mala zásadne stáť na základe dobrovoľnosti.

Grác si je vedomý, že je potrebné svedomitejšie a usilovnejšie rozvíjať filozofiu výchovy a precizovať vedecké zdôvodňovanie výchovných princípov i ďalších kategórií. Predkladá návrh princípov pre výchovu mimo vyučovania resp. voľný čas detí a mládeže. Pre lepšiu prehľadnosť sú tu tieto princípy uvedené v odrážkach:

- princíp dobrovoľnosti,
- princíp názorového pluralizmu,
- princíp demokracie a humanizmu,
- princíp mravnosti a tolerancie,
- princíp sociálneho konsenzu vo výchove,

⁵⁰ Tamtiež, s. 18.

- princíp cieľavedomého činnostného zamerania a aktivity,
- princíp priority individualizácie a družnosti vo výchove,
- princíp jednoty teórie a praxe výchovy, vzdelávania a výcviku,
- princíp primeranosti a postupnosti požiadaviek,
- princíp názornosti a vytrvalosti vo výchove,
- princíp optimizmu a radosti z výchovného procesu.

Grác koncipoval tieto princípy tak, aby obsahovali v sebe aj ďalšie princípy, ktorých aktuálnosť, ideový rozmer a platnosť nadobudli novú šírku a kvalitu. Ako príklad uvádza princíp uvedomelosti, ktorý je súčasťou hneď prvých troch uvedených princíпов. Ďalej napríklad princíp úcty k žiakovej osobnosti patrí do princípu dominancie mravnosti a tolerancie, princíp cieľavedomosti a aktivity žiaka súvisí takmer so všetkými uvedenými princípmi.⁵¹

Pod princípom názorového pluralizmu Grác vidí hlavne pripravenosť viesť dialógy s deťmi a mládežou. Vychovávateľ má dokázať, že vie s deťmi diskutovať a pri tom neprezentuje svoje názory ako jediné správne, naopak vie svoje vedomosti a odborné vzdelanie použiť pri kladení otázok v diskusiách.

Princíp demokracie a humanizmu nadväzuje na predchádzajúci princíp, ktorý predpokladá záujem mladého človeka o svoju školu, životné prostredie a aktivitu voči spoločnosti.

Princíp mravnosti a tolerancie kladie doraz na znášateľnosť, rešpektovanie cudzieho presvedčovania i cudzích názorov, ktoré sa majú vzbudzovať a upevňovať u detí a mládeže v ich procese výchovy. V praxi sa tento princíp prezentuje vo vzťahu medzi vychovávateľom a vychovávaným. Autor sa odvoláva na výrok T. G. Masaryka, že reformovať výchovu žiakov neznamená len zdokonaľovať didaktiku v škole, ale reformovať aj život dospelých.

S princípom mravnosti a tolerancie úzko súvisí princíp sociálneho konsenzu vo výchove. Autor pod ním chápe prepojenosť všetkých účastníkov, ktorí sa podieľajú na výchove jedinca a ich jednotné zameranie. Ide o spoluúčasť aj vychovávaných v počúvaní ich potrieb a o vzájomnú spoluprácu.

⁵¹ Tamtiež, s. 22.

S rozvíjaním koníčkov súvisí princíp cieľavedomého činnostného zamerania. V tomto princípe ide Grácovi o cieľavedomé zapojenie čo najväčšieho počtu žiakov do záujmových činností. Výber týchto záujmových útvarov by mal byť na báze dobrovoľnosti účastníkov a vychovávateľ by mal vyvinúť všetko úsilie, aby každý nejaký krúžok navštevoval.

Princíp individualizácie výchovy pokladá Grác za najužšiu interakčnú pedagogickú komunikáciu medzi vychovávanými a vychovávateľom. Individualizácia výchovy umožňuje podchytiť talenty, cieľavedome rozvíjať individuálne vlohy, nadanie a schopnosti.

Princíp jednoty teórie a praxe výchovy pokladá Grác za dôležitý z hľadiska komplexnosti výchovného pôsobenia. Pedagógovia by nemali zanedbať ani princíp primeranosti a postupnosti požiadaviek, ktorý ovplyvňuje ochotu, chuť, dobrovoľnosť mladého človeka na plnení výchovného obsahu. V princípe náročnosti a vytrvalosti vo výchove predpokladá dodržovanie istej normy vo vykonávanej činnosti a nezabúda na individuálne úrovne rozvoja, množstva i stupňa náročnosti.⁵²

Grác pokladá princípy za pravidlá. Keď sa nimi bude riadiť vychovávateľ, jeho výchovné pôsobenie bude úspešné.⁵³

Grác sa k výchovným metódam vo voľnom čase stavia tak, že vychovávateľ by mal poznať aj metódy vzdelávacie, lebo sa navzájom prelínajú a dopĺňajú. Rozdielnosť metód vidí v tom, že vo vzdelávacom procese sme schopní nadobudnuté vedomosti, zručnosti merať. Naproti tomu vo výchovnom, čiže vzťahovom procese, autor konštatuje, že sa nedajú priamo merať nadobudnuté psychické kvality.⁵⁴ Zdôrazňuje, aby sa preferovali metódy meniace psychické prežívanie človeka a nie, aby základom boli metódy a prostriedky zamerané na vonkajšie pôsobenie (trest, odmena, izolovanie, neutralizovanie, pozorovanie a iné).

V širšom zmysle slova pod pojmom prostriedky výchovy rozumie javy, predmety a veci, ktoré v spojitosti s použitou formou a metódami výchovnej činnosti pomáhajú dosiahnuť výchovné ciele.. Medzi štyri základné prostriedky vo výchove mimo vyučovania zaraďuje rozvíjanie najnovších poznatkov vedy a techniky, šírenie kultúrnych hodnôt,

⁵² Tamtiež, s. 24.

⁵³ Tamtiež, s. 24.

⁵⁴ Tamtiež, s. 24-25.

vzorov i noriem správania sa, tvorbu a šírenie foriem zábavy, ktoré prispievajú k optimálnemu rozvoju jedinca po všetkých stránkach a pestovanie telesnej výchovy, čo značí optimalizáciu psychosomatického rozvoja detí a mládeže.⁵⁵

Pod pojmom forma výchovy sa všeobecne chápe organizačná jednotka. Základnou podmienkou organizačnej činnosti je poskytovať dostatočný priestor a možnosti na uspokojovanie individuálnych potrieb detí a mládeže. Grác používa tradičné členenie foriem záujmovej činnosti. Najprv spomína pravidelnú záujmovú činnosť organizovanú ako činnosť stálych záujmových útvarov, ako sú záujmové krúžky, kluby, oddiely, súbory. Tieto skupiny pracujú pod vedením vedúcich, najlepších kvalifikovaných pracovníkov v danej oblasti. Ďalšie formy záujmovej činnosti delí na príležitostné, organizované či neorganizované, hromadné a individuálne. Hromadnou záujmovou činnosťou môžu byť napríklad masové podujatia pri rozličných príležitostiach: besedy, súťaže, výlety, putovania, exkurzie, návštevy kultúrnych a športových stretnutí, tematické hry. Individuálnu záujmovú činnosť rozdeľuje na organizovanú a neorganizovanú. V organizovanej sa pracuje s talentami a v neorganizovanej sa realizujú účastníci sami či poprípade v skupinách rovesníkov.⁵⁶

3.2. Princípy prepojenie koncepcií chápania pedagogiky voľného času a teórií a metodiky výchovy vo voľnom čase

Výraznými autormi slovenskej pedagogiky voľného času sú Pavol a Anna Masarikovi a Igor Kominarec. Pritom ich ponímanie nie je ničím zvláštne, väčšinou preberajú pohľady ak slovenských,⁵⁷ tak českých autorov a ich prostredníctvom sa stretávajú aj zo zahraničnými autormi, ktorí sa venujú problematike pedagogického ovplyvňovania voľného času.

Masarikovi sa venujú problematike voľného času z pohľadu sociálnej pedagogiky, ale nezabúdajú na prepojenosť s pedagogikou voľného času. O tom svedčí aj ich spoločná

⁵⁵ Tamtiež, s. 27.

⁵⁶ Tamtiež, s. 26.

⁵⁷ Porovnaj napr. GRÁC, J. a kol. *Rozbory a modely výchovy v mimovyučovacom čase*, s. 18.

publikácia z názvom *Vybrané kapitoly z pedagogiky voľného času*.⁵⁸ Pavol Masarik bol v rokoch 1990-1996 vedúcim Katedry pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Anna Masariková pôsobí na Technické univerzite Tomáše Bati ve Zlíně a tak, ako Pavol Masarik aj na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre.

Vo svojej publikácii o pedagogike voľného času uvádzajú nasledovnú definíciu, ktorá sa pokúša objasniť predmet, cieľ a obsah odboru. Pedagogika voľného času tak skúma význam voľného času a zaoberá sa jeho funkciami ako po stránke sociálnej, tak rekreačno-relaxačnej a preventívnej. Jej predmetom je zámerný, cieľavedomý výchovný proces ako v školských inštitúciách, tak aj v neškolských, ktoré môžu reprezentovať občianske združenia a organizácie pre deti a mládež. Pedagogika voľného času analyzuje objekto-subjektové vzťahy a subjekto-subjektové vzťahy, ktoré vznikajú v konkrétnej výchovnej praxi.⁵⁹ Objekt je chápaný ako ten, kto je vychovávaný, subjekt ako ten, ktorý sa vychováva. Pedagogika voľného času skúma potreby, záujmy, rozsah vedomostí, zručností a schopností detí a mládeže. Výskumom či pozorovaním získava dôležité informácie, ktoré sú základom pri formulácii cieľov, zameraní obsahu tvorivej činnosti, pri výbere primeraných metód, prostriedkov a organizačných foriem v jednotlivých zariadeniach a výchovných skupinách. Na zásadách dobrovoľnosti, demokracie a humanizmu má rozpracovanú teóriu a metodiku, ktorá rešpektuje vnútorné a medziľudské dispozície a sklony s osobitným zreteľom na výchovnovzdelávaciu funkciu, socializačnú funkciu, seba realizačnú funkciu, relaxáciu, regeneráciu a kompenzáciu pracovného zaťaženia a preventívnu funkciu.⁶⁰

Pod subjektom nie sú zaradené len deti a mládež, ale tiež aj dospelí a seniori. Do výchovných zariadení zaraďujú školské kluby, domovy mládeže a centrá voľného času. Priestor občianskych združení nie je charakterizovaný. Základným obsahom je záujmová činnosť, ktorá má prispievať k intelektuálnemu rozvoji a kreativite.⁶¹

V oblasti výchovy mimo vyučovania a výchovy vo voľnom čase uplatňujú Masarik a Masariková nové princípy, ktoré sme už spoznali u Gráca v mimovyučovacej výchove. Ale chápanie ich obsahov sa čiastočne líši, dva z nich nepreberajú a dodávajú náhradu.

⁵⁸ MASARIK, P.; MASARIKOVÁ, A. *Vybrané kapitoly z pedagogiky voľného času*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2002.

⁵⁹ Tamtiež, s. 19.

⁶⁰ Tamtiež, s. 19.

⁶¹ Tamtiež, s. 19-20.

Uvádzajú, že tieto princípy v dôsledku demokratizačných a humanistických tendencií umožňujú posudzovať aj kvalitu výchovného pôsobenia.⁶² Pri uvedení princípov vo výchove mimo vyučovania nerozdeľujú cieľové skupiny pedagogiky voľného času a zamieňajú mladého človeka a dieťa. Pritom je ale dôležité brať ohľad na cieľovú skupinu, a tak sformulované princípy prispôsobiť veku.

Pod princípom dobrovoľnosti autori uvádzajú, že je súčasťou každej činnosti a aktivity vo voľnom čase. Dobrovoľnosť je relatívna podmienka výchovy mimo vyučovania, lebo ak sa subjekt rozhodne pre danú činnosť, náplň je pripravovaná pedagógom voľného času.

Princíp názorového pluralizmu obsahuje odideologizovanie výchovy, má zdôrazňovať rozhodnutie mladého človeka, čo si vyberie, aké hodnoty a názory si osvojí. Autori pripomínajú, že odideologizovanie a depolitizácia výchovy vo voľnom čase neznamená o politike s mládežou nehovoriť, ale nepresadzovať si svoje politické názory, teda nemanipulovať podľa vlastnej názorovej preferencie. Mládež by mala byť vedená k tomu, aby vedela prijať aj názor iného človeka, vedieť počúvať a pokojne reagovať a viesť dialóg. Otázkou je, ako by sa tento princíp uplatňoval v mladšom školskom veku, lebo nejde tu len o politickú orientáciu pedagóga, ale o jeho samotnú hodnotovú orientáciu.

Princíp demokracie a humanizmu je základom rešpektovania osobnosti človeka a jeho práva vyrastať v harmonickej rodine. Princíp humanizmu je chápaný ako vytváranie nielen správneho vzťahu k iným ľuďom, ale aj k sebe samému, úcte k vlastnej osobnosti, ktorá je základom vnútornej mravnej sily. Princíp demokracie odkazuje aj na práva a povinnosti, ktoré človek v individuálnom živote musí plniť, čo mu ale v dôsledku umožňuje slobodne sa rozhodovať a zúčastňovať sa na riešení vlastných problémov vyplývajúcich z každodenného života. Pilierom výchovy k demokracii a humanizmu je Charta práv dieťaťa.⁶³

Princíp mravnosti a tolerancie má vyjadrovať požiadavku na pedagóga vychovávať osobnosť, ktorá sa vie vcítiť do problémov iných, dokáže pomôcť bez nároku na odmenu. Pod pojmom tolerancia rozumejú autori názorovú a náboženskú znášateľnosť. Všeobecne pod realizáciou princípu mravnosti a tolerancie si predstavíme pripravenosti detí

⁶² Tamtiež, s. 83.

⁶³ Deklarácia práv dieťaťa bola prijatá v OSN 20. octobra 1959.

a mládeže na vzájomné spolužitie s inými ľuďmi po zaradení sa do spoločnosti, kde každý z nás má mať svoje miesto. Tento princíp aj napomáha pripraviť vhodnú klímu pre uplatňovanie metódy exemplifikácie (modelové správanie pre deti v rámci ich identifikácie s pozitívnymi, ale aj negatívnymi črtami), stratégie výchovy k hodnotám a kreativite.

Princíp sociálneho konsenzu vyjadruje súlad a požiadavku na riešenie úloh a problémov medzi jednotlivcom a skupinou, alebo medzi skupinami navzájom. Je to nachádzanie určitej miery v rámci asertívneho presadzovania progresívnych riešení, ale aj schopnosť podriaďiť sa dohodnutým pravidlám. Úspech princípu sociálneho konsenzu môžeme vidieť pri otvorenosti skupiny, jej schopnosti výberu a vnútorného dialógu medzi jednotlivými členmi výchovnej skupiny a samozrejme pri zvýšenej zainteresovanosti všetkých činiteľov podieľajúcich sa na výchovnom procese.

Princíp cieľavedomého činnostného zamerania aktivity je požiadavkou efektívnosti výchovnej práce jednotlivca i celej skupiny. Princíp vyjadruje cieľavedomosť zameranej a vykonávanej činnosti a jej spätosť so spoločenským životom. Základom je výchova občana, ktorý dokáže žiť a pracovať v demokratickej spoločnosti. Je dôležité uvedomovať si všeobecný cieľ výchovy a jeho prostredníctvom konkretizovať čiastkové ciele vyplývajúce z jednotlivých podkategórií výchovy. Pri výchovnej práci sa kladie dôraz na ucelenosť sústavy čiastkových cieľov a ich konkretizovanie vo výchovnej činnosti, čo si vyžaduje tvorivý a systematický prístup a pritom neopomenutie individuálnosti a potrieb každého vychovávaného. Vo voľnočasových aktivitách sa vytvára priestor k overeniu si kvality získaných vedomostí, k riešeniu problémov a kladeniu si nových otázok.

Princíp individualizácie a družnosti vo výchove sa konkrétne zameriava na individuálny prístup k jednotlivcovi s dôkladným poznaním jeho osobnosti. Rozdiel je, že nám nejde o dosiahnutie primeranosti, ale o starostlivosť o rozvoj špecifických schopností, ktoré umožňujú dosiahnuť vynikajúce výsledky v niektorej časti ľudskej činnosti, a to na základe potrieb, záujmov, vlôh a schopnosti a vzhľadom na možnosti a kapacitu voľného času. Do popredia vystupuje požiadavka správneho výberu vychovávateľov, ktorí dokážu viesť, tvorivo a samostatne pracovať a do činnosti zainteresovať ostatných členov.⁶⁴

⁶⁴ Mohli by sme to prirovnať k prvotnému chápaniu animátora, kde nie je to pedagóg, ale člen skupiny - rovnocenný partner, ktorý je schopný vytvárať vlastnú aktivitu a tým podnecuje aj ďalších členov skupiny.

Princíp jednoty teórie a praxe si vyžaduje obohatiť proces učenia o rôznorodú činnosť, ktorá by umožňovala uplatnenie teoretických zákonov a zákonitostí, poznávanie reálneho sveta, zaujatie správneho stanoviska k rozličným životným situáciám. Uplatňuje sa v priebehu celého výchovno-vzdelávacieho procesu. Výsledkom tohto princípu je dosiahnutie toho, že jedinec dokáže uplatniť teoretické poznatky pri riešení rôznych praktických úloh. Výchova podľa autorov má odrážať súčasný život, potreby súčasnej spoločenskej praxe, musí zodpovedať pokroku vo vedách, umení, kultúre a technike s tým, že zachováva aj to, čo sa v minulosti vytvorilo. Je potrebná spätná reflexia toho, čo bolo, toho, čo je a toho, čo nás čaká.

Princíp primeranosti a postupnosti je jasná požiadavka, aby ciele, obsahy či výber metód zodpovedali vekovej osobitosti žiakov a tiež individuálnej osobitosti v oblasti psychického a telesného rozvoja. Prílišná náročnosť aktivity môže vytvárať presvedčenie, že úloha nie je splniteľná a naopak nízke nároky vedú k stagnácii tých detí a mládeže, ktorých predpoklady sú väčšie.

Princíp aktivity, tvorivosti a samostatnej práce vo voľnom čase predstavuje súbor požiadaviek smerujúcich k vytvoreniu vhodnej klímy. Tvorivá osobnosť sa rozvíja predovšetkým v konkrétnej činnosti. Pedagóg by mal sledovať tvorbu programov, projektov, ktoré by umožňovali deťom a mládeži rozvíjať tvorivé, obzvlášť divergentné myslenie, a ponúkať riešenia problémových úloh, ktoré podnecujú pozitívne zmeny vlastností, vôle, charakteru dieťaťa a ktoré sa prejavujú v správaní, v rozvoji fantázie a predstáv až po konkrétne prejavy kreativity v oblasti umenia, hry a práce.

Princíp optimizmu a radosti sa týka hlavne vhodnej klímy prostredia, kde sa dieťa a mládež vo svojom voľnom čase nachádza. Nemajú zažívať stresy či nervozitu, ale uvedomiť si svoje dôležité miesto v skupine ako prispievateľa, ktorý spolupracuje na dosiahnutí pozitívneho výsledku. Obsahom princípu optimizmu a radosti má byť aj schopnosť nabudzovať nové sily detí a mládeže, teda plní funkciu regenerácií psychických a fyzických síl.

Princípy, ktoré sme tu popísali, sa nemajú realizovať samostatne. Ich prelínanie a uplatňovanie v procese výchovy mimo vyučovania je dôležité pre dosiahnutie všeobecného výchovného a vzdelávacieho cieľa⁶⁵

⁶⁵ MASARIK, P.; MASARIKOVÁ, A. *Vybrané kapitoly z pedagogiky voľného času*, s. 83-89.

V celej publikácii je výrazne vidieť, že autori sa podrobnejšie zaujímajú a zameriavajú na osobnosť pedagóga voľného času. Chápu ho ako hlavného aktéra a iniciátora v práci s deťmi a mládežou. Pedagóg je nosníkom celej výchovy vo voľnom čase. Ich chápanie výchovy na základe vzťahu subjekt – objekt je zvláštne v porovnaní s najnovšími a najmodernejšími prístupmi k dieťaťu nielen ako k objektu záujmu, ale ako k subjektu výchovno-vzdelávacieho procesu.⁶⁶

3.3. Pedagogika voľného času ako druhá disciplína

Igor Kominarec je riaditeľom ústavu pedagogiky, andragogiky a psychológie na Fakulte humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity. Kominarec spolu s Kratochvílovou boli prizvaní k spracovaniu Koncepcie štátnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži do roku 2007.⁶⁷

Svoju základnú publikáciu v oblasti výchovy mimo vyučovania nazval v podtitulu *Výchova mimo vyučovania*.⁶⁸ Voľbu názvu zdôvodnil tým, že nemôžeme túto oblasť redukovať len na otázky voľného času. Teóriu výchovy mimo vyučovania začleňuje k pedagogickým disciplínam, ktoré prešli pomerne zložitým vývojom skúmania a vymedzovania predmetu. Termín mimotriedna výchova a mimoškolská výchova zaraďuje k starším pomenovaniam. Pod mimotriednou výchovou pritom rozumie výchovnú prácu, ktorú organizuje škola v čase mimo vyučovania. Pod pojmom mimoškolská výchova označuje výchovnú činnosť mimo školských organizácií a zariadení. Uvádza, že tieto dva pojmy mimotriedna výchova a mimoškolská výchova sú nahradené spoločným pomenovaním výchovy mimo vyučovania. Teória výchovy mimo vyučovania je pedagogickou disciplínou príslušnou práve pre túto oblasť výchovy.

Kominarec konštatuje, že takéto vymedzenie pedagogickej disciplíny však predpokladá orientáciu na inštitucionalizované výchovné zariadenia a čiastočne aj

⁶⁶ Porovnaj PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002.

⁶⁷ Porovnaj <http://www.iuventa.sk/files/documents/legislativa/koncepcia%20do%20r.%202007.pdf>, (cit. 13. 3. 2011).

⁶⁸ KOMINAREC, I. a kol. *Vybrané kapitoly z pedagogiky: výchova mimo vyučovania*. Prešov: PU v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, 2000, s. 9.

organizácie, ktoré vykonávajú svoju činnosť v čase mimo vyučovania. Tieto organizácie majú presne vymedzený obsah činnosti profesionálnych pracovníkov. Ich činnosť je teda z tohto aspektu nutne opretá o základné pedagogické disciplíny (napr. didaktiku), najmä však o teóriu výchovy.

O pedagogike voľného času Kominarec píše ako o disciplíne, ktorá má špecifický charakter obsahu činnosti pre deti a mládež aj pre dospelých. Realizuje sa po vyučovaní či po pracovnej dobe, kde vzniknutý priestor je nazývaný voľný čas. Hlavnou úlohou pedagogiky voľného času podľa Kominarca je analýza štruktúry tohto času a zároveň stanovenie teoretických východísk pre jeho pozitívne využitie.

Kominarec píše, že teória výchovy mimo vyučovania okrem základných pedagogických disciplín spolupracuje aj s ďalšími vedami. Je zaujímavé, že v tejto súvislosti spolu aj s Masarikovými uvádza pedagogiku detských a mládežníckych organizácií. Pedagogiku voľného času, teóriu výchovy a sociológiu pokladá za základné pedagogické vedy, z ktorých tiež teória výchovy mimo vyučovania vychádza.

Podľa Kominarca nie je predmet teórie výchovy mimo vyučovania jednoznačne uzavretý. Súvisí to s tým, že táto veda stále dotvára obsah i terminologický aparát a miesto v systéme pedagogických vied. Kominarec na základe svojich predchádzajúcich prác zaoberajúcich sa touto vedou rozdelil predmet do dvoch oblastí. Prvou oblasťou je obsahová stránka výchovnej práce v čase mimo vyučovania, to značí cieľ, obsah a úlohy. Druhou oblasťou je procesuálna stránka výchovy mimo vyučovania, teda princípy, metódy, formy a prostriedky.

Kominarec nezabúda na špecifické podmienky výchovy mimo vyučovania, je si vedomý, že v obsahu výchovy prevláda formovanie vnútorných názorov a hodnôt a budovanie pozitívnych sociálnych vzťahov a motívov správania. Vo výchovnom procese má byť žiaduce hľadiť na vyváženosť rozumových, vôľových i emočných aktivít a rozvoj samostatnosti.⁶⁹

Na cieľ výchovy mimo vyučovanie sa pozerá z hľadiska všeobecnej teórie výchovy. Cieľ výchovy sa realizuje vo výchovnom procese, ktorý má byť zámerný a cieľavedomý. Výchovný proces vychádza zo vzťahu vychovávateľ – vychovávaný. Pri charakteristike

⁶⁹ Tamtiež, s. 9.

tohto vzťahu je dieťa označované ako žiak.⁷⁰ Pri stanovení cieľa výchovy mimo vyučovania je odkaz na knihu *Náčrt chápania výchovy mimo vyučovania žiakov škôl*, kde sa hovorí o tom, že cieľom je naučiť deti a mládež využívať voľný čas a vedieť sa správať v spoločnosti.⁷¹

Kominarec preberá funkcie cieľov výchovy od Blížkovského,⁷² nešpecifikuje ich na výchovu mimo vyučovania. Blížkovský sa sústreďuje pri základných úlohách na orientačné, motivačné, regulačné a realizačné funkcie cieľov výchovy. Rozdeľuje ich na orientačné a anticipačné. Funkcie výchovy sú pedagogickou normou, ktorá určuje a popisuje celkový či čiastkový stav osobnosti vychovávaného a možnosti jeho výchovy. Motivačné a stimulujúce funkcie cieľov výchovy usmerňujú a dynamizujú činnosť zúčastnených na výchove. Realizačné funkcie cieľov výchovy predstavujú kvalitné a efektívne ciele, ktoré majú premietat' pedagogické predstavy do skutočnosti. Regulačné funkcie cieľov výchovy stanovujú nutnosť dobre vymedzených cieľov výchovy. Sú tiež dobrým predpokladom účinnej pedagogickej kontroly, ktorá má flexibilne reagovať na novo vzniknuté zmeny v činnosti subjektu a objektu výchovy.

Kominarec triedi výchovné ciele v mimovyučovacom čase podľa činnostno-pracovného hľadiska na ciele pre odpočinkové – rekreačné činnosti, vzdelávacie činnosti, záujmové a pracovné činnosti.⁷³ Princípy výchovy mimo vyučovania uvádza len v krátkosti, na rozdiel napr. od Masarika s Masarikovou. Poukazuje na to, že vo výchove mimo vyučovania môžeme použiť akékoľvek výchovné princípy. Princípy závisia od hľadiska, akým spôsobom chceme pôsobiť v rámci výchovy. Ako príklad uvádza formulovanie princípov výchovy z filozoficko-náboženského hľadiska u Františka Tomáška. Vychovávateľ má vychovávať prirodzene, nábožensky, s láskou, s radosťou, vychovávať pre život, vlastenecky a vychovávať jednotne.⁷⁴ Sleduje podobnosti už so zmieňovanými princípmi humanizmu.

Metódy výchovnej práce v čase mimo vyučovania sú odvodené od výchovno-vzdelávacej práce, ktorá má byť cieľavedomá, systematická a organizovaná. Je činnosťou,

⁷⁰ Tamtiež, s. 10-11.

⁷¹ BLÁHA, V. *Nástin pojetí výchovy mimo vyučování žáků škol*. Praha: SPN, 1982, s. 65.

⁷² BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika: pro studium a tvůrčí praxi: celistvé a otevřené pojetí výchovy, škola plného života - celý život školou, tvorba výchovně vzdělávací soustavy školy jako dílny lidskosti*. Ostrava: Amosium Servis, 1992, s. 121-122.

⁷³ KOMINAREC, I. a kol. *Vybrané kapitoly z pedagogiky*, s. 13.

⁷⁴ TOMÁŠEK, F. *Pedagogika: úvod do pedagogické praxe*. Olomouc: MCM, 1947, s. 86.

kde vychovávateľ sprostredkúva vychovávanému obsah výchovy a ktorá má tri základné činitele. Prvým z nich je normatívna stránka, ktorá je určená hlavne cieľom a obsahom výchovy, potom nasleduje výchovné prostredie a významnú úlohu má aj vychovávateľ a osobnosť vychovávaného, ktorý je aktívnym subjektom výchovy.

Pod pojmom metóda Kominarec chápe cestu, plánovaný, systematický spôsob, ktorý sa realizuje v súlade s princípmi výchovy a za aktívnej spoluúčasti vychovávateľa a vychovávaného. Vo výchove mimo vyučovania sa za najčastejšie metódy výchovy považujú tie, ktoré pôsobia na psychiku človeka. Teda metódy rozumovej inštrukcie, metódy cvičenia a navykania a metódy hodnotenia. Pod metódou rozumovej inštrukcie sa myslí to, že vychovávateľ zoznamuje žiakov s výchovnými požiadavkami tak, aby bol u nich vyvolaný záujem o ich riešenie. Varianty tejto metódy sú napríklad výklad, prednáška, beseda, rozhovor. Metóda cvičenia a navykania vyžaduje, aby vychovávateľ pri výchovnom pôsobení neostal len pri slovnom poučovaní, ale aby žiakov zapájal do rozmanitej činnosti, v ktorej by si získané vedomosti a zručnosti prakticky precvičili. Tejto metóde prikladá autor aj zvláštny praktický význam pre výchovu mimo vyučovania, ktorá dáva mnoho podnetov pre vytváranie kultúrno-spoločenských, pracovných a hygienických návykov a zvykov. Návyky majú prispievať k pravidelnosti režimu dna, ktorý umožňuje racionálne a obsahovo prítlačivo usmerňovať aj prežívanie voľného času. Metódu hodnotenia považuje Kominarec za dôležitú pri posudzovaní správania a konania žiakov. Ide o polaritu hodnotenia žiaka. Na jednej strane pôsobí stimulácia na žiaka, napríklad vo forme pochvaly, odmeny a povzbudení a motivuje ho k ďalšiemu rozvoju a upevňuje jeho sebadôveru. Na druhej strane ide o potlačovanie nežiaducich prejavov v správaní žiaka.⁷⁵

Kominarec popisuje aj metódu osobného príkladu, ktorú považuje za osobitú komplexnú metódu výchovného pôsobenia, ktoré vplýva na rozum, vôľu a city žiakov.⁷⁶ Zo vzájomných vzťahov medzi jednotlivými členmi skupiny a z možnosti jednotlivých členov ovplyvňovať správanie skupiny vychádza metóda výchovnej skupiny. Účinnosť takej výchovy je závislá na dvoch premenných, jednou z nich je úroveň vývinu skupiny a druhou zručnosť pedagóga vedieť prenášať ciele a obsahy výchovy do činnosti skupiny tak, aby sa stali vnútornou potrebou každého jednotlivca.⁷⁷

⁷⁵ KOMINAREC, I. a kol. *Vybrané kapitoly z pedagogiky*, s. 31-33.

⁷⁶ Tamtiež, s. 33.

⁷⁷ Tamtiež, s. 33.

Obsahom metódy výchovy režimom je režim dňa, ktorý, aby splnil svoje výchovné poslanie, musí byť zostavený podľa spoločenských, hygienických a pedagogických požiadaviek. Tie spoločenské zaväzujú, že režim platí pre všetkých účastníkov z rady žiakov aj dospelých a zároveň stanovujú, že požiadavky majú byť zrozumiteľné a zdôvodniteľné. Hygienické požiadavky sú spojené s potrebou vypracovania režimu v súlade s biologicko-fyziologickým profilom dňa. Ten vychádza z biorytmov človeka a jeho stupňa aktivity a únavy. Posledné pedagogické požiadavky rátajú s utváraním pozitívnej pracovnej atmosféry na plnenie úloh režimu zo strany účastníkov. Zaraďujeme sem aj rešpektovanie vekových a individuálnych osobitostí a tiež harmonické vyváženie rozumových, citových, vôľových a pohybových prvkov v režime dňa.⁷⁸

Funkciu motivačnú a regulačnú pri aktivizácii činnosti žiakov má metóda výchovy súťažou. Jej forma uskutočňovania môže byť individuálna, alebo skupinová. Na záver popisu výchovných metód Kominarec dodáva, že všetky metódy navzájom úzko súvisia a vo výchovnom procese sa prelínajú. Preto o nich celkovo môžeme hovoriť ako o metodickom postupe, ktorý používa vychovávateľ pri svojej práci.⁷⁹

Vo výchove mimo vyučovania sa používajú aj metódy, ktoré sú viazané na didaktickú stránku výchovno-vzdelávacieho procesu. Kominarec hovorí o metóde perspektívnej analýzy a metóde perspektívnych rozhodnutí, čo je proces, kde si žiak má vybrať z celej rady možností také riešenie, ktoré je v konkrétnych podmienkach optimálne pre splnenie určitej úlohy. Metóda perspektívnej analýzy a metóda perspektívnych rozhodnutí sú vo svojej podstate dynamické a napomáhajú predovšetkým rozvoju samostatného myslenia a tvorivosti žiakov. Umožňujú im radosť z objavovania, pomáhajú k rozvoju citovej stránky osobnosti, aktívne pôsobia na zvyšovanie pozornosti, sústredenosti, záujmu a riešenie problémov. Kominarec ich označuje ako problémové metódy. Úlohy, ktoré vychovávateľ buď vytvára či podnecuje, alebo sa vyskytnú samy, sa môžu viazať na konkrétne životné situácie života detí a mladých ľudí. Problémová úloha môže byť praktická, teda názorno-konkrétna, alebo teoretická, fiktívna - vymyslená.⁸⁰

⁷⁸ Tamtiež, s. 33.

⁷⁹ Tamtiež, s. 35.

⁸⁰ Tamtiež, s. 35.

Ako základné problémové metódy v čase mimo vyučovania Kominarec zaraďuje situačné metódy, inscenačné metódy a organizačné hry.⁸¹ Situačné či prípadové metódy aktivizujú účastníkov, ktorí sú konfrontovaní s konkrétnym prípadom zo života. Daná situácia by mala byť primeraná intelektuálnej úrovni a životnej skúsenosti žiakov. Základne varianty vo výchovnom procese sú formulované tak, že účastníka zoznamujú so všetkými základnými informáciami potrebnými k riešeniu problému. Spôsob vyriešenia je nasledovne v hľadaní nedodaných informácií. V prvom prípade ide o to, že ťažisko riešenia problému spočíva v rozlišovaní podstaty problému od jeho vedľajších detailov.⁸²

Na princípe simulácií je založená inscenačná metóda alebo inak nazývaná metóda hrania úloh. Podstata spočíva v tom, že účastníci hrajú problémovú situáciu. Situácia môže mať mnoho variant: všetci poznajú popis východiskovej situácie, alebo účastníci poznajú len východiskovú situáciu bez charakteristických úloh, tie poznajú len tí, ktorí majú za úlohu sledovať inscenáciu. U veľkej skupiny aktérov môžeme skupinu rozdeliť na menšie podskupiny. Táto metóda dáva príležitosť k mnohým variáciám. Na rovnakom princípe bola v Južnej Amerike založená divadelná animácia.⁸³

Posledná metóda, najčastejšie používaná vo výchove mimo vyučovania je metóda organizátorských hier. Ich náplňou je široká tematika, napríklad chytenia nepriateľa, záchrana spolužiaka, ohrozenie sveta a iné. Príprava sa nesmie podceňovať. Pre všetky problémové hry platí, aby vychovávateľ dobre poznal účastníkov. Po ukončení organizátorskej hry je potrebné nadviazať na spätnú reflexiu účastníkov a aj vychovávateľa.

K formám výchovy mimo vyučovania sa stavia Kominarec ako k organizačnej jednotke, v rámci ktorej sa používajú princípy, metódy a prostriedky výchovy. Ide o organizačné usporiadanie vzťahov medzi vychovávateľom a vychovávaným z hľadiska času, počtu a účastníkov.⁸⁴ Kominarec typicky rozdeľuje formy podľa počtu na hromadné zamestnania, skupinové zamestnania a individuálne zamestnania. Forma hromadného zamestnania má informovať žiakov a rozvíjať ich poznávacie schopnosti, pomáhať k zvyšovaniu ich celkovej kultúrno-spoločenskej a mravnej úrovne, prehlbovať ich estetické cítenie a citový život. Zaraďujeme sem besedy, prednášky, hromadné návštevy

⁸¹ Tamtiež, s. 36.

⁸² Tamtiež, s. 36.

⁸³ Porovnaj REMISOVÁ, L. Dramatická výchova. In ČINČERA, J; KAPLÁNEK, M; SÝKORA, J. *Tři cesty k pedagogice volného času*. Brno: Tribun EU, 2009, s. 117-123.

⁸⁴ KOMINAREC, I. a kol. *Vybrané kapitoly z pedagogiky*, s. 37.

kina, divadelných predstavení, športových podujatí, rôzne exkurzie, výlety, oslavy a iné. Pri ich realizácii môžeme zapojiť aj samotných účastníkov.⁸⁵

Cieľom skupinových zamestnaní je hlbšie poznávanie otázok, ktoré zaujímajú deti a mládež. Zaradujeme sem aj uspokojovanie ich kultúrnych, športových, technických záujmov, ktoré rozvíjajú ich tvorivé schopnosti. Patria sem rôzne záujmové krúžky, športové a turistické družstvá a oddiely, tanečné a spevácke súbory, rôzne spolky. Charakterizujú sa pravidelnosťou a predpokladajú vyššiu mieru aktivity a samostatnosti zo strany účastníkov. Pre jednotlivcov je určená forma individuálnej činnosti, ide o záujem v určitej oblasti, ktorá sa nemôže realizovať v hromadnej či skupinovej forme. V individuálnej činnosti sa nachádza priestor pre venovanie sa talentovaným a nadaným účastníkom⁸⁶ a tiež tým, ktorí si vytvorili trvalý návyk pre danú záujmovú činnosť a plánujú, že sa im táto činnosť stane povoláním.⁸⁷

Kominarec podotýka, že voľba správnej výchovnej formy pri uplatnení určitých metód je podmienená aj rešpektovaním iných činiteľov. Medzi ne zaradujeme vekové a individuálne osobitosti žiakov, ich osobné záujmy a rešpektovanie princípu dobrovoľnosti a aktivity vo výchove.⁸⁸

Je viac možností, podľa čoho je možné členiť formy výchovnej práce. Možné je delenie aj podľa stupňa aktivizácie. Formy výchovnej práce môžeme členiť na receptívne, kde účastníci sú len pasívnymi pozorovateľmi dnešnej doby a konzumenti, nasledovne na aktívne, kde účastníci prejavujú väčšiu mieru psychickej alebo fyzickej aktivity. Toto členenie má nevýhodu v tom, že objektívne sa dajú posudzovať len vonkajšie prejavy účastníka. Ďalšie možné delenie foriem sa uvádza hlavne u záujmovej činnosti na pravidelné, spontánne a nepravidelné.⁸⁹

Pod prostriedkami výchovy v čase mimo vyučovania Kominarec rozumie rôzne predmety a činnosti, ktoré spolu s metódami a formami pomáhajú docieľiť výchovných cieľov. Zaradujeme sem rôzne druhy činností, v ktorých sa uskutočňuje výchovný proces, ako napríklad hru, rôzne záväzné a nezáväzné nariadenia, slovné či písomné, napríklad vyhlášky, ďalej napríklad knihy, obrazy, výstavy, pochvaly, odmeny a potrestanie. Taktiež

⁸⁵ Tamtiež, s. 37.

⁸⁶ Porovnaj FORTÍKOVÁ, J. *Talent a nadání: jejich rozvoj ve volném čase*. Praha: NIDM-MŠMT, 2009.

⁸⁷ KOMINAREC, I. a kol. *Vybrané kapitoly z pedagogiky*, s. 37.

⁸⁸ Tamtiež, s. 37.

⁸⁹ Tamtiež, s. 38.

sociálne prostredie, v ktorom dané činnosti prebiehajú a rôzne druhy materiálno-technických zariadení, teda klubovne, herne, ihriská, dielne, divadlá.

Kominarec si uvedomuje, že v oblasti výchovy mimo vyučovania sa objavujú teoretické nepresnosti v stanovení cieľov, obsahov, metód, foriem a prostriedkov, čo má byť dôsledkom odlišnej interpretácie u jednotlivých autorov. Sám, ale neprispieva k jej spresneniu a ujasneniu.⁹⁰

3.4. Edukácia vo voľnom čase

K najznámejším autorom v oblasti výchovy vo voľnom čase na Slovensku patrí Emília Kratochvílová, ktorá prezentuje túto oblasť ako edukáciu vo voľnom čase. Vedľa nej je v nasledujúcej podkapitole uvedená i Simoneta Babiaková, ktorá takisto nazerá na pedagogiku voľného času ako na edukáciu vo voľnom čase.

Pedagogiku voľného času Emília Kratochvílová chápe ako teoretickú disciplínu, ktorá skúma zákonitosti výchovného ovplyvňovania voľného času.⁹¹ Považuje ju za čiastkovú disciplínu v sústave pedagogických vied, ktorá vytvára svoju vlastnú pedagogickú teóriu, analyzuje empirické poznatky z výchovy v čase mimo vyučovania a vo voľnom čase v praxi. Svoje poznatky prináša do konkrétnej oblasti výchovy – do výchovy v čase mimo vyučovania, do výchovy vo voľnom čase v škole a mimo školy.⁹² Pedagogiku voľného času považuje za aplikovanú pedagogickú disciplínu a sociálnu pedagogiku za hraničnú disciplínu v sústave pedagogickej vedy.

Podľa Kratochvílovej sú predmetom pedagogiky voľného času otázky výchovy (edukácia) detí a mládeže vo voľnom čase, výchovy žiakov mimo povinného vyučovania, teda výchovy mimo vyučovania v škole a mimo školy. Pôsobnosť pedagogiky voľného času obmedzuje na deti a mládež v ich neškolskom čase. Pod otázkami výchovy si predstavuje výchovne vzdelávajúcu činnosť s deťmi a mládežou vo vzdelávajúcom procese. Činnosť má smerovať k zmysluplnému využívaniu voľného času a k vytváraniu vhodných

⁹⁰ Tamtiež, s. 38.

⁹¹ KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Pedagogika voľného času. Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. Bratislava: Polygrafické stredisko UK Bratislava, 2004, s. 13.

⁹² Tamtiež, s. 13.

podmienok k formovaniu i rozvoju osobnosti. Rozvoj osobnosti spočíva v realizácii záujmov, ktoré sa prejavujú v nadobúdaní nových schopností. Schopnosti sú možnosťou pre prebudenie tvorivosti a iných vlastností i individuálnych predpokladov detí a mládeže.⁹³

Cieľom pedagogiky voľného času podľa Kratochvílovej je regenerácia psychických a fyzických síl v aktívnom oddychu, rekreácia, zábava a formovanie i rozvoj osobnosti. Cieľ sa naplňuje prostredníctvom motivácie k dobrovoľnej účasti na organizovanej činnosti v rámci voľnočasových aktivít detí a mládeže. V nepriamom výchovnom pôsobení vo voľnom čase sa cieľ môže tiež naplňovať, ale musia byť vytvorené vhodné podmienky. Kratochvílová uvádza ponuku priestorov ako dvory, športoviská, činnosť v prírode či v kultúrnych zariadeniach.⁹⁴

Mnohodimenzionálnosť a zložitosť voľného času je základným východiskom pre praktickú činnosť a interdisciplinaritu, čo znamená, že pedagogika voľného času sa zaoberá voľným časom z hľadiska jeho výchovných možností, čo ju predurčuje k spolupráci i s inými disciplínami, napríklad s filozofiou, psychológiou, sociológiou, etikou, estetikou, teóriou športu, medicínou a inými.⁹⁵

Kratochvílová konštatuje, že výstižnú charakteristiku i s poukázaním na spoločenský význam pedagogiky voľného času uvádza český *Pedagogický slovník*.⁹⁶ Pedagogika voľného času je podľa Kratochvílovej zastrešujúca pedagogická disciplína mimo školskej pedagogiky a teória výchovy mimo vyučovania, u ktorých ide predovšetkým o výchovné ovplyvňovanie voľného času s dôrazom na rešpektovanie a zachovanie jeho špecifik. Podľa autorky ide v oboch „starších“ disciplínach o rovnakú podstatu výchovných javov so základnými charakteristikami využívaných v mimovyučovacom čase, hlavne voľnom čase, so zámerom na výchovné podchytenie spontánnych aktivít, vzbudenie a podporu rozvoja záujmov žiakov, teda detí a mládeže.⁹⁷

Kratochvílová píše, že s ideou humanizácie⁹⁸ pristupujeme k výchove v čase mimo vyučovania predovšetkým ako k výchove vo voľnom čase, ktorá by mala byť založená na

⁹³ Tamtiež, s. 64.

⁹⁴ Tamtiež, s. 66.

⁹⁵ Tamtiež, s. 63.

⁹⁶ PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*, s. 152-153.

⁹⁷ KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Pedagogika voľného času. Výchova v čase mimo vyučovania*, s. 63.

⁹⁸ Pod týmto pojmom Kratochvílová myslí znaky humanistických koncepcií výchovy ako napr. otvorenosť výchovného procesu s možnosťami voľby, činnosťný prístup, priestor na iniciatívu, tvorivosť, aktivitu,

cieľavedomom, zámernom ovplyvňovaní voľného času v priamom i nepriamom pôsobení, na vytváraní podmienok a záujmových príležitostí, možností, ponúk pre hodnotné, zmysluplné využívanie voľného času. Konkretizuje, že ide o výchovu detí a mládeže v ich voľnom čase a k voľnému času ako k osobnej a spoločenskej hodnote. A práve toto je dôvodom, prečo Kratochvílová používa pojem výchova vo voľnom čase a nie pojmy výchova mimo vyučovania a mimoškolská výchova, tie používa len pri popisovaní historických súvislostí.

Pod pedagogikou voľného času ako špeciálnou pedagogickou disciplínou Kratochvílová chápe výchovu detí a mládeže v čase mimo vyučovania, čo značí výchovu vo voľnom čase v rozličných podmienkach práce v školských a iných spoločenských inštitúciách, zariadeniach, organizáciách, mimo výchovy v rodine.⁹⁹

Kratochvílová nepochybuje o oprávnenosti zaradenia pedagogiky voľného času ako špeciálnej disciplíny v sústave pedagogickej vied, a to na základe odlišnosti od iných oblastí výchovy, aj napriek tomu, že si je vedomá nerozpracovanosti a neúplnosti teórie.¹⁰⁰ Bez bližšieho vymedzenia a komentára uvádza ako príklad nerozpracovanosť didaktiky.

Výchova sa realizuje v špecifických podmienkach voľného času a pedagogika voľného času má skúmať osobitosti a zákonitosti, samotnú organizáciu a proces tejto výchovy, ktorá napomáha a má byť spolutvorcom pri utváraní a rozvoji osobnosti.¹⁰¹

Kratochvílová pedagogiku voľného času vníma ako edukáciu vo voľnom čase so špecifickými vlastnosťami: má relatívne autonómny charakter, nie je ohraničená nepriestrelnými zásadami, ako by mohol byť chápaný učebný plán, má výsadne činnosť charakter, má možnosť flexibilnej zmeny, prebieha obvykle v neštandardizovaných podmienkach a prostredí, má relatívne voľnejší charakter v organizáciách, ktoré nespádajú pod štátnu správu, má inú štruktúru výchovných pracovníkov, okrem profesionálnych sa na behu podieľajú aj dobrovoľní pracovníci, má iné

výraznejšie akceptovanie osobnosti dieťaťa a jeho individuálnych možností, cieľavedomé zameranie na rozvoj individuality i uplatnenia v skupine, tiež výchovu zážitkom, vlastnými skúsenosťami aj. Tamtiež, s. 66.

⁹⁹ Tamtiež, s. 21.

¹⁰⁰ Tamtiež, s. 62.

¹⁰¹ KRATOCHVÍLOVÁ, E. Pedagogika voľného času v teórii a v praxi. In *Pedagogika voľného času – teória a prax*. Trnava: TU, Pedagogická fakulta, 2008, s. 17.

prevládajúce metódy hodnotenia, hodnotenie sa orientuje najmä na motiváciu a má prevažne pozitívny charakter.¹⁰²

Simoneta Babiaková je vysokoškolskou učiteľkou na Univerzite Mateja Bella v Banskej Bystrici, kde je možné na katedre pedagogiky študovať magisterský odbor sociálna pedagogika. Záujem o pedagogiku voľného času sa tu napríklad odzrkadľuje aj v okruhoch štátnych záverečných skúšok, kde študent má byť schopný analyzovať problém voľného času a vzájomné vzťahy medzi sociálnou pedagogikou, pedagogikou voľného času a sociálnou andragogikou.¹⁰³

Babiaková o pedagogike voľného času píše, že sa zoberá problematikou edukácie detí a mládeže vo voľnom čase v škole či aj mimo ňu. Konkretizuje, že z hľadiska dieťaťa či mládeže sa jedná o dobrovoľnú činnosť, z pohľadu pedagóga o cieľavedomú činnosť zameranú na účastníka. Danú činnosť kvalifikuje podľa záujmu detí a mládeže, realizovanú v rôznych organizáciách a zariadeniach voľného času. Ďalším článkom uskutočňovania je priestor, kde sa činnosť odohráva. V súčasnosti sa majú presadzovať nové prístupy ako nazerať na voľný čas. Voľný čas, ktorý by mal byť okrem iného priestorom k rozvoju a kultivácii osôb, značná časť mladej populácie zneužíva a podlieha rôznym sociálne patologickým javom. Preto má podľa Babiakovej v pedagogike voľného času miesto pojem výchova pre voľný čas. Cieľom výchovy pre voľný čas je naučiť deti a mládež zmysluplne využívať voľný čas, teda ako čas pre vlastnú sebarealizáciu, osobnostný rozvoj a záujmy, oddych, relax, spoločenské kontakty, rovesnícke skupiny a podobne. Pedagogické pôsobenie vo voľnom čase má tak tlmiť tendencie k negatívnemu sociálnemu vývoju jednotlivca.

Pedagogika voľného času si pomáha pri objasňovaní výchovných javov i s inými vednými disciplínami ako filozofiou, etikou, psychológiou, sociológiou a využíva ich poznatky. Vnútorňý systém pedagogiky voľného času podľa Babiakovej tvorí teória výchovy vo voľnom čase, metodológia pedagogiky voľného času, metodika výchovy vo voľnom čase, dejiny pedagogiky voľného času a teória riadenia výchovy vo voľnom čase.¹⁰⁴

¹⁰² KRATOCHVÍLOVÁ, E, Pedagogika voľného času. In *Pedagogická revue*, 1996, roč. 48, č. 9-10, s. 452-453.

¹⁰³ Porovnaj <http://www.pdf.umb.sk/katedry/katedra-pedagogiky/statne-skusky.html>, (cit. 22. 2. 2011).

¹⁰⁴ BABIAKOVÁ, S. a kol. *Pedagogika voľného času a školské kluby detí*. ŽILINA: IPV, 2008, s. 27.

4. **Pedagogika voľného času v Českej republike – rozvoj disciplíny a chápanie pojmu**

V českom prostredí k najvýznamnejším publikujúcim osobnostiam odboru pedagogiky voľného času v posledných dvadsiatich rokoch patrí trojica mien Mojmir Vážanský, Břetislav Houfbauer a Jiřina Pávková. Všetci traja videli nutnosť vyplniť miesto, ktoré sa po roku 1989 objavilo v oblasti teórie výchovy vo voľnom čase. Každý z nich prišiel so svojou vlastnou a v istých ohľadoch odlišnou koncepciou. U Mojmira Vážanského je to koncepcia inšpirovaná nemeckou pedagogikou voľného času. Břetislav Hofbauer čerpal predovšetkým z francúzskej a čiastočne aj z nemeckej voľnočasovej literatúry. Jiřina Pávková nasledovala Hofbauerovu koncepciu, ale vychádzala aj z inšpirácií skoršej teórie výchovy mimo vyučovania.

4.1. Zrkadlenie nemeckej pedagogiky voľného času v českej pedagogike

Mojmir Vážanský bol prvým v českom prostredí, kto sa podrobnejšie venoval problematike pedagogiky zážitku, ktorá nesporne patrí do oblasti prežívanie voľného času.¹⁰⁵ Bližšie sa tematike voľného času a jeho prežívaniu venoval v publikáciách *Vybrané otázky voľného času a rekreácie*¹⁰⁶ a *Impulzy pedagogiky voľného času*.¹⁰⁷ Jadro jeho koncepcie ale nachádzame až v práci *Základy pedagogiky voľného času*. V prvom vydaní bol uvedený ako spoluautor Milan Smékal,¹⁰⁸ druhé vyšlo už len pod menom Vážanského.¹⁰⁹ Obe publikácie sa líšili len minimálne.

Mojmir Vážanský sa vo svojom chápaní pedagogiky voľného času orientuje na nemeckú literatúru, hlavne zo šesťdesiatych a osemdesiatych rokov minulého storočia a konkrétne na Wolfganga Nahrstedta a Horsta W. Opaschowkeho.

¹⁰⁵ VÁŽANSKÝ, M. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Masarykova univerzita, 1992.

¹⁰⁶ VÁŽANSKÝ, M. *Vybrané otázky voľného času a rekreácie*. Olomouc: UP, 1996.

¹⁰⁷ VÁŽANSKÝ, M. *Impulzy pedagogiky voľného času*. Brno: Masarykova univerzita, 1993.

¹⁰⁸ SMÉKAL, M.; VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky voľného času*. Brno: Paido, 1995.

¹⁰⁹ VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky voľného času*. Brno: Print-Typia, 2001.

Vážanský chápe pedagogiku voľného času ako aplikovanú pedagogickú disciplínu, ktorá zhromažďuje poznatky, informácie, zručnosti a praktické skúsenosti a ktorá hľadá cesty a prístupy pre zaisťovanie optimálnej prípravy k zmysluplnému tráveniu voľného času a zaoberá sa konkrétnym pestovaním zmenenej kvality života. O voľnočasovej výchove hovorí ako o výchovnom pôsobení vo voľnom čase, pre voľný čas a k voľnému času. Táto výchova smeruje k rozvoju voľnočasových postojov, hodnôt, znalostí, zručností a využíva pri svojej realizácii mnohé stratégie. Pod stratégiami sa myslí poradenstvo, animácia, vzdelávanie, obhajovanie i účinné prostriedky ako napríklad umenie, hudba, šport či cirkus. Vážanský sa zmieňuje o vede o voľnom čase. Tá sa orientuje na vnímanie súvislostí medzi ekonomikou, politikou a kultúrou v jednotlivých krajinách a medzinárodne i na jednoduchú voľnočasovú participáciu. Na najlepšie uspokojovanie potrieb určitých skupín konzumentov a dosahovanie primeraného úžitku má dozerat' voľnočasový marketing.¹¹⁰

Vážanský poukazuje na výnimočnú vlastnosť pedagogiky voľného času, ktorá si pri voľnom čase dokáže všímať individuálne a spoločenské dimenzie vývoja. Ambícia pedagogiky voľného času mieri vysoko: chce sa pedagogickým jednaním podieľať na formovaní voľného času s cieľom opakovane ponúkať a zaisťovať človeku optimálne predpoklady pre jeho rast, učenie, rozvoj a samotnú existenciu. Vážanský sa domnieva, že pedagogika voľného času má až takú silu, že umožňuje vytvárať také časové štruktúry, ktoré pokladajú učenie a vzdelávanie za inovačnú silu.¹¹¹ Charakteristická pre pedagogiku voľného času je zásada dvojakej úlohy pedagogiky vo voľnom čase a pre voľný čas. Vzdelávanie ako ponuka vo voľnom čase nie vždy patrilo k pedagogike voľného času.¹¹²

Pri klasifikácii pedagogiky voľného času vychádza z nemeckého autora Wolfganga Nahrstedta. Pedagogiku voľného času triedi na pedagogiku voľna a na voľný čas ako aspekt a princíp všeobecnej pedagogiky. Užíva veľa v našom kontexte netypických názvov ako pedagogika voľného popoludnia, pedagogika prestávok, pedagogika nedele a mnohých iných.¹¹³

¹¹⁰ Tamtiež, s. 80.

¹¹¹ Tamtiež, s. 86.

¹¹² Tamtiež, s. 86.

¹¹³ Porovnaj NAHRSTEDT, W. *Leben in freier Zeit. Grundlagen und Aufgaben der Freizeitpaedagogik*. Darmstadt: Wiss. Buchges. 1990, s. 33.

K formám pedagogiky voľného času pristupuje rovnako ako Horst Opaschowski vo svojej publikácii z roku 1977. Animatívnu didaktiku označuje ako postup pri nedirektívnom podnecovaní a podpore.¹¹⁴ Tento postup samostatného iniciovania učenia a jednaní osôb či skupín je možné využiť vo vyučovaní alebo mimo vyučovania.¹¹⁵ Spočíva na nepriamej aktivizácii a podpore, ktorá je účinná s prihliadnutím k určitým podmienkam záujmu a možností účastníkov. Vážanský v duchu Opaschowského spomína princíp dostupnosti, otvorenosti, charakteru výzvy, slobodného rozdelenia času, dobrovoľnosti, nenútenosti, možnosti voľby, možnosti rozhodnutia a možnosti iniciatívy.¹¹⁶

Dostupnosť je vodcovským princípom voľnočasovej didaktiky. Zvažuje sa blízkosť bydliska, časová dostupnosť, napríklad otváracia doba, eventuálna informovanosť, teda oslovenie potenciálneho účastníka. Ide aj o odhalenie možného nového záujmu pre ďalšiu voľnočasovú činnosť.¹¹⁷

Princíp otvorenosti je nastavený na fluktuáciu účastníkov, čo znamená, že je nemožné presne plánovať počet účastníkov programu, ich časové príchody a odchody. Princíp je založený na neustálom pretváraní podmienok plánovanej ponuky a metodického postupu pri tvorivých a reformných želaniach účastníkov.

Charakter výzvy je princípom korigujúcim jednanie, čo prakticky znamená, že ide o podnecujúce impulzy a kontaktný rozhovor, aby sa jedinec pripojil k ponúkanej voľnočasovej aktivite.

Každý jedinec má právo si slobodne rozdeliť svoj čas (voľný čas). I vo voľnočasových aktivitách mu má byť umožnené, aby si rozvrhol svoj čas, určil si jeho trvanie, svoje tempo, intenzitu a zaradenie prestávok. Nesmie sa zabúdať, že nezávislá časová disponibilita sa ohraničuje vonkajšími rámcovými okolnosťami a skupinou, v ktorej panuje solidarita a vzájomné porozumenie pri stanovení určitých pravidiel a cieľov.

Pod princípom dobrovoľnosti sa rozumie tolerancia k nesúvislej účasti. Je dôležité, aby si jedinec osvojil dobrovoľný postoj k činnostiam, ktoré sa netýkajú len voľného času. Tento postoj má mať aj ku škole, k celkovej výchove a k budúcemu zamestnaniu.

¹¹⁴ K pojmu animatívnej didaktiky porovnaj ČEJKOVÁ, I. Srovnání možnosti využití metody animace ve volném čase a ve škole In: *O Výchově a volném čase 3*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008, s. 13-17.

¹¹⁵ OPASCHOWSKI, H. W. *Freizeitpädagogik in der Schule: aktives Lernen durch animative Didaktik*. Bad Heilbronn: Klinkhardt, 1977, s. 105-106.

¹¹⁶ VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*, s. 98-101.

¹¹⁷ Tamtiež, s. 98-101.

V princípe nenútenosti je obsiahnutá požiadavka, aby účastník zakúsil pocit slobody, ktorá je prirodzenosťou každého jedinca. Účastníkovi nie je prikazované určité správanie, nežiada sa od neho, aby bol úspešný a dokázal obstať v konkurenčnom boji.

Možnosť voľby vyžaduje alternatívnosť; účastníkovi má byť umožnené vybrať si z rôznych ponúk, ktoré sú približne rovnako atraktívne. Činnosti sa majú ponúkať buď súčasne, alebo postupne s časovým spresnením, aby účastník mal dostatočný čas k svojmu výberu. Dôvodom pre zaradenie tohto princípu je to, že sa im zvyšuje rozmanitosť ponuky, ktorá dokonale uspokojuje rozdielne potreby a záujmy účastníkov.

Z vlastného nezávislého odhodlania vychádza možnosť rozhodnutia, ktorá podlieha osobným záujmom účastníka a nastupuje po vlastnom uvážení na základe interných záverov.

O možnosti iniciatívy Vážanský hovorí ako o rozvíjaní vlastnej aktivity účastníka tak, aby účastník uspokojil osobnú potrebu a choval sa podľa svojich prianí. Jediniec sa tým učí odhadovať svoje predpoklady a pritom vzrastá jeho dôvera k schopnosti vlastného výkonu.

Voľný čas poskytuje priestor k tomu, aby si jedinec v rôznych situáciách overil a rozvíjal získané skúsenosti a tým sa stával pripravenejším a spôsobilejším pre organizovanie samého seba i skupiny. Výsledkom by mal byť stav, keď jedinec dokáže riešiť nové vznikajúce problémy a keď si dokáže klásť otázky a stanovuje úlohy, ktoré sú potrebné pre jeho ďalší rozvoj.¹¹⁸

Animácia hrá vo Vážanského chápaní pedagogiky voľného času významnú úlohu. Je chápaná ako internacionálna metóda a ako činnostná koncepcia predstavujúca celistvú súvislosť jednania medzi cieľom, obsahom, metódou, procesom a konečným účinkom. Je kľúčom k podpore kreativity, komunikácie, integrácie a participácie účastníkov. Stavia na dvoch základných prístupoch, teda na práci s cieľovou skupinou a cez spoločenský a kultúrny rozvoj pomáha jedincom získavať úplné možnosti spolurozhodovania o ich životoch. Animáciu spolu s Opaschowským chápe ako jednu z metód pedagogiky voľného času, popri informatívnom poradenstve a participatívnom plánovaní.¹¹⁹

¹¹⁸ Tamtiež, s. 100-101.

¹¹⁹ Tamtiež, s. 101-103.

Vážanský vníma pedagogiku voľného času ako most medzi školskou a sociálnou pedagogikou.¹²⁰ Nie je autonómnou vedeckou disciplínou, ale predstavuje časť úlohy celkovej pedagogiky. V tomto smere nezahrňuje žiadne iné čiastkové pedagogické odbory, tvorí istý doplnok k pedagogickým disciplínam. Pedagogika voľného času je niekedy považovaná za čiastkový odbor vedy o voľnom čase a súčasne i za vedu o výchove. Vážanský ako jediný autor nepovažuje pedagogiku voľného času za samostatnú pedagogickú disciplínu.

Popisuje štyri kompetenčné oblasti pedagogiky voľného času. Prvou je interdisciplinárna kompetencia, čo znamená spracovanie otázok o problémoch voľného času, v tom je pedagogika voľného času odkázaná na medzipredmetové vzťahy. Je integračnou vedou. Výhľadová kompetencia súvisí s požiadavkou primeranosti vzdelávacej úrovne, predvídania, perspektív a výhľadového uvažovania a jednanja. Holistická kompetencia spočíva v nádeji, že zmizne rozpoltenosť ľudskej existencie v práci a vo voľnom čase a obnoví sa celistvé vnímanie času. Didaktická kompetencia súvisí s objavom špecifickej metódy zvanej animácia, ktorá sa uskutočňuje v pedagogickom jednaní v otvorených situáciách pri nových formách vzdelávacej práce, ktorá je oslobodená od zhodnocovaného zámeru, záväzných výkonov, nárokov a sankcií.¹²¹

Cieľom štúdia odboru Pedagogika voľného času by podľa Vážanského malo byť zabezpečenie skutočne kvalifikovaných pracovníkov pre oblasť voľného času, a to na animátorskej, realizačnej, výkonnej, riadiacej, organizačnej a aj administratívnej úrovni. Tento študijný odbor by mal poskytovať komplexný prehľad o problematike vied o výchove, pedagogike voľného času i o vytváraní voľného času a podľa vybraného zamerania ponúknuť také poznatky a zručnosti, aby sa jeho absolventi stali plne kvalifikovanými a praktickými prevádzkovateľmi voľnočasových aktivít vo vybraných zariadeniach a inštitúciách. Uplatnenie pedagógov voľného času Vážanský zaraďuje do kategórií mestská rekreácia, výchova v prírode, terapeutická rekreácia, činnosť v spoločenských organizáciách na profesionálnej báze, poradenská a manažérska činnosť a výskum voľného času. V mestskej rekreácii vidí pedagógov voľného času ako odborných pracovníkov voľného času detí a mládeže, teda v domoch detí a mládeže, v staniaciach

¹²⁰ Tamtiež, s. 108.

¹²¹ Tamtiež, s. 130.

mladých technikov, v školských družinách, v školských kluboch, v mimoškolskej záujmovej činnosti a v divadlách, kinách, galériách, základných umeleckých školách, všeobecne v zariadeniach, ktoré sa špecializujú na trávenie voľného času. Je zaujímavé, že pedagóg voľného času umiestňuje aj do zariadení zdravotnej a sociálnej starostlivosti, do ústavov pre fyzicky a mentálne a inak postihnuté osoby, do humanitárnych zariadení pre prisťahovalcov. Vidí ho tiež ako odborného pracovníka v pedagogicko-psychologických poradniach a aj ako manažéra voľného času dospelých.¹²²

Vážanského chápanie pedagogiky voľného času vychádza s pozitívneho naladenia pre túto oblasť výchovy. Hodnotí ju kladne, lebo podľa neho ponúka a vychádza zo slobodného myslenia človeka, umožňuje spätnú väzbu, spája prostredia, v ktorých sa jedinec nachádza.¹²³

Od pedagogiky voľného času Vážanský vyžaduje vytváranie takej sústavy, schopnej sa zaradiť do súčasného všeobecného systému výchovy. Má obsiahnuť proces individuálneho a spoločenského rozvoja človeka. Jej konečným cieľom by mala byť zmena postoja jedinca k ľuďom, k prírode, k spoločnosti, k sebe samému, k voľnému času, k renovácii celkového životného štýlu, hodnôt a noriem.¹²⁴

Vážanský si je vedomý, že jeho publikácia nevystihuje celú šírku problematizovaných otázok pedagogiky voľného času, ale upozorňuje na reálne postavenie novo vzniknutého odboru a na možnosti a podnety prichádzajúce z rôznych strán a tradícií predchádzajúcich teoretikov a praktikov.¹²⁵

4.2. Pomenovanie odboru ako pedagogiky voľného času

Najvýznamnejším autorom pedagogiky voľného času posledných dvadsiatich rokov v Českej republike bol Břetislav Hofbauer. Vyznačuje sa prvenstvom v pomenovaní pedagogiky voľného času ako pedagogickej disciplíny zaoberajúcej sa voľným časom.

¹²² Tamtiež. s. 130.

¹²³ Tamtiež. s. 108

¹²⁴ Tamtiež, s. 163.

¹²⁵ Tamtiež. s. 164.

Břetislav Hofbauer vníma pojem pedagogiky voľného času v historickom a obsahom kontexte minulého storočia, kde sa stretávame s prístupmi pedagogického ovplyvňovania voľného času najprv ako mimotriedne výchovy a ďalej ako mimoškolské výchovy. Oba tieto prístupy vychádzali z negatívneho vymedzenia pojmu voľného času. Medzi základné Hofbauerove diela, ktoré sú venované problematike pedagogiky voľného času, patria *Děti, mládež a volný čas*, *Pedagogika volného času* a *Pedagogické ovlivňování volného času*.¹²⁶

Reflexiou voľného času sa Hofbauer zaoberá vo svojej prvej ucelenej knižnej publikácii vydanéj po roku 2000 pod názvom *Děti, mládež a volný čas*. Výchova k voľnému času je potrebná pre cieľavedomé využívanie obsahov činnosti a ich spôsobov realizovania. Je to zároveň proces motivácie k činnosti k rozhodnutiu a k hĺbke dynamiky vlastného prežívania. Uvedené oblasti má analyzovať práve pedagogika voľného času. Jej poslaním je vnášať nové podnety a iniciatívy, harmonizovať ich riešenia a podnecovať deti a mládež, aby za pomoci dospelých začali voliť a zvládať úlohy života v prospech vlastného rozvoja a svojho sociálneho okolia, spoločnosti a prírody.¹²⁷

Hofbauer sa pri vymedzovaní účastníkov aktivít voľného času opiera o najširšiu definíciu dieťaťa, ktorá sa objavuje v Zmluve o právach dieťaťa.¹²⁸ Podľa nej je dieťaťom každá ľudská bytosť mladšia ako osemnásť rokov, pokiaľ podľa právneho poriadku konkrétnej krajiny nedosahuje skôr plnoletosti. Za mládež podľa európskych dokumentov sa označuje jedinec vo veku pätnásť až dvadsaťpäť, prípadne dvadsaťšesť rokov.¹²⁹

Hofbauer zdôrazňuje komplexné chápanie výchovného pôsobenia a pripája sa k európskym dokumentom, kde sa objavujú nové pojmy ako výchova formálna (ang. *formal education*, franc. *éducation formelle*), výchova informálna (*informal education*, *éducation informelle*) a výchova neformálna (*non-formal education*, *éducation nonformelle*).¹³⁰ Naša terminológia nie je zjednotená, stretávame sa s rôznymi prekladmi pojmov *éducation informelle* ako výchova neformálna a *éducation nonformelle* ako výchova mimo vyučovania alebo nepresnejšie ako výchova mimoškolská.

¹²⁶ HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004; HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*; HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2008.

¹²⁷ HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 18.

¹²⁸ Zmluva o právach dieťaťa bola prijatá ako dokument OSN v New Yorku 20. novembra 1989.

¹²⁹ HOFBAUER, B. *Děti, a mládež a volný čas*, s. 23.

¹³⁰ Porovnaj UNESCO: IBE Education Thesaurus. Paris-Geneva: IBE 1973. Ide o Európsky dokumentačný a informačný systém so zameraním na vzdelávanie (EUDISED), ktorý obsahuje ekvivalentné termíny v angličtine, francúzštine a nemčine.

Výchova formálna sa uskutočňuje v školách alebo v obdobných vzdelávacích zariadeniach. Je inštitucionalizovaná, zaisťovaná či podporovaná štátom. Člení sa podľa vekového odstupňovania od základného po vysokoškolské vzdelávanie. Zakončenie formálneho stupňa vzdelávania je potvrdzované dokladom o absolvovaní, čo znamená nadobudnutie stanovených cieľov, určených podľa vekových kategórií v danom stupni vzdelávania.

Výchova informálna je chápaná ako získavanie vedomostí a ako rozvoj osobnosti mimo inštitucionalizovaného zariadenia, čo znamená, že vyplýva z každodenného kontaktu s človekom, rodinou, prácou, priateľmi, médiami či inými pôsobiacimi činiteľmi.

Pre voľný čas je najdôležitejšia neformálna výchova, jej súčasťou je koncepcia celoživotnej výchovy a vzdelávania. Zahrňuje taktiež slobodné a dobrovoľné rozhodnutie o účasti na aktivitách, poskytuje vecné a odborné znalosti a zručnosti. Pomáha získavať sociálne kompetencie a hodnoty, ako napríklad aktívny prístup, účasť na živote spoločnosti a jej vývoji. Neformálna výchova zahrňuje aj prvky demokratizmu, teda úsilí a spoluúčasť každého jedinca a jeho skupiny na živote spoločnosti.¹³¹ Hofbauer vidí význam neformálnej výchovy v tom, že dokáže plne zodpovedať na všetky dnešné výzvy a požiadavky na prípravu mladého človeka. Neformálna výchova popritom, že je doplňujúcou výchovou, je i cez tento fakt nezastupiteľná. Vyznačuje sa kreativitou a novátorstvom, individuálnou interakciou so spoločnosťou, flexibilným riešením problémov mládeže, integráciou znalostí, účasťou na činnosti dobrovoľných združení a aktivít mládeže vo svojej obci či meste.¹³²

Vo svojich cieľoch sa formálna i neformálna výchova zhodujú. Ide o rozvoj celkovej osobnosti, o sociálnu integráciu k aktívnemu občianstvu, o rozvoj znalostí nielen intelektuálnych ale aj praktických a sociálnych kompetencií. Ciele sa realizujú v rozdielnych prostrediach, za iných podmienok foriem a možno aj metód. Tieto prístupy vo vzťahu k voľnému času odrážajú realitu, lebo ich východisko je oblasť ľudského života, líšia sa len zorným uhlom svojho prístupu, ale oba sú v tomto smere nezastupiteľné.¹³³

Škola má v pôsobení vo voľnom čase dlhú tradíciu, ktorá sa v dnešnej dobe začala uskutočňovať v podobe školských družín, školských klubov, záujmovej činnosti

¹³¹ HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 18-19.

¹³² Tamtiež, s. 19.

¹³³ Tamtiež, s. 19.

i príležitostnej a jednorázovej voľnočasovej činnosti. Po druhej svetovej vojne vznikli zariadenia, ktoré sa starali o deti pracujúcich rodičov. Hofbauer charakterizuje školské družiny a kluby relatívnou stabilitou v rámci inštitucionálnych riešení a výchovnej praxe. Ťažisko v pôsobení vo voľnom čase je tu hlavne medzi žiakmi prvého stupňa základnej školy, čo sa týka druhého stupňa, voľnočasové aktivity žiakov sa presúvajú do činnosti individuálnej alebo do inštitúcií voľného času mimo školy (napr. domy detí a mládeže, základné umelecké školy, dobrovoľná združenia).

Záujmová činnosť na školách je uskutočňovaná vo formách záujmových krúžkov, speváckych zborov a športových družstiev. Tieto aktivity deťom pomáhajú k individuálnemu rozvoju, ale taktiež k prehĺbovaniu vzťahov v rámci kolektívu a tiež k účasti na tvorivých činnostiach.

Úlohou príležitostnej a jednorázovej voľnočasovej činnosti je prehĺbovanie obsahu vyučovacieho procesu, alebo oddechová a kompenzačná funkcia voľného času. Príkladom príležitostných či jednorázových činností sú rôzne exkurzie, návštevy historických pamiatok, kultúrnych a športových podujatí, školské plesy a slávnosti, medzitriedne a medzi školské športové stretnutia či iné súťaže, taktiež lyžiarske výcviky, školy v prírode, letné školské dvory a aj zahraničné zájazdy organizované školou.¹³⁴ Školy môžu disponovať aj špecifickými zariadeniami (napr. knižnice, čítárne, ihriská) určenými pre pôsobenie vo voľnom čase žiakov. Príkladom sú európske školy, ktoré sa v duchu novej koncepcie výchovy snažia o citlivý prístup k deťom a prekonávanie odtrhnutosti školy od prírodného a životného prostredia, o medzinárodné aktivity, o vytváranie záujmu o ľudí postihnutých katastrofami, chudobou či vojnovými konfliktami.

Ďalšou možnosťou, kde je možné tráviť voľný čas, sú strediská voľného času. Vytvárajú podmienky pre podchytenie talentov a pomáhajú pri ich nasledovnom rozvíjaní. Podľa Hofbauera tvoria podmienky pre spontánnu činnosť. Strediská voľného času sa podieľajú na vzdelávaní dobrovoľných a profesionálnych pracovníkov vo voľného čase.¹³⁵

Vymedzením pedagogiky voľného času sa Hofbauer zaoberá aj vo svojom článku z roku 2006.¹³⁶ Pedagogiku voľného času tu podáva ako možnosť, ako spoločne previazať

¹³⁴ Tamtiež, s. 69.

¹³⁵ Tamtiež, s. 86-87.

¹³⁶ HOFBAUER, B. Základní dimenze výchovného zhodnocování volného času. *Vychovávateľ*, 2006, roč. 52, č. 2, s. 2-7.

teoretické a praktické menovatele a zamerať ich k uplatňovaniu vo výchovnej a spoločenskej praxi. Pedagogike voľného času prisudzuje schopnosť všestranne zhodnocovať podnety vedných disciplín a premietat' ich do chápania práce, aktivít a inštitúcií ovplyvňujúcich život človeka. Úlohami pre budúcnosť pedagogiky voľného času majú byť analýza súčasného stavu, charakterizovanie odborov s pedagogikou voľného času súvisiacich a vymedzenie ich vzájomných, hierarchických či paralelných vzťahov.¹³⁷

V najnovšej knihe sa Hofbauer opätovne vyslovuje k vnímaniu a cieľom disciplíny pedagogiky voľného času, ktorá sa má zaoberať činnosťou človeka v jeho voľnom čase. Ten je informálnym a neformálnym pôsobením špecifickou súčasťou života. Cieľom pedagogiky voľného času má byť pozitívne utváranie osobnosti človeka v jeho všetkých vývojových etapách od detstva až po seniorsky vek.¹³⁸

V zatiaľ poslednej súbornej publikácii, vydanéj pod názvom *Pedagogické ovlivňování volného času*, sa Hofbauer problematikou pedagogiky voľného času zaoberá z hľadiska vymedzenia a cieľov, obsahov a spôsobov výchovného zhodnocovania voľného času, ale tiež z pohľadu organizácií a inštitúcií, v ktorých prebiehajú činnosti vo voľnom čase alebo ktoré vytvárajú podmienky a koncepcie pre jeho ďalší vývoj. Tento vývoj by mal reflektovať vývoj spoločnosti aj odboru samého.¹³⁹

Pod pojmom výchovného zhodnocovania voľného času Hofbauer chápe súhrnný pojem pre oblasti výchovy vo voľnom čase, výchovy prostredníctvom aktivít voľného času a výchovy k voľnému času. Do výchovy vo voľnom čase zahrňuje všetky pôsobenia v časovom priestore, ktoré neslúžili k realizácii základných biologických potrieb, ani školských a pracovných povinností. Pod výchovou prostredníctvom aktivít voľného času rozumie vytváranie a utváranie individuálnych rysov účastníkov. Podmienkou je, aby sa deti a mládež dobrovoľne zúčastňovali na voľnočasových aktivitách ako ich činitelia a boli nimi zároveň formovaní. Znalosti, zručnosti a kompetencie majú byť východiskom a cieľom týchto aktivít vo voľnom čase. Náplňou voľnočasových činností má byť

¹³⁷ Tamtiež, s. 5.

¹³⁸ HOFBAUER, B. *Kapitoly z pedagogiky volného času: soubor pojednání o volném čase a jeho výchovném zhodnocování*. České Budějovice, JU, Teologická fakulta, 2010, s. 45-48.

¹³⁹ Porovnaj HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*.

osvojovanie si zdravého spôsobu života, hodnôt demokratického občianstva a verejnoprospešná práca.¹⁴⁰

Veda o voľnom čase a pedagogika voľného času podľa Hofbauera sprostredkovávajú ucelené poznanie systému aktivít a inštitúcií voľného času. Je to pomerne mladá oblasť, ktorá sa v súčasnosti rýchle rozvíja a stále sú miesta, ktoré nemajú svoje pomenovanie a zaradenia. Predmetom vedy o voľnom čase majú byť otázky vzniku a rozvoja voľného času i vzhľadom k rozsahu a funkciám a podmienenosti spoločenského kontextu. Skúma aj prežívanie voľného času u mladej generácie, ktorej sa voľný čas stal významnou podmienkou ich súčasného života i perspektívy ich úspešného rozvoja.¹⁴¹

Pedagogické zhodnocovanie voľného času chápe ako špecifický súbor systému výchovy a vzdelávania, ktorý poskytuje pedagogike voľného času východiská pre poznávanie a rozvoj jednotlivých súčastí. Medzi východiská zaraďuje miesto, kde sa uskutočňujú aktivity, ďalej účastníkov ako aktérov, na ktorých sa pôsobí. Nezabúda ani na dôležitosť toho, čím pôsobíme, a na základnú otázku, o čo chceme usilovať pri aktivitách v súčasných spoločenských podmienkach. Východiská vymedzuje aj nasledujúcimi otázkami: Kde sa uskutočňujú, kto sa zúčastní a kto tu pôsobí? Čo a ako sa tu deje? O čo naďalej máme usilovať? Na tieto otázky má zodpovedať práve oblasť pedagogického zhodnocovania voľného času.¹⁴²

Hofbauer ukazuje, že pedagogika voľného času nezostáva len pri popise doterajšieho obsahu a spôsobu realizácie aktivít, ale odкрýva aj nové možnosti, predpokladá alternatívne riešenia a inšpiruje k uskutočňovaniu v pedagogickej praxi. Spoločnosť má pristupovať k voľnému času detí a mládeže a k jeho pedagogickému zhodnocovaniu tak, aby vo všetkých smeroch a úrovniach ho riadila citlivo a premyslene. Mohli by sme povedať, že Hofbauer pod pedagogikou voľného času chápe životaschopný systém, ktorý vie reagovať na dnešnú spoločnosť a dokáže flexibilne a účelne pracovať s vyzozorovanými poznatkami. Činnosti, ktoré tento systém ponúka a sprostredkováva, sú naplnené cieľmi k výchove k demokratickému občianstvu.¹⁴³

¹⁴⁰ Tamtiež, s. 12.

¹⁴¹ Tamtiež, s. 12.

¹⁴² Tamtiež, s. 13.

¹⁴³ Tamtiež, s. 14.

Hofbauer si uvedomuje, že voľnočasové aktivity nie sú len založené na záujmových krúžkoch sústredených v zariadeniach pre výchovu a vzdelanie, ale že sú aj nové a iné možnosti, kde môže dieťa stráviť svoj voľný čas. Preto sa snaží ukázať, ako by aj do nich mohla pedagogika voľného času zasiahnuť. Vo všeobecnosti popisuje jednotlivé fázy vývoja dieťaťa i dospelého a ich skupín a im odpovedajúce voľnočasové aktivity. Tie im pomáhajú sa rozvíjať a stabilizovať, obohacujú, kultivujú ľudský život a orientujú k pozitívnym cieľom. Voľnočasové aktivity sú zdrojom inšpirácie a nových osobných skúseností, pomáhajú k odreagovaniu. Medzi voľnočasové aktivity zaraďuje aktivity športové, kultúrne a činnosti spojené s modernými komunikačnými prostriedkami.¹⁴⁴

Záujmovosť, kolektív, demokratizmus a otvorenosť pokladá Hofbauer za nosníky kvalitnej voľnočasovej aktivity. Záujem prispieva k individuálnemu rozvoju dieťaťa a mladého človeka, môže mu tiež napomôcť k profesionálnemu uplatneniu. Záujmovosť má byť podľa Hofbauera založená na dobrovoľnosti a má predpokladať pluralitu obsahu a ciest smerujúcich k rozvoju človeka a jeho prostredia. Má podnecovať k mnohotvárnosti a individuálnosti vlastných volieb a rozhodnutí a viesť človeka k tomu, aby sa už od detstva učil tieto možnosti využívať.¹⁴⁵

Aktuálnou požiadavkou na voľnočasové aktivity je podľa Hofbauera umožnenie rozvoja jednotlivca ako individua, ale súčasne aj jeho kultivovanie v rámci sociálnych vzťahov a utváranie jeho zodpovednosti voči sebe a druhým ľuďom. Stretávajú sa tu dve protikladne tendencie, jednostranný kolektivismus, ktorý bol preferovaný minulým režimom, a nový trend individualizmu. Hofbauer vidí riešenie v úsilí o vylúčenie oboch týchto krajných prístupov a o vyvážený prístup k individuálnemu rozvoju jedinca a jeho sociálnym vzťahom.¹⁴⁶

Osvojovanie si demokratických hodnôt je podľa Hofbauera jedným zo všeobecných výchovno-vzdelávacích cieľov európskej kultúry.¹⁴⁷ Pedagogika voľného času tu nie je výnimkou. Demokratizmus je cieľom, spôsobom realizácie i výsledkom, pričom spoločným menovateľom je participácia účastníkov na aktivitách. Demokratizmu odpovedá aj úsilie

¹⁴⁴ Tamtiež, s. 40-41.

¹⁴⁵ Tamtiež, s. 42.

¹⁴⁶ Tamtiež, s. 43-44.

¹⁴⁷ Súčasťou výchovy má byť vedenie k demokratickému občianstvu, tento cieľ je zadaný v Strategickom dokumente v oblasti vzdelávania v Českej republike spracovaným Ministerstvom školstva, mládeže a telovýchovy ČR. Porovnaj <http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf>, (cit. 20. 2. 2008).

o poznávanie a presadzovanie špecifických potrieb a záujmov detí a mládeže. Pozitívnym výsledkom pri uplatňovaní demokratizmu je stav, keď sa dieťa či mladý človek zapája na základe vlastného rozhodnutia, a to aj na účasti v participačných štruktúrach, pod ktorými si môžeme predstaviť školské samosprávy, rady mládeže. Demokratizmus je náročnou požiadavkou, ktorá musí byť trvale presadzovaná a prebojovávaná v jednotlivých štruktúrach. Demokratizmus nie je chápaný len na národnej línii, ale má byť prepojený s medzinárodnou spoluprácou.¹⁴⁸

Otvorenosť podľa Hofbauera neznamená len možnosť pre účastníkov prísť a zapojiť sa do voľnočasovej aktivity, ale aj schopnosť včas a citlivo vnímať existujúce i nové vznikajúce voľnočasové potreby a záujmy detí a mládeže. Otvorenosť je tiež schopnosť reagovať flexibilne a tvorivo na nové podnety a ďalej ich rozvíjať v prospech individuálnych a spoločenských, výchovných a seba výchovných cieľov. Otvorenosť nie je živelnosť a ľubovôľa, ani absencia morálnych, výchovných, praktických a pracovných zásad. Skôr sa predpokladá existencia a uplatňovanie jasných, pružných a inšpirujúcich pravidiel. Hofbauer zdôrazňuje, že citlivé uplatňovanie pravidiel necháva účastníkovi dostatočný priestor, ktorý umožňuje reagovať na podmienky a podnety spoločnosti. Účastníci sa nasledovne učia klásť podnetné otázky a hľadať na ne tvorivé riešenia.

Hofbauer pripomína, že otvorenosť síce napomáha k rozvoju jedinca v zásade pozitívnym smerom, ale že tiež súčasne otvára možnosť k negatívnym javom, ktoré dobrý vývoj detí naopak brzdí a komplikuje. Poukazuje na protichodné prístupy v teoretickej reflexii i v praktických riešeniach voľnočasových aktivít. Príkladom tu môže byť poznanie a praktické jednanie, ktoré niekedy zachováva a rozširuje bohatstvo prírody, inokedy ale vie narušiť zásady trvale udržateľného rozvoja, alebo ďalej účasť jednotlivca na účelnej a prínosnej záujmovej činnosti, kde však pochopí demokratizmus ako prístup slobody bez hraníc.¹⁴⁹

Voľnočasové aktivity sú závislé od aktuálneho spoločenského prostredia. Dnešná doba si podľa Hofbauera vyžaduje nové riešenia ako pristupovať k voľnočasovým aktivitám, aby plnili stanovené požiadavky a popri tom boli atraktívne a motivujúce. Hofbauer uvádza niekoľko aktuálnych trendov vo voľnočasových aktivitách: vytváranie

¹⁴⁸HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 45-46.

¹⁴⁹ Tamtiež, s. 48-49.

výukových programov, vznik netradičných a perspektívnych spôsobov poznávania alebo stvárnenia skutočnosti, formovanie a narastanie významu zážitkovej pedagogiky. Výukové programy sa vymedzujú ako interaktívne tvorivé výchovno-vzdelávacie lekcie určené deťom a mladým ľuďom s cieľom prehĺbovať, rozširovať a obohatiť učivo na všetkých stupňoch škôl. Členia sa podľa obsahu záujmových aktivít na prírodovedné, ekologické, spoločenskovedné, technické, vlastivedné, turistické a zamerané na umenie, podľa vekových kategórií, podľa dĺžky alebo miesta konania. Niekedy bývajú medzi sebou rôznymi spôsobmi obsahovo alebo organizačne kombinované.¹⁵⁰

Medzi netradičnými a perspektívnymi spôsobmi poznávania alebo stvárnenia skutočnosti si môžeme predstaviť využívanie GPS (*Global Positioning System*), využívajúceho neustáleho monitorovania celej Zeme prostredníctvom družíc k presnému určeniu konkrétneho miesta alebo pohybu osoby či veci.¹⁵¹

Pedagogika zážitku (dobrodružstva) umožňuje účastníkom dobrovoľne vstupovať do reálne existujúcich prežívaniach napätia, rizík a nebezpečenstva. Tieto aktivity sú pre účastníkov fyzicky a duševne náročné. Náročné sú ale aj na prípravu a organizáciu. Hofbauer poukazuje, že zážitková pedagogika sa vymedzuje ako jeden z prúdov reformnej pedagogiky, ktorá v zážitku videla ústredný prvok výchovných a vyučovacích snáh. Racionálna a emocionálna skúsenosť patrí k charakteristickým rysom pedagogiky zážitku. Pedagogika zážitku dovoľuje slobodné jednanie, prepojenie nadobudnutých životných skúseností a ich zvnútornenie. Učí nutnosti hneď reagovať na reálne situácie, ktoré vyžadujú okamžité rozhodnutie, ďalej učí sociálnemu jednaniu a včasnému rozpoznávaniu, chápaniu a prekonávaniu prípadných skupinových konfliktov. Ponúka možnosť zakúsiť kontrastnú skúsenosť zo svojím všedným dňom, učiť sa riešiť neobvyklé situácie a významu potrebnosti spolupráce so skupinou a v rámci spoločnej realizácie významu nesúťažaniu a nekonkurovaniam.¹⁵²

Voľnočasové aktivity a ich inštitúcie majú dnes podľa Hofbauera k dispozícii sústavu rôznych typov aktivít a inštitúcií, spôsobov a nástrojov ich realizácie. Zámery pre budúcnosť sa majú uskutočňovať v spolupráci so základnými medzinárodnými štruktúrami

¹⁵⁰ Tamtiež, s. 55.

¹⁵¹ Najznámejšia voľnočasová aktivita, ktorá využíva navigačný systém GPS, sa nazýva Geocaching. Zahrňuje prvky športu, súťaže a turistiky. Oblíbená je u všetkých vekových kategórií. Podstatou aktivity je hľadanie ukrytých schránok pomocou geografických súradníc.

¹⁵² HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 56-57.

a s využitím ich významných dokumentov, ako sú napríklad *Biela kniha o mládeži*¹⁵³ a *Revidovaná európska charta o participácii mládeže na živote miest a regiónov*.¹⁵⁴

Hofbauer v tejto súvislosti uvádza, že Európske fórum mládeže (YFJ)¹⁵⁵ ako celoeurópska platforma organizácií mládeže stanovilo ako strategické priority svojej politiky na obdobie 2007 – 2012 štyri základné oblasti. Medzi nie patrí požiadavka, aby sa pracovalo v štýle neformálnej výchovy, ktorá je prezentovaná ako najdynamickejšia výchovná metóda. Vyžaduje rovný prístup k možnostiam celoživotného učenia a uplatňovanie mobility a výmeny mládeže ako dôležitého kroku pre interkultúrny rozvoj a k porozumeniu výchovy a komplexného prístupu k nej. Druhou oblasťou je pokračovanie v rozvoji občianskej spoločnosti, čo znamená, aby sa nevládne organizácie detí a mládeže viac ako doteraz vyjadrovali k potrebám mladých ľudí a dostávali pre svoj rozvoj viac finančnej i politickej podpory. Oblasť participácie a rozvoja mládeže má za cieľ ukázať mladým ľuďom, že spoluúčasť na aktívnom občianstve nie je zbytočná a povzbudzovať ich k dobrovoľníckej práci. Úlohou štvrtej oblasti ľudské práva a sociálna súdržnosť je zastavenie diskriminácie a presadzovanie väčšej rovnosti. To znamená podieľať sa na zlepšovaní zdravia, bezpečnosti, blaha a autonómie mládeže, podporovať znevýhodnenú mládež, napomôcť k lepším príležitostiam pre zamestnanie mládeže.¹⁵⁶

V zborníku SOCIÁLIA z roku 2008 píše Hofbauer o pedagogike voľného času, že umožňuje prepojiť vedné disciplíny ako teoretické, tak aj praktické k uplatneniu vo výchovnej a spoločenskej praxi. Podnety ďalších vedných disciplín dokáže prenášať do teórií i praxe jednotlivých aktivít a inštitúcií, a tak ich i život človeka a celej spoločnosti všestranne zhodnocovať.¹⁵⁷ Súčasnú funkciu a možnosti pedagogiky voľného času vymedzil podľa popredného predstaviteľa H. W. Opaschowského. Konkrétne hovorí o rekreácii, podľa neho smerujúcej k zotaveniu, uvoľneniu, kompenzácii, teda odstráneniu sklamaní a frustrácie, výchove a ďalšiemu vzdelávaniu, kontemplácii, hľadaniu zmyslu života, budovaniu duchovného života, komunikácii v zmysle sociálneho kontaktu

¹⁵³ Porovnaj <http://www.iuventu.sk/files/documents/Publik%C3%A1cie/Mladeznicka%20politika%20v%20SR100-biela-kniha-o-mladezi-sj.pdf>, (cit. 13. 3. 2011).

¹⁵⁴ Porovnaj http://www.minedu.sk/data/USERDATA/MSpolupraca/MsDaM/REaSI/2006_europska_charta_o_participacii.pdf, (cit. 13. 3. 2011).

¹⁵⁵ Európske fórum mládeže je európskou medzinárodnou organizáciou, založenou roku 1996 národnými radami mládeže a medzinárodnými nevládnymi organizáciami mládeže.

¹⁵⁶ HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovplyvňovanie voľného času*, s. 61-63.

¹⁵⁷ HOFBAUER, B. Základní dimenze výchovného zhodnocování volného času. In *SOCIÁLIA*. Trnava: Trnavská univerzita, 2008, s. 223-228.

a partnerstva, participácii, podieľaniu sa na účasti vývoja spoločnosti, integrácii, teda stabilizácii života rodiny, vrastaniu do organizmu spoločnosti a enkulturácii.¹⁵⁸

4.3. Prelínanie pojmu výchova mimo vyučovania s pedagogikou voľného času

Jiřina Pávková patrí k najčítanejším autorom v oblasti výchovy vo voľnom čase. Je to dôsledok aj ťažkej čitateľnosti a obtiažneho porozumenia zložito písaných textov Břetislava Hofbauera. Vo svojej najznámejšej publikácii o pedagogike voľného času, vydanej pod názvom *Pedagogika voľného času*,¹⁵⁹ sa venuje základným pojmom z oblasti výchovy a vzdelávania detí a mládeže v čase mimo ich povinností.

Prvým pojmom, ktorý sa snaží objasniť, je výchova mimo vyučovania. Vychádza pritom zo starších definícií, ktoré sa objavovali už pred rokom 1989. Výchova mimo vyučovania prebieha mimo povinné vyučovania, tiež mimo bezprostredný vplyv rodiny, je inštitucionálne zaistená a prevažne sa uskutočňuje vo voľnom čase. Je príležitosťou pre jedinca, aby dokázal racionálne využívať svoj voľný čas a v ňom formoval hodnotové záujmy, tiež uspokojoval a kultivoval významné ľudské potreby, rozvíjal svoje špecifické schopnosti a upevňoval svoje morálne hodnoty. Dôležitosť výchovy mimo vyučovania spočíva aj v tom, že jej obsah a spôsob využívania má význam z hľadiska duševnej hygieny; odpočinok, rekreácia či zábava sa odráža v študijných a pracovných výsledkoch. Potreba rozvíjania celoživotného vzdelávania je dôležitou úlohou výchovy mimo vyučovania.

Po charakterizácii výchovy mimo vyučovania sa Pávková venuje vymedzeniu pojmu pedagogického ovplyvňovania voľného času. Má ísť prevažne o výchovu detí a mládeže v dobe mimo vyučovania a všeobecne o významnú oblasť výchovného pôsobenia. Vhodné pedagogické ovplyvňovanie voľného času detí a mládeže prispieva

¹⁵⁸ OPASCHOVSKI, H. W. *Pädagogik der Freizeit: Grundlegungen für Wissenschaft und Praxis*. Bad: Heilbronn, 1976, s. 195.

¹⁵⁹ PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika voľného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení voľného času*. Praha: Portál, 2002.

k prevencii sociálne patologických foriem chovania. Pedagogické ovplyvňovanie voľného času sa podľa nej netýka len detí a mládeže, ale zahŕňa aj pôsobenie na dospelých jedincov. Pávková však tiež v tejto súvislosti podotýka, že v tomto prípade má pedagogické ovplyvňovanie voľného času určité špecifické zvláštnosti, nimi sa zoberá andragogika.¹⁶⁰ Podľa Pávkovej výchova mimo vyučovania zahŕňa okrem priameho ovplyvňovania voľného času aj napríklad prípravu do školy, upevňovanie hygienických a kultúrnych návykov apod.¹⁶¹

Pávková prisudzuje výchove mimo vyučovania výchovnú, vzdelávaciu, zdravotnú a sociálnu funkciu.¹⁶² Výchovná funkcia zahŕňa rozvíjanie schopností, kultiváciu, usmerňovanie, formovanie žiaducich postojov a morálnych vlastností detí a mládeže a uspokojovanie ich záujmov a potrieb. Usmerňovanie režimu dňa a podporovanie zdravého telesného a duševného vývoja detí a mládeže cez inštitúcie pre výchovu mimo vyučovania je náplňou ich zdravotnej funkcie. Ide teda o telovýchovné a športové činnosti vo voľnom čase, ktoré kompenzujú dlhé sedenie pri vyučovaní či pri iných pasívnych aktivitách. Sociálnu funkciu naplňajú inštitúcie, ktoré ovplyvňujú deti a mládež v čase, keď ich rodičia sú v zamestnaní alebo majú iné povinnosti. Tieto výchovno-vzdelávacie inštitúcie majú možnosť rovnakých materiálnych a psychologických podmienok aj pre deti, ktoré nemajú vo svojej rodine dostačujúce podnetné prostredie. Vzdelávaciu funkciu Pávkova bližšie nepopisuje.¹⁶³

Pojem pedagogiky voľného času nie je podľa Pávkovej synonymom pre výchovu mimo vyučovania, aj keď sa tieto pojmy často zamieňajú. Majú k sebe ale blízko. Výchova mimo vyučovania je jednou z oblastí výchovy, pedagogika voľného času je vedným odborom, ktorý sa zaoberá teoretickými i praktickými aspektmi výchovy vo voľnom čase.¹⁶⁴

Pojem výchovy vo voľnom čase je vzhľadom k veku vychovávaných širší než pojem výchova mimo vyučovania. Zahŕňa nielen výchovu detí a mládeže, ale i dospelých, tiež aj seniorov. Naopak pojem výchovy mimo vyučovania je vzhľadom

¹⁶⁰ Andragogika je pedagogická disciplína zaoberajúca sa celoživotným vzdelávaním a rozvojom dospelých.

¹⁶¹ PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika voľného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení voľného času*. Praha: Portál, 2002, s. 40.

¹⁶² Tamtiež, s. 41.

¹⁶³ Tamtiež, s. 39-41.

¹⁶⁴ Tamtiež, s. 40.

k obsahu činnosti širší než pojem výchova vo voľnom čase. Okrem aktivít vo voľnom čase (odpočinok, rekreácia, zábava, záujmové činnosti, dobrovoľná verejno-prospešná činnosť) zahrnuje i oblasť detských povinností (sebaobsluha, príprava na vyučovanie).

Teória výchovy vo voľnom čase a teória výchovy mimo vyučovania, oba tieto pojmy sa používajú ako označenie špecifických odborov pedagogiky. Sú súčasťou teórie výchovy vo všeobecnom chápaní. Metodika výchovy vo voľnom čase (i výchovy mimo vyučovania) je tiež jedným z odborov pedagogiky, súčasťou pedagogiky voľného času, oboru s úzkym vzťahom k pedagogickej práci. Zaoberá sa predovšetkým pedagogickými prostriedkami používanými pri pedagogickom ovplyvňovaní voľného času. Výchova mimoškolská je výchovným pôsobením iných inštitúcií než školských zariadení. Výchova mimotriedna je výchovným pôsobením školy v dobe mimo povinné vyučovanie, napríklad sa jedná o činnosti záujmových útvarov, príležitostné kultúrne či športové aktivity, ale i činnosti školských družín a školských klubov, pokiaľ sú súčasťou školy. Pojmy mimotriedna a mimoškolská výchova sa viac nachádzajú v staršej literatúre. Pretože oba typy činností ťažko vymedzujeme, sú v súčasnej dobe tieto pojmy nahradené termínom výchova mimo vyučovania¹⁶⁵

V prvom vydaní *Pedagogiky voľného času* z roku 1999 Pávková popisuje, že oblasť výchovy mimo vyučovania prechádza mnohými zmenami. Kládie dôraz napríklad na využitie odbornosti a záujmu pedagógov a vychovávateľov pri organizovaní a vedení záujmovej činnosti, ale aj na nové prvky vo výchove a vzdelávaní, ktoré prichádzajú do školských systémov po roku 1990. Medzi ne môžeme zaradiť rešpektovanie práv dieťaťa, prepojenie záujmových činností s vyučovaním, individualizáciu výchovného pôsobenia, prácu s malými skupinami, vytváranie heterogénnych skupín detí a mládeže z hľadiska veku či pohlavia, tiež prepojenosť jednotlivých typov výchovných zariadení a ich vzájomnú spoluprácu, reagovanie na regionálne potreby obyvateľstva, participáciu rodičov a ostatných dospelých v činnostiach detí a mládeže, integráciu ľudí s handicapom do bežnej populácie a nakoniec samozrejme vytváranie podmienok pre rozvoj spontánnosti,

¹⁶⁵ PÁVKOVÁ, J. *Průvodce studiem oboru Pedagogiky volného času*. Liberec: TU, 2003, s. 16.

aktivity a tvorivosti detí a mládeže, ktoré môžu pomôcť pri príprave na budúce povolanie a uplatnenie na trhu práce.¹⁶⁶

Pre výchovu vo voľnom čase Pávková stanovuje čiastkové výchovné ciele, napríklad naučiť vychovávaného jedinca dobre využívať materiálne podmienky pre trávenie voľného času, dokázať ovplyvňovať voľbu jednotlivcov a sociálne skupiny, v ktorej jedinec trávi svoj voľný čas, a štruktúru a dynamiku skupín, viesť vychovávaných k reálnemu hodnoteniu voľného času a v neposlednom rade podporovať aktívne využívanie voľného času, aktívne záujmy.¹⁶⁷

Pod pojmom výchovy vo voľnom čase Pávková chápe označenie aktivít vo voľnom čase, príslušné inštitúcie, používané metódy, formy a prostriedky výchovy. Píše, že využívanie voľného času je cieľom, podmienkou i prostriedkom súčasne. Pojem výchova vo voľnom čase je vzhľadom k veku vychovávaných širší ako výraz výchova mimo vyučovania.¹⁶⁸

Požiadavky na realizáciu výchovy mimo vyučovania sú asi najznámejšie z charakteristík od Pávkovej. Sú popísané v prvom aj treťom aktualizovanom vydaní publikácie *Pedagogika voľného času*. V prvom vydaní píše, že z charakteru výchovy mimo vyučovania vyplývajú špecifické požiadavky a podľa ich rešpektovania sa dá posudzovať kvalita výchovného pôsobenia. Zaraďuje sem požiadavku pedagogického ovplyvňovania voľného času, požiadavku jednoty a špecifickosti vyučovania a výchovy mimo vyučovania, požiadavku dobrovoľnosti, požiadavku aktivity, požiadavku seberealizácie, požiadavku pestrosti a prítťažlivosti, požiadavku zaujímavosti, požiadavku odpočinkového a rekreačného zamerania, požiadavku záujmového zamerania, požiadavku citlivosti a citovosti a požiadavku orientácie na sociálny kontakt.¹⁶⁹

Charakterizuje ich rovnako. Pod požiadavkou pedagogického ovplyvňovania voľného času chápe nutnosť citlivého pedagogického vedenia detí k rozumnému využívaniu voľného času. Príležitosť k účelnému naplňovaniu voľného času je právom každého dieťaťa a toto právo je zakotvené v Zmluve o právach dieťaťa.

¹⁶⁶ PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika voľného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení voľného času*. Praha: Portál, 1999, s. 41.

¹⁶⁷ Tamtiež, s. 42.

¹⁶⁸ HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování voľného času*, s. 67.

¹⁶⁹ PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika voľného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení voľného času*. Praha: Portál, 1999, s. 47-48.

V požiadavke jednoty a špecifičnosti vyučovania a výchovy mimo vyučovania ide o spoluprácu medzi týmito oblasťami a o plnení spoločného výchovného cieľa, čo znamená rozvoj osobnosti dieťaťa. Tento cieľ je v dobe mimo vyučovania dosahovaný špecifickými prostriedkami.

Požiadavka dobrovoľnosti je podľa autorky v práci s deťmi vo voľnom čase podstatná. Popritom sa jedná o relatívnu dobrovoľnosť, lebo pedagóg vytvára podmienky a navodzuje situácie, aby sa deti pre nich rozhodli a slobodne ich prijali. Pod požiadavkou aktivity sa rozumie vedenie detí k aktívnemu podieľaniu sa na všetkých fázach činností, od samotného plánovania prípravy až k realizácii a samotnému hodnoteniu.

Pre zdravý duševný vývoj človeka je dôležitá požiadavka sebarealizácie. Pávková vysvetľuje, že pod ňou chápe vytváranie podmienok a také štruktúry činností, v ktorých každý jednotlivec môže uplatniť svoje špecifické vlohy a schopnosti a dokáže byť v niektorej činnosti úspešný. Teda má aj kompenzačnú funkciu, príkladom môže byť dieťa, ktoré je málo úspešné v škole, ale exceluje v niektorých mimoškolských aktivitách.

Požiadavka pestrosti a prítlačivosti sa týka obsahu, metód i foriem práce. Predpokladá sa rovnováha medzi organizovanými a spontánnymi činnosťami a rešpektovanie individuálnych záujmov a potrieb detí a mládeže. Podľa Pávkovej sa majú uprednostňovať činnosti, ktoré prispievajú k odstraňovaniu únavy, regenerácii duševnej a fyzickej sily. Tým sa aj kompenzujú činnosti pri vyučovaní.

Podstatnou úlohou vo výchove mimo vyučovania je uspokojovanie, podnecovanie, rozvíjanie, prehlbovanie a kultivácia záujmov. Požiadavka zaujímavosti a záujmovosti zdôrazňuje význam záujmových činností, ktoré sú hlavnou a najdôležitejšou súčasťou výchovy mimo vyučovania. Majú byť pestré a odpovedať záujmom detí.

Požiadavka citlivosti a citovosti je apelom na pedagóga, aby si uvedomoval, že nepôsobí len na rozumovú zložku osobnosti dieťaťa, ale aj na jeho emocionalitu. Tiež upozorňuje, že činnosť má v účastníkoch vytvárať predovšetkým kladné zážitky. Požiadavka orientácie na sociálny kontakt znamená, že každý člen skupiny má byť prijímaný a má mať svoje miesto v kolektíve.

Požiadavka efektivity súvisí s požiadavky kvality a evaluácie. Efektivita vyžaduje, aby sa dosahovalo správnych cieľov s primeranými prostriedkami a popri tom sa nezabúdalo, že sa má jednať hospodárne a racionálne, lebo ponúkané činnosti sa musí

presadiť na trhu voľného času. Ide teda o to, aby výchovné činnosti a ich organizovanie čo najviac prospievali deťom, alebo preukazovali služby s dlhodobým vplyvom. Požiadavky kvality a evaluácie pripomínajú, že vychovávateľ sa musí pravidelne zamýšľať, či dosahuje stanovené ciele a či je vôbec možné ich dosiahnuť. Hodnotenie (ako tzv. vonkajší evaluácii) môže prevádzať i iný subjekt, napríklad nadriadený orgán alebo zriaďovateľ.¹⁷⁰

V treťom vydaní publikácie *Pedagogika voľného času* v časti požiadavky na realizáciu výchovy mimo vyučovania Pávková uvádza niekoľko pedagogických zásad, čo je aj súhrn požiadaviek, pokynov a skúseností, ich rešpektovanie vedie k väčšej efektivite pedagogického procesu.¹⁷¹ Pripomína zásadu sústavnosti, cieľavedomosti, zásadu postupnosti, zásadu aktívnosti, zásadu primeranosti a zásadu vyzdvihovania kladných rysov osobnosti.

Pod zásadou sústavnosti a cieľavedomosti vidí zámerné pedagogické pôsobenie rozložené do sústavy na seba nadväzujúcich čiastkových krokov, ktoré smerujú k dlhodobému cieľu. Plánovanie by nemalo byť formálne a strojené, ale premyslené a na základe analýzy predchádzajúcich skúseností a odborných poznatkov. Z tradičnej požiadavky vychádza zásada postupnosti, ktorá znamená, že pedagóg postupuje od známeho k neznámemu, od blízkeho k vzdialenému, od jednoduchého k zložitému. Zásada aktívnosti sa viaže na požiadavku dobrovoľnosti; ide o mieru zapojenia všetkých účastníkov do činnosti, na ktorú ich motivuje pedagóg. Pod zásadou primeranosti Pávková rozumie rešpektovanie fyzickej a mentálnej vyspelosti účastníkov i vyhnutie sa podceňovaniu a preceňovaniu detí a mládeže. Zásada vyzdvihovania kladných rysov osobnosti zdôrazňuje úlohu pochvál, uznania a ocenenia zvyšujúcich sebavedomie. Pedagóg si má uvedomiť, že pozitívna motivácia najlepšie vedie k ďalšej aktivite účastníkov.¹⁷² Nasledovne je použitá tá istá formulácia vety ako v prvom vydaní; obsahy požiadaviek nadväzujú na výchovu mimo vyučovania.¹⁷³

V publikácii *Pedagogické ovlivňovanie voľného času* Pávková rozlišuje medzi požiadavkami na realizáciu výchovy vo voľnom čase v dobe mimo vyučovania všeobecné

¹⁷⁰ Tamtiež, s. 48.

¹⁷¹ PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika voľného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení voľného času*. Praha: Portál, 2002, s. 46-47.

¹⁷² Tamtiež, s. 47.

¹⁷³ Porovnaj PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika voľného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení voľného času*. Praha: Portál, 1999, s. 46- 49.

princípy výchovy, pedagogické zásady a špecifické požiadavky v oblasti výchovy vo voľnom čase. Popisuje ich rovnako ako v predchádzajúcich publikáciách, jedinou zmenou je spomínaná klasifikácie. Medzi obecné princípy výchovy zaraďuje: požiadavky demokratizmu, humanity, vedeckosti, spojenie teórie s praxou.¹⁷⁴

Požiadavky na realizáciu výchovy mimo vyučovania u Pávkovej môžeme porovnať s princípmi pre výchovu vo voľnom čase od Horsta W. Opaschowského, ktorý medzi nimi uvádza dostupnosť, otvorenosť, príťažlivosť, samostatné rozvrhnutie času, dobrovoľnosť, nenútenosť, možnosť výberu, možnosť slobodného rozhodnutia, možnosť byť iniciatívny.¹⁷⁵

Pod dostupnosťou sa rozumie, že dieťa má možnosť miestne i sociálne sa zapojiť, chápe sa to aj ako určitá miera nízkoprahovosti. Princíp príťažlivosti sa týka celkového prostredie zariadenia, napríklad ak bude na dieťa pôsobiť. Opaschowski pod princípom nenútenosti požaduje, aby prostredie, ktoré dieťa navštevuje, bolo ako domov alebo bezpečné miesto bez boja o najlepšieho jedinca a bez nutnosti byť úspešný. Princíp výberu je zaujímavý v tom, že dieťa má mať možnosť si vybrať minimálne z dvoch ponúk, ktoré sú rovnako atraktívne. Dieťa má mať právo na slobodné rozhodnutie, teda sledovať svoje vlastné záujmy a rozhodovať sa na základe vlastného úsudku; môže sa kedykoľvek rozhodnúť pre niečo iné. Schopnosť participácie by mala byť posilňovaná v princípe byť iniciatívny. Tento princíp vedie k rozvoju dieťaťa z vlastnej skúsenosti z rozhodovania a aktivity.

Rozdielnosť chápania týchto podobných princíпов, ale vlastne i iných obsahov u Pávkovej, ktorá je zástupkyňou česko-slovenskej tradície pedagogiky voľného času, kde je preferovaná záujmová činnosť s deťmi a mládežou a Opaschowského, je jasne viditeľná. Opaschowski zastupuje inú tradíciu, teda nie záujmovou činnosť, ale otvorenú prácu s deťmi a mládežou.¹⁷⁶

Dalo by sa povedať, že celé vnímanie výchovy mimo vyučovania u Pávkovej sa týka záujmového vzdelávania. Toto vnímanie vychádza z predstáv vládnucich pred rokom 1989. Výchova mimo vyučovania má u Pávkovej výrazne činnosťný charakter. Jej obsah

¹⁷⁴ HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 76.

¹⁷⁵ OPASCHOWSKI, H. W. *Pädagogik der freien Lebenszeit*. Opladen: Leske – Budrich, 1996, s. 204.

¹⁷⁶ Porovnaj KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času pro navazující magisterské studium: skriptum pro ZS 2008/2009*. České Budějovice, 2008.

tvorí výchovnovzdelávacie, odpočinkové, rekreačné, záujmové, verejnoprospešné, samoobslužné činnosti a príprava na vyučovania. Pre odpočinkové, rekreačné, záujmové a verejnoprospešné činnosti platí princíp dobrovoľnosti a naopak samoobslužné činnosti a príprava na vyučovania majú podľa autorky charakter povinnosti. Pod odpočinkovými činnosťami si môžeme predstaviť psychicky i fyzicky nenáročné aktivity, ktoré odbúravajú únavu. K odreagovaniu a odstráneniu únavy z vyučovania taktiež slúžia rekreačné činnosti. Ide o nenáročné pohybové aktivity telovýchovného, športového a turistického zamerania, ale patrí sem tiež v mnohých prípadoch aj manuálna práca. Autorka upozorňuje, že by sa mali tieto činnosti odohrávať hlavne na čerstvom vzduchu.

Pávková považuje záujmové činnosti za najdôležitejšiu súčasť obsahu výchovy mimo vyučovania. Záujmové činnosti majú viesť k uspokojovaniu, rozvíjaniu a kultivácii záujmov a tiež k rozvoju špecifických schopností, ktoré sa podieľajú na utváraní životného štýlu a hodnotovej orientácii človeka. Autorka rozlišuje medzi základnými oblasťami záujmových činnosti oblasti spoločenskovedné, prírodovedné, pracovno-technické, telovýchovné, športové a esteticko-výchovné. Ideálom výchovy mimo vyučovania je podľa Pávkovej jedinec s mnohostranne rozvinutými záujmami a jedným hlbokým špecializovaným, centralizovaným a celoživotným záujmom.¹⁷⁷

Samoobslužné činnosti vedú deti k samostatnosti. Zameriavajú sa na to, aby dieťa bolo schopné starať sa o seba a o svoj majetok. Teda ide o pestovanie návykov osobnej hygieny, účelového a vkusného obliekania, návykov zachovávaní poriadku a čistoty prostredia a návykov pre komunikáciu s ľuďmi, čím sa myslí spoločenské správanie a práca s informáciami. Autorka usudzuje, že podmienkou výchovného úspechu je pravidelnosť, denný režim, dôslednosť, vytrvalosť a veľká trpezlivosť. Verejnoprospešné činnosti vedú k oceneniu dobrovoľnej práce v prospech druhých ľudí a výrazne sa podieľajú na formovaní kladných charakterových vlastností a podnecujú žiaduce sociálne vzťahy. Asi k najneoblúbenejším činnostiam patrí príprava na vyučovanie. Je to okruh činností, ktoré súvisia s plneným školských povinností. Deti a mládež v nich majú možnosť k praktickej aplikácii vedomostí a ich rozširovaniu a prehĺbovaniu.¹⁷⁸

¹⁷⁷ PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika voľného času: teórie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučovania a zařízení voľného času*. Praha: Portál, 2002, s. 51.

¹⁷⁸ Tamtiež, s. 52.

Pávková k novým prístupom v pedagogike voľného času zaraďuje animáciu, výchovu zážitkom a streetwork. Charakterizuje ich ako prístupy, ktoré reagujú na potreby dnešnej mládeže a dokážu ju zaujať. Animáciu charakterizuje ako výchovu založenú na vzťahoch. Svoju definíciu opiera o pedagogický slovník. Používa popritom pojem *výchovná animácia*. Tá má zabraňovať protispoločenskému jednaniu mladých ľudí. Animátor dáva ponuku konštruktívnych aktivít. Pávková ďalej píše o vytvorení skupiny, ktorá je potrebná k dosiahnutiu správneho výchovného pôsobenia. Animácia v skupine vedie k zodpovednosti a k rozhodovaniu. V rámci skupiny získava každý príležitosť zapojiť sa do spoločenského diania. Budovanie identity mladých ľudí je projektom pre nich samotných i pre ich animátora. Animátor má otvárať ponuky k osobnému rastu a záujmu o duchovnú obrodu. Zážitkové učenie je prostriedkom k uvedomovaniu si vlastnej skúsenosti a jej zapracovaniu do života mladého človeka. Pávková pokladá animáciu za možnú formu komunitnej práce. Tá môže byť zameraná na duševný, telesný a sociálny život ľudí v určitej oblasti; vedie ich k novým zážitkom a skúsenostiam, napomáha im k sebauvedomeniu, sebauvedomeniu a vedomiu spolupatričnosti s komunitou. Na animáciu sa tu nazerá ako na nástroj k transformácii celej občianskej aj politickej spoločnosti.¹⁷⁹

Novým prístupom v českej pedagogike voľného času je podľa Pávkovej výchova zážitkom, inak označovaná tiež ako pedagogika zážitku či pôžitku. Opiera sa o intenzívne zážitky a skúsenosti získavané aktívnou účasťou na náročných fyzických a duševných činnostiach, ktoré sú istou mierou kontrolované z vonka a zameriavajú sa na rozvoj sebachápania a sociálnych vzťahov. Zväčša sa tieto aktivity uskutočňujú v prírode. Pre účastníkov je to umelo vytvárané náročné prostredie. Po zdolaní všetkých prekážok v danej aktivite majú účastníci možnosť vlastnej sebareflexie, hodnotenia sociálnej interakcie a porovnania svojho okolia, čo by malo viesť k zmene vlastného chovania a jednania v prospech pozitívneho rozvoja osobnosti. Tento pomerne nový trend dáva možnosť rozvoja všetkým vekovým kategóriám a pomáha k objavovaniu vlastných silových kapacít jedinca.¹⁸⁰

Je zaujímavé, že k pedagogickým prístupom vo voľnom čase Pávková zaraďuje aj prácu sociálnych asistentov, známych pod označením streetwork(ers). Uvedomuje si síce

¹⁷⁹ Porovnaj PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. Praha: Portál, 1999, s. 79-80.

¹⁸⁰ Tamtiež, s. 79.

presah do sociálnej pedagogiky a sociálnej práce, ale jej argumentom je, že sa táto práca odohráva vo voľnom čase. Túto prácu opisuje s pomocou *Pedagogického slovníka* ako prácu človeka, ktorý vyhľadáva kontakt s mladými ľuďmi v ich prirodzených prostrediach a snaží sa im ponúkať možnosť dobrého využitia voľného času, v prípade potreby vie sprostredkovať kontakt s odbornou pomocou.¹⁸¹

Jiřina Pávková bola požiadaná, aby spracovala pojem pedagogika voľného času do pripravovanej a teraz už vydannej pedagogickej encyklopédie. Jej heslo však neprešlo redakčnou radou pod vedením Jana Průchy a v dôsledku toho nebolo publikované. K spracovaniu pojmu pedagogiky voľného času bola nasledovne oslovená Monika Žumárová.¹⁸²

Nepublikované heslo predstavuje vlastne najnovší ucelený pohľad Pávkovej na problematiku pedagogiky voľného času.¹⁸³ Radí ju medzi pedagogické disciplíny a do kategórie spoločenských vied. Keď pedagogiku voľného času vymedzíme ako vedu o výchove, môžeme ju podľa Pávkovej definovať ako vedu o výchove vo voľnom čase. Pedagogika voľného času rieši otázky pedagogického ovplyvňovania voľného času detí a mládeže, ale stále častejšie sa venuje aj seniorom. V špecifických podmienkach voľného času aplikuje všeobecné pedagogické ciele, podmienky, obsahy, metódy a formy výchovy. Pedagogika voľného času čerpá z vedných odborov ako psychológia, biológia človeka, sociológia, politológia a filozofia. Pávková vidí tiež úzke prepojenie so sociálnou pedagogikou, pedagogickou diagnostikou, sociológiou výchovy, špeciálnou pedagogikou, andragogikou i gerontopedagogikou, tiež i s problematikou ekonómie vzdelávania, technológiou vzdelávania a pedagogickou evaluáciou.

Výchova človeka vo voľnom čase sa stáva predmetom pedagogiky voľného času. Pávková výchovu vo voľnom čase konkretizuje tak, že vymedzuje základné pojmy tejto pedagogickej disciplíny, stanovuje jej ciele, obsahy a formy výchovy a pojednáva o špecifických podmienkach tejto oblasti výchovy. Taktiež formuluje špecifické požiadavky na realizáciu výchovy. Pripomína aj zariadenia, ktoré sa venujú výchove vo voľnom čase, hovorí o kompetenciách osobnosti pedagóga voľného času a venuje pozornosť aj jeho profesionálnej príprave. Zaujíma sa o vývoj názorov na výchovu vo

¹⁸¹ Tamtiež, s. 79-80.

¹⁸² Porovnaj ŽUMÁROVÁ, M. *Pedagogika voľného času*, s. 738-742.

¹⁸³ PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika voľného času*. Praha, 2008.

voľnom čase, reflektuje jej súčasný stav v celosvetovom meradle. Píše o nutnosti rešpektovať zvláštnosti pedagogického ovplyvňovania dospelého človeka.

Pozastavuje sa aj pri pomenovaní vychovávaných vo voľnom čase. Konštatuje, že voľný čas nie je len záležitosťou žiakov, ale jedincov rôzneho veku, od predškolských detí až po dospelých. Popritom sa v odbornej literatúre používajú označenia žiak, deti, mládež, mladí ľudia, mladá generácia, klienti, zverenci a iné.

Pávková preberá od Hofbauera¹⁸⁴ tri spôsoby vyjadrenia súvislosti medzi pojmami výchova a voľný čas. Prvým spôsobom je termín výchova pre voľný čas (k voľnému času), čo zdôrazňuje cieľové zamerania tejto oblasti výchovy na utváranie, rozvíjanie a kultivovanie schopností, zručností a motivácie jedinca a pestovanie kompetencií pre hodnotné využívanie voľného času. Špecifické podmienky výchovy berie do úvahy pojem výchova vo voľnom čase, ktorá výchovne pôsobí, poskytuje relatívne slobodné rozhodnutia, je súčasťou konkrétnej časti ľudského života. Tretím spôsobom vzťahu medzi výchovou a voľným časom je pojem výchova voľným časom. Označuje aktivity vo voľnom čase, uskutočňované inštitúciami a nimi zvolené metódy formy i prostriedky. Tieto vyjadrenia vzťahu sa líšia podľa toho, čo zdôrazňujeme v danej chvíli, aké výchovné ciele, podmienky výchovy alebo prostriedky výchovy. Využívanie voľného času k cieľom je podmienkou i prostriedkom súčasne.

Pávková spojuje cieľ výchovy vo voľnom čase a výchovy mimo vyučovania pod jeden všeobecný, a to naučiť jedinca hospodáriť s voľným časom, vedieť ho racionálne používať a reálne ho oceniť ako významnú hodnotu.

Pri vymedzovaní pojmov výchova vo voľnom čase a výchova mimo vyučovania tradične uvádza, že výchova vo voľnom čase je širší pojem z hľadiska veku, zahrňuje výchovu detí a mládeže, dospelých i seniorov. Výchova mimo vyučovania je naopak širšia vzhľadom k obsahu, zahrňuje nielen aktivity vo voľnom čase ako odpočinok, rekreáciu, zábavu, záujmové činnosti, ale tiež oblasť detských povinností, ku ktorým patrí sebaobsluha či príprava na vyučovanie.

Istý posun medzi jej staršími publikáciami a týmto heslom nachádzame v označení princípov. Najprv boli stanovované pre výchovu mimo vyučovania a teraz sa stali špecifickými požiadavkami pedagogiky voľného času. Ich obsahy ale zostali nezmenené.

¹⁸⁴ HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 18.

Ďalej Pávková uvádza formy, ktoré do pedagogiky voľného času priniesol Hofbauer, teda trojicu pojmov výchovy formálna, informálna a neformálna.

Čo sa týka oblasti pedagogickej praxe, formuluje najčastejšie problémy ako nedocenenie významu výchovy vo voľnom čase, nedomyslenosti profesionálnej prípravy vychovávateľov, obmedzené možnosti vysokoškolského štúdia a chýbajúci systém ich celoživotného vzdelávania, nedostatok financií pre realizovanie aktivít vo voľnom čase, málo vyhovujúce priestory a vybavenie daných inštitúcií, nedostatočná prepojenosť v informovanosti medzi školami, rodičmi a riadiacimi pracovníkmi, rastúce výchovné problémy detí a mládež a ich nezáujem o záujmové činnosti.¹⁸⁵

¹⁸⁵ PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika voľného času*. Praha, 2008.

5. **Ponímanie pedagogiky voľného času vo vysokoškolských študijných programoch**

Nasledujúca časť je prehľadom rôzneho prístupu a prezentovania pedagogiky voľného času vo vysokoškolských študijných programoch a odboroch v Českej republike. Konkrétne je pozornosť venovaná pregraduálnemu štúdiu s orientáciou na pedagogiku voľného času na Pedagogickej fakulte Univerzity Palackého v Olomouci a Pedagogickej fakulte Karlovej univerzity v Prahe, v odbore vychovávateľstvo na Pedagogickej fakulte Ostravskej univerzity v Ostrave, pri štúdiu sociálnej pedagogiky orientovanej na voľný čas na Pedagogickej fakulte Univerzity v Hradci Královom a na Pedagogickej fakulte Masarykovej univerzity v Brne. Pedagogika voľného času je študijným odborom na Pedagogickej fakulte Technickej univerzite v Liberci, na Pedagogickej fakulte Univerzity Jána Evangelistu Purkyne v Ústi nad Labem a na Teologickej fakulte Juhočeskej Univerzity v Českých Budějoviciach.

Na Pedagogickej fakulte v Olomouci na Ústave pedagogiky a sociálnych štúdií je ponúkaný študijný odbor Vychovávateľstvo. Absolvent tohto odboru získava kvalifikáciu pre výkon funkcií vychovávateľa v školských zariadeniach (strediská voľného času, školné družiny a kluby, domovy mládeže, internáty). Je možná nadväznosť na magisterský odbor Riedenia voľnočasových aktivít. Odbor je zameraný na profesnú prípravu pracovníkov v pomocných profesiách. V rámci pregraduálneho štúdia je pedagogika voľného času prezentovaná ako výchova k voľnému času a vo voľnom čase prostredníctvom konkrétne zameraných činností.¹⁸⁶ Voľný čas má predovšetkým funkciu relaxačnú, rekreačnú a rozvojovú. U detí a mládeže ide hlavne o funkciu preventívnu, a ide teda o predchádzanie sociálno-patologickým javom. Pedagogikou voľného času sa na tejto pedagogickej fakulte zaoberajú v rámci všeobecnej a sociálnej pedagogiky. Cieľom výchovy má byť ovplyvňovanie postoja detí a mládeže v dobe mimo vyučovania. Domnievajú sa, že budúci

¹⁸⁶ Porovnaj BŮŽEK, A. Pedagogika volného času v pregraduální přípravě studentů PdF UP Olomouc. In *SOCIÁLIA*. Trnava: Trnavská univerzita, 2008, s. 238.

učitelia by sa mali pripravovať na socio-profesnú dvoj úlohu učiteľ – pedagóg voľného času.¹⁸⁷

Na pedagogickej fakulte Technickej univerzity v Liberci je možné študovať bakalársky odbor Pedagogika voľného času. Ich víziou je pripraviť odbor, ktorý prax nielen odráža, ale i formuje. K základným pilierom, na ktorých sa snažia postaviť svoj odbor, patria teória a metodika hry, zážitková pedagogika a prepojovanie súčasných metodických prístupov. Odbor je prakticky koncipovaný; predpokladá sa, že každý študent je alebo už bol zamestnaný vo voľnočasovom stredisku. Pedagogike voľného času ako vede sa nevenujú.¹⁸⁸

Na Pedagogickej fakulte Univerzity v Hradci Královom garantuje Katedra sociálnej pedagogiky v programe vychovávateľstvo bakalársky odbor pedagogika voľného času so zameraním na telesnú výchovu a šport s nadväznosťou na magisterský odbor sociálna pedagogika. Odbor je zameraný na profesnú prípravu pracovníkov v pomocných profesiách.¹⁸⁹

Na Pedagogickej fakulte Masarykovej univerzity v Brne je možné štúdium všetkých stupňov vysokoškolského štúdia odboru sociálna pedagogika a voľný čas. Ich prezentáciu pedagogiky voľného času môžeme nájsť v zborníku *Výchova a voľný čas 3*¹⁹⁰ a v publikácii *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*.¹⁹¹ Pod pedagogikou voľného času chápajú výchovno-vzdelávací systém. Patrí k nemu aj zariadenia, ktoré pracujú vo voľnom čase detí a mládeže. Je zreteľné, že pedagogika voľného času je tu vnímaná len ako chápanie kategórií voľného času a sociálnych problémov spojených s voľným časom.¹⁹² Pedagogika voľného času zahŕňa výchovu mimo školu ako výchovu organizovanú centrami voľného času či inými organizáciami. Používajú aj pojem pedagogické ovplyvňovanie voľného času, ktoré označujú za významnú oblasť výchovného pôsobenia. Pedagogické ovplyvňovanie voľného času poskytuje príležitosť viesť jedinca k vhodnému

¹⁸⁷ Tamtiež, s. 238.

¹⁸⁸ Porovnaj ČINČERA, J.; ROZKOVCOVÁ, A. Pedagogika volného času jako studijní obor na fakultě pedagogické v Liberci. Vize, reflexe, perspektivy. In: *Výchova a volný čas 3*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008, s. 25-29.

¹⁸⁹ Porovnaj <http://uhk.cz/cs-cz/fakulty-a-pracoviste/pedagogicka-fakulta/katedry-a-ustavy/katedra-socialni-pedagogiky/zakladni-informace/Pages/default.aspx>, (cit. 22. 2. 2011).

¹⁹⁰ ČECH, T. Pedagogika volného času v přípravě pedagogů na Pedagogické fakultě MU v Brně. In *Výchova a volný čas 3*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008, s. 21-24.

¹⁹¹ NĚMEC, J. a kol. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 2000.

¹⁹² Tamtiež, s. 17.

využívaniu voľného času, formovať záujmy, uspokojovať a kultivovať ľudské potreby, rozvíjať špecifické schopnosti a potrebné vlastnosti osobnosti.¹⁹³ Chápanie inštitúcií výchovy mimo vyučovania je rovnaké ako u Jiřiny Pávkovej.¹⁹⁴ Odbor však nie je postavený na základoch pedagogiky voľného času, ale na sociálnej pedagogike.

Je tu snaha profilovať absolventa tak, aby bol všestranne špecializovaným odborníkom pre prácu v sociálnej sfére s kompetenciami pre oblasť primárnej, sekundárnej a terciárnej prevencie a intervencie, v práci so sociálne znevýhodnenými skupinami a jedincami, s dôrazom na sféru voľného času.¹⁹⁵ Pedagogika voľného času je vytlačená do úzadia popri rozkvitajúcej sociálnej pedagogike.

Na Pedagogickej fakulte Univerzity Karlovej v Prahe je možná príprava vychovávateľov, pedagógov voľného času. Študenti bakalárskeho programu vychovávateľstvo získavajú znalosti a zručnosti v základných pedagogicko-psychologických disciplínach, v oblasti pedagogiky voľného času a špeciálnej pedagogiky so zameraním na prevenciu sociálne patologických javov. Špeciálny dôraz sa kladie na vedomosti a zručnosti z oblasti metodík záujmových činností. Jednu z daných oblastí si študent volí ako svoju špecializáciu, v ktorej potom získava hlbšie znalosti a zručnosti.¹⁹⁶ Odbor je úzko previazaný s Jiřinou Pávkovou a jej chápaním pedagogiky voľného času.

Študijný odbor vychovávateľstvo na Pedagogickej fakulte Ostravskej univerzity v Ostrave je zameraný na prípravu pedagogických pracovníkov v oblasti výchovy detí a mládeže vo voľnom čase a v inštitúciách náhradnej rodinnej starostlivosti.¹⁹⁷ Zo skrípt *Teze k pedagogice volného času*,¹⁹⁸ vydaných na tejto fakulte, vyplýva, že pedagogiku voľného času pokladajú za vedný odbor budúcnosti. Dôvodom je predpoklad pribúdania voľného času a stáleho nárastu nezamestnaných osôb, rysuje sa teda potreba zamýšľať nad zmysluplným využívaním dobrovoľného či nedobrovoľného voľného času. Hlavnou témou

¹⁹³ Tamtiež, s. 21.

¹⁹⁴ Tamtiež, s. 24-25.

¹⁹⁵ ČECH, T. *Pedagogika volného času v přípravě pedagogů na Pedagogické fakultě MU v Brně*, s. 21-24.

¹⁹⁶ Porovnaj PÁVKOVÁ, J. Příprava vychovávatelů – pedagogů volného času na pedagogické fakultě Univerzity Kralovy v Praze. In *Výchova a volný čas: sborník příspěvků 1. mezinárodní konference o výchově a volném čase*. České Budějovice: JU, Teologická fakulta, 2006, s. 48-50.

¹⁹⁷ Porovnaj <http://www.osu.cz/index.php?kategorie=35442&id=3502>, (cit. 22. 2. 2011).

¹⁹⁸ PROKEŠOVÁ, M. *Teze k pedagogice volného času aneb vše na světě má svůj čas*. Ostrava: OU, Pedagogická fakulta, 2002, s. 6.

je zmysluplné využívanie voľného času, uspokojovanie potrieb a výchova kreatívnych, zdravých, autentických osobností.¹⁹⁹

Cieľom študijného odboru Pedagogika voľného času na Pedagogickej fakulte Univerzity Jána Evangelistu Purkyne je pripraviť a vybaviť absolventa štúdia teoretickými a odbornými znalosťami potrebnými pre plnenie úlohy pracovníka voľného času. Kladie sa tu dôraz na rozvoj a konkretizáciu špecifických a špecializovaných metód spojených s výchovou a vzdelávaním osôb vo voľnom čase. Pracovník vo voľnom čase má byť schopný používať pri svojej práci metódy zamerané na rozvoj osobnosti či prípadnú resocializáciu, vytvárať a realizovať voľnočasové aktivity v intenciách súčasných trendov školskej politiky.²⁰⁰

Na Juhočeskej univerzite v Českých Budějoviciach sa stretávame s odborom pedagogika voľného času na Teologickej fakulte. Na Katedre pedagogiky sa pedagogike voľného času venujú intenzívne, príkladom je aj stále zdokonaľovanie materiálov pre oblasť výchovy vo voľnom čase pre študentov odboru. Pedagogiku voľného času reflektujú nielen učitelia, ale aj študenti sa zapájajú do pracovných skupín, ktoré sa čiastkovo venujú danej problematike. Veľkú zásluhu na napredovaní odboru má určite vedúci katedry Michal Kaplánek. Tvrdí, že pedagogika voľného času len nahradila skoršie pomenovanie mimoškolská výchova. Na týchto základoch bol vystavený profil pedagóga voľného času ako pracovníka stredísk voľného času. Hlavnou náplňou práce pedagóga bola realizácia záujmových útvarov a iných aktivít strediska. Kaplánek taktiež upozorňuje na presah odboru vo vzťahu s andragogikou a sociálnou pedagogikou. Výchovné pôsobenie vo voľnom čase má široké spektrum činností, a preto sa v súčasnej dobe väčšina pedagógov voľného času v Českej republike zaoberá rozvojom metód výchovného pôsobenia v rámci voľnočasových aktivít, prípadne zdokonaľovaním organizačných štruktúr. Málokto sa zaoberá novými fenoménmi vznikajúcimi vo voľnom čase a ovplyvňovaním mladej generácie.²⁰¹

¹⁹⁹ Tamtiež, s. 6.

²⁰⁰ Porovnaj http://pf.ujep.cz/files/user_files/Anotace_11.pdf, (cit. 22. 2. 2011).

²⁰¹ KAPLÁNEK, M. Pedagogika volného času – projekt budoucnosti, nebo slepá ulička? *Pedagogika*, 2010, roč. 60, č. 1, s. 12-20.

6. Analýza základných pojmov z oblasti výchovy vo voľnom čase

Analýzu obsahu pojmov budeme realizovať na základe vybraných autorov z predchádzajúcich textov, ktorí patria k najčastejšie citovaným v literatúre z oblasti voľného času. K nim zaradíme nesporne napríklad Jiřinu Pávkovou, Břetislava Hofbauera, Mojmíra Vážanského z Českej republiky a Emíliu Kratochvílovú, Igora Kominarca a Annu a Pavla Masarikových zo Slovenska. S niektorými pojmami nebudeme ďalej pracovať, lebo predstavujú len detailné rozpracovanie jednej koncepcie – a pre množstvo koncepcií nemôžeme rozpracovať všetky partikulárne témy, ako napríklad rôzne formy delenia záujmových útvarov atď.

6.1. *Pedagogika voľného času ako študijný odbor*

Pedagogika voľného času ako pedagogická disciplína nestojí samostatne a prelína sa s inými nielen pedagogickými odbormi. Pôvodne vychádza z oblasti mimoškolskej výchovy. Mimoškolská výchova vychádzala z negatívneho vymedzenia voľného času ale priestor, ktorý voľný čas ponúka, má široké možnosti.

Po roku 1990 bola vnímaná potreba venovať sa deťom a mládeži, bez rozlišovania ich sociálneho prostredia. Na Masarykovej univerzite vzniká odbor vychovávateľstvo, ktorý má nadviazať na výchovu mimo vyučovania. Milan Přádka poukazuje v úvode svojej publikácie *Kapitoly z dějin pedagogiky volného času* na žiadosti študentov tohto odboru na zmenu zamerania, a tak sa v roku 1996 mení názov na sociálnu pedagogiku zameranú na voľný čas.²⁰² Je otázkou čo podnietilo túto zmenu. Na jednej strane sa nám môže zdať, že sociálna pedagogika pohlcuje pedagogiku voľného času, ale nie je to jediná disciplína križujúca cesty zamerania svojho záujmu s pedagogikou voľného času. U autorov ako je napr. Igor Kominarec a Anna a Pavol Masarikovi sa stretávame s vymedzením pedagogiky

²⁰² PŘADKA, M. *Kapitoly z dějin pedagogiky volného času*. Brno: MU, 2002, s. 4.

voľného času ako vedy, ktorá sa venuje problematike zhodnocovania voľného času detí, mládeže ale aj dospelých. Dospelí nie sú záujmom len andragogiky. Pávková napríklad o celoživotnom vzdelávaní píše ako o dôležitej úlohe výchovy mimo vyučovania a pedagogické ovplyvňovanie sa týka aj dospelých jedincov. Je si teda potrebné položiť otázku na akú vekovú skupinu sa zameriava pedagogika voľného času.

Otázkou je teda pre akú skupinu detí a mládeže je vytvorená pedagogika voľného času? V minulosti sa mimoškolská výchova napríklad nepriznávala deťom s postihnutím a problémovej mládeži. Potrebnosť zapojovať aj ich do spoločenského prostredia bola dôležitá ako v minulosti, tak aj v prítomnosti. Dnes sa pri štúdiu voľnočasových aktivít detí a mládeže sústreďujeme veľa na ich výchovu a vzdelávanie. Problém vidíme napríklad v nezaujme mládeže viazať sa v organizovanom voľnom čase. Na tento problém nadväzuje chápanie pedagogiky voľného času u Horsta Opaschowského, ktorý sa venuje problematike „neorganizovanej mládeži.“²⁰³ Na základoch sociálnej pedagogiky je definovaná nemecká pedagogika voľného času, kde sa zdôrazňuje význam voľného času ako fenoménu novej doby.²⁰⁴

Jedno z možných riešení ako privolať deti a mládež k pozitívnej aktivite sú nízkoprahové kluby. Tu nastáva prelínanie oblasti záujmu medzi pedagogikou voľného času, sociálnou pedagogikou a sociálnou prácou. Rozhranie medzi pedagógom voľného času a sociálnym pedagógom je v teórii neupresnené. Stretávame sa s vymedzením, že sociálna pedagogika v rámci svojich podkategórií má záujem aj o kontakt s jedincami v ich voľnom čase. Cieľom sociálnej pedagogiky má byť pomoc k výchove a podpora učenia, teda rozširovanie sociálnych, emocionálnych, kongnitívnych a fyziologických kompetencií.²⁰⁵ V praxi sa stretávame s tým, že nízkoprahové kluby hľadajú pre prácu s mládežou len sociálnych pracovníkov alebo sociálnych pedagógov (v ČR podľa zákona č. 108/2006 Zb.) a nie pedagógov voľného času, aj keď do programu týchto klubov patria aj voľnočasové a aktivizačné činnosti. Nájdeť len málo vysokoškolských odborov v Českej

²⁰³ Pojem „neorganizovaná mládež“ je napríklad oficiálne použitý v názve konferencie České asociácie streetwork 2003: Práca s neorganizovanými deťmi a mládežou lebo aj v názvu projektu MŠMT ČR: Národní priority programu Mládež v akci v roku 2007.

²⁰⁴ Mojmir Vážanský vychádzal vo svojej publikácii *Základy pedagogiky volného času* (Brno: Print-Typia, 2001) z nemeckých autorov píšucich o pedagogike voľného času (Freizeitpädagogik), ako je H. W. Opaschowski, W. Nahrstedt a ďalších.

²⁰⁵ Porovnaj KLÍMA, P. Pedagogika mimo zdi institúcií. In JEDLIČKA, R. a kol. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha: Themis, 2004, s. 335-402.

a Slovenskej republike, ktoré by niesli názov odboru Pedagogika voľného času. V súčasnosti existuje v ČR len jeden dvojročný nadväzujúci magisterský študijný odbor s týmto názvom a to na Teologickej fakulte Juhočeskej univerzity v Českých Budějoviciach.

6.2. Pedagogika voľného času ako nová pedagogická disciplína

Pred tým, než sa u nás zaužíval pojem pedagogika voľného času, užívali sa pojmy ako výchova mimo školy, výchova mimotriedna alebo výchova mimo vyučovania. Cieľom týchto činností bolo naplniť zvyškový čas detí a mládeže, ktorý ostával po vyučovaní, prípravou na vyučovanie a sebaobsluhou. Výchova mimo vyučovania mala zabezpečovať dohľad nad deťmi, kým ich rodičia si plnili svoje pracovné povinnosti. Zámerom bolo vytvorenie takého systému kontroly nad výchovu a vzdelávaním, aby zo žiaka vyrástol spoľahlivý občan socialistickej republiky. Dieťa trávilo v škole väčšinu svojho času, preto sa používal pojem mimotriedna výchova. Dieťa sa neučilo, ale svoj „voľný čas“ trávilo v školských priestoroch. Pojem mimoškolská výchova, pomenováva výchovu, ktorá nespadá pod školskú inštitúciu. Miesto školy nahradzujú Domy pionierov. Po prevrate sa stretávame s premenovaním na Domy detí a mládeže. Vedľa domov detí a mládeže patrí do systému stredísk voľného času aj staníc záujmových činností.

V literatúre o pedagogike voľného času sa stretávame s autormi, ktorí do pedagogiky voľného času radia predovšetkým záujmovú činnosť a ostatné voľnočasové ponuky sú pre nich skôr marginálne. Príkladom tohto prístupu je Jiřina Pávková. Záujmové činnosti sú pre ňu základom pedagogiky voľného času. Naproti tomu napr. Mojmir Vážanský preberá nemecké chápanie tejto disciplíny, ako bola formulovaná v sedemdesiatych a osemdesiatych rokoch minulého storočia. Preberá obsahy, formy, prostriedky bez predchádzajúceho záujmu o historický kontext československej výchovy mimo vyučovania. Jedine Břetislav Hofbauer čerpá z oboch zdrojov. Nezabúda na to, čo už je vytvorené, teda na kladné stránky tuzemskej pedagogickej minulosti, ale inšpiruje sa aj vývojom témy v medzinárodnom kontexte. Ako člen Európskej asociácie zariadení voľného času detí a mládeže sleduje najnovšie trendy nielen v chápaní vzdelávania, ale aj

možnosti nových voľnočasových aktivít. Slovenská pedagogika voľného času je zmesou bývalého i nového nasmerovania výchovy a vzdelávania vo voľnom čase.

6.3. Vyrovnávanie sa so základnými pojmami

Českí a slovenskí autori sa vyrovnávajú rôznym spôsobom s pojmami, ktoré majú vymedzovať voľnočasovú edukáciu a príslušnú teóriu. U Jiřiny Pávkovej pedagogika voľného času pracuje s pojmami ako výchova vo voľnom čase, voľným časom a pre voľný čas, výchova mimo vyučovania, teória výchovy vo voľnom čase, metodika výchovy vo voľnom čase, výchova mimotriedna, mimoškolská, výchova formálna, informálna a neformálna. Obsahy týchto pojmov u Pávkovej súhlasia s vymedzením u Igora Kominarca, ktorý nepoužíva len novú trojicu pojmov výchovy: formálnu, informálnu a neformálnu. tieto nové pojmy vniesol do českej voľnočasovej pedagogiky Břenislav Hofbauer.

Igor Kominárec jasne stanovuje vzťahy medzi pojmami. Teória výchovy mimo vyučovania je strechou, kde výchova mimo vyučovania len nahradila a spojila dva staršie pojmy mimotriednu a mimoškolskú výchovu, pre ktorú sa vyvinula pedagogická disciplína metodika výchovy mimo vyučovania. Názov Teória výchovy mimo vyučovania má preňho opodstatnenie, lebo nemôže do tejto oblasti zahŕňať len voľný čas. Masarik a Masariková vzájomné vzťahy medzi pojmami neobjasňujú. O Teórii výchovy mimo vyučovania píše, že sa tento termín používa pre výchovu detí v školskom veku.²⁰⁶ Emília Kratochvílová pokladá mimoškolskú pedagogiku a teóriu výchovy mimo vyučovania za staršie pomenovanie disciplín, ktorým ide o rovnakú podstatu výchovných javov so základnými charakteristikami využívanými v mimovyučovacom čase, so zámerom na výchovné podchytenie spontánnych aktivít.²⁰⁷

²⁰⁶ Porovnaj napr. KOMINAREC, I. *Úvod do pedagogiky voľného času*. Prešov: FHP, 2003, s. 113.

²⁰⁷ KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Pedagogika voľného času*. s. 63.

6.4. Cieľ výchovy vo voľnom čase

Všeobecným cieľom výchovy vo voľnom čase, mimo vyučovania je u Jiřiny Pávkovej naučiť jedinca hospodáriť s jeho voľným časom tak, aby ho rozumne využíval, reálne oceňoval ako významnú hodnotu.²⁰⁸ Za čiastkové ciele považuje Pávková naučiť deti rekreovať, odpočívať, rozvíjať svoje záujmy a špecifické schopnosti, uspokojovať a kultivovať svoje potreby, naučiť ich si usporiadať svoj režim dňa, aby mali schopnosť pracovať s časom a viesť zdravý život.²⁰⁹ Vytváranie vhodných podmienok, záujmových príležitostí a ponúk u Kratochvílovej je zmyslom výchovy vo voľnom čase a hlavným obsahom pedagogiky voľného času. Pod vhodným využívaním voľného času rozumie, aby sa jedinec formoval a rozvíjal svoju osobnosť. Za cieľ považuje regeneráciu psychických a fyzických síl. Vychádza pritom z vnímania voľného času ako priestoru pre znovu nadobudnutie sily jedinca pre plnenie jeho povinností. Pedagogiku voľného času uplatňuje ako edukáciu vo voľnom čase, čo jej otvára brány k zásadám a metódam všeobecnej didaktiky. Uvádza špecifické podmienky výchovy vo voľnom čase, ako sú uvoľnenejší charakter, dobrovoľnosť jedincov, možná samostatnosť od štátnej správy či aj práca dobrovoľníckych pracovníkov. Od všeobecnej pedagogiky sa odlišuje len metódou hodnotenia, ktorá sa orientuje výsadne na pozitívnu motiváciu

Cieľ pedagogiky voľného času u Emílie Kratochvílovej je podobne videný ako u Pávkovej, regenerácia psychických a fyzických síl v aktívnom oddychu, rekreácia, zábava a formovanie i rozvoj osobnosti, len dodáva, že cieľ sa dosahuje prostredníctvom dobrovoľnosti jedinca na organizovanej voľnočasovej činnosti.²¹⁰

Jiřina Lokajčíková zhrňuje úlohy výchovy k prežívaniu voľného času do troch bodov, prvý sa nám zhoduje s Pávkovou a Kratochvílovou. Ide o výchovu k optimálnym formám odpočinku, teda naučiť deti a mládež odpočívať. V druhom bode sa za úlohu považuje vychovanie k určitým formám zábavy, je to podobné ako u Kratochvílovej. Kratochvílová ale nešpecifikuje druh zábavy ako Lokajčíková, ktorá ju podmieňuje tým, aby súhlasila so súčasnou kultúrou. V treťom bode ide o výchovu k aktívnemu spolužitiu so spoluobčanmi, k priateľstvu, kamarátstvu, príbuzenstvu, rodičovstvu, a to by sa

²⁰⁸ HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s.73.

²⁰⁹ Tamtiež, s. 73.

²¹⁰ KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Pedagogika volného času*, s. 66.

podobalo Hofbauerovi a jeho súčinnosti na správe verejných vecí, teda participácii na sociálnom a verejnom živote.²¹¹

Hofbauer za cieľ voľnočasového pôsobenia považuje samo dieťa i mladého človeka, oni sú cieľom aj základným východiskom, ide o rozvoj ich osobnostných predpokladov, spontánne sa prejavujúcich i stále rozvíjajúcich sa záujmov, vízií a sociálnych kompetencií.²¹²

Vážanský považuje za cieľ pedagogiky voľného času umožňovať jedincom vo voľnom čase kompenzovať svoje pracovné povinnosti, rozširovať skúsenosti a zážitky a umožňovať zmenu postojov, vnímania a jednaní.²¹³

Monika Blažková za všeobecný cieľ pedagogiky voľného času považuje premieňanie časových úsekov života jedinca, ktoré nám umožňujú slobodne voliť, rozhodovať sa a jednať. Voľný čas je skutočne čas, v ktorom môžeme slobodne jednať, rozhodovať a voliť si a tým dosiahne relatívnu autonómiu v spoločnosti.²¹⁴ Je to podobné videnie ako v českom pedagogickom slovníku z roku 1998, kde sa cieľ pedagogika voľného času definuje ako napomáhanie autonómne a zmysluplnému využívaniu voľného času.²¹⁵ S týmto vymedzením cieľa pedagogiky voľného času sa stretávame u aj iných autorov, ako je Simoneta Babiaková, ktorá za cieľ výchovy považuje naučiť deti a mládež zmysluplne využívať voľný čas a následne prikladá Kratochvílovej osobnostný rozvoj a záujmy, oddych, relax. Medzi týmito autorkami vidíme zhodu názvov; pedagogiku voľného času považujú za vedu, ktorá sa zaoberá edukáciou detí a mládeže vo voľnom čase. Môžeme sa domnievať, že Babiaková ako mladšia autorka v tejto oblasti prevzala spomínanú zhodu od Emílie Kratochvílovej.²¹⁶ Blažková na rozdiel od Babiakovej už nepoužíva výraz „zmysluplné využívanie voľného času“, ale zhodnocovaniu voľného času. Túto odlišnosť môžeme prisudzovať českému prostrediu, kde sa od určitého roku nepoužíva termín zmysluplné využívanie, ale pedagogické zhodnocovanie voľného času. Blažkova svoj príspevok prezentovala v roku 2008, kedy už bola vydaná publikácia

²¹¹ Tamtiež, s. 56.

²¹² HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 26.

²¹³ Porovnaj VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*, s. 80.

²¹⁴ BLAŽKOVÁ, M. *Pedagogika volného času – charakteristika, cíle a metody*. In *Výchova a volný čas 3*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008, s. 11.

²¹⁵ PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*, s. 153.

²¹⁶ Kratochvílová použila termín edukácia voľného času detí a mládeže vo svojej publikácii z roku 2004 a Babiaková z roku 2008.

Pedagogické ovplyvňovanie voľného času, kde sa spomínaný pojem skloňuje v každom páde. Napríklad s výrazom „zmysluplné využívanie voľného času“ sa v literatúre s pred roku 1989 nestretáme, ale používa sa označovanie „ovplyvňovanie voľného času“. O pedagogickom ovplyvňovaní sa zmieňuje už Václav Blaha vo svojej práci *Nástin pojetí výchovy mimo vyučování základních škol*, kde oblasť výchovy mimo vyučovania je samostatnou oblasťou výchovnej činnosti. Výchovná práca je v tomto zmysle pedagogickým ovplyvňovaním voľného času detí a mládeže.²¹⁷

U Gráca sa stretávame s pohľadom, že za hlavný cieľ výchovy mimo vyučovania je pôsobiť na slobodné utváranie osobnosti dieťaťa a mladého človeka, aby sa harmonicky rozvíjala jeho celková osobnosť, čo znamená po biologickej, tak psychickej a spoločenskej stránke. Výsledkom tejto výchovy má byť silný jedinec schopný žiť v reálnom svete. Čiastkové ciele majú vo výchove mimo vyučovania relatívnu hodnotu, ktorá spočíva v neustálom aktuálnom prehodnocovaní vo vzťahu k novým potrebám spoločnosti.²¹⁸

Bedřich Hájek odvodzuje cieľ výchovy vo voľnom čase všeobecne od stanoveného vzdelávajúceho cieľa vzdelávania. Zvolené vzdelávanie je odvodené od potreby spoločenského vývoja. Hájek výchovu vo voľnom čase chápe ako bezprostredné naplňovanie voľno časovými aktivitami.²¹⁹

Je zaujímavé, že väčšina autorov používa termín deti a mládež, ale Hofbauer častejšie využíva pomenovanie deti a mladí ľudia. Možno je to z čisto praktického hľadiska, že sa dá tento termín dať do jednotného čísla - dieťa a mladý človek.²²⁰

6.5. Obsah výchovy vo voľnom čase

Ján Grác ako jediný rozčlenil obsah výchovy vo voľnom čase do troch sfér. S náplňami sfér by každý autor voľnočasovej problematiky súhlasil ako napríklad Igor Kominarec.²²¹ Rozvoj osobnosti a vzťahov je základným úsekom obsahu výchovy vo voľnom čase.

²¹⁷ BLÁHA, V. *Nástin pojetí výchovy mimo vyučování žáků škol*, s. 25.

²¹⁸ GRÁC, J. a kol. *Rozbory a modely výchovy v mimovyučovacom čase v konfrontáciách minulost', prítomnosť, budúcnosť*, s. 12.

²¹⁹ Porovnaj HÁJEK, B. *Nástin metodiky vedení zájmové činnosti*. Praha: UK, Pedagogická fakulta, 2007.

²²⁰ HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovplyvňovanie voľného času*, s. 26.

²²¹ KOMINAREC, I. *Vybrané kapitoly z pedagogiky*, s. 8-9.

Rozvíja sa prostredníctvom záujmov detí a mládeže. Osvojovanie potrebných návykov, uspokojovanie potrieb začleňuje do prvej sféry. Pod rozvojom osobnosti myslí rozvíjanie kladných morálnych a charakterových črt, ale aj nadobúdanie základných i rozširujúcich, všeobecných a špecifických vedomostí, zručností.²²² S prehĺbovaním a osvojovaním aktivít detí a mládeže určených pre zdravý vývoj by určite súhlasila Jiřina Pávková. Grác má v druhej sfére na mysli cieľavedomé rozširovanie kultúrneho rozvoja detí a mládeže na vytvorení priestoru k naplňovaniu ich túžob.²²³ Náplňou tretej sféry je praktickú činnosť. U detí a mládeže sa má pestovať uvedomené systematické zapájanie sa do spoločenských činnosti, verejného života a ochrany životného prostredia a učiť ich racionálnemu tráveniu voľného času. Gracov systém sfér by mohol platiť pre náplne výchovy vo voľnom čase, výchovy skrze voľný čas a výchovy k voľnému času.

V skriptách od Háječka, Hofbauera a Pávkovej sa obsah výchovy vo voľnom čase stanovuje na základe cieľov a podmienok výchovy a podľa záujmu účastníkov.²²⁴

6.6. Metódy a formy výchovy vo voľnom čase

Metódy výchovy vo voľnom čase sa preberajú zo všeobecnej didaktiky. Výchovné vzdelávacie metódy sú základom pre pedagogické využitie voľného času. Metódy názorné, slovné a praktických činností sú používané aj vo výchove vo voľnom čase. Najvýznamnejšie miesto z týchto metód majú metódy aktivizačné. Ich významnosť je v kladení dôrazu na aktivitu jedinca.

Pedagogika voľného času sa často odsúva z línie pedagogických disciplín práve z dôvodu, že neuplatňuje svoje špecifické metódy. V skutočnosti formy a metódy vyplývajú z charakteru zaradenia, v ktorom sa výchova vo voľnom čase uskutočňuje.

Formy výchovy vo voľnom čase sa delia podľa miery organizovanosti na spontánne a organizované činnosti. Výchova prebieha vo formálne ustanovených skupinách napríklad záujmové útvary, oddiely, hromadné skupiny rôzne exkurzie a individuálne vyučovanie na

²²² GRÁC, J. a kol. *Rozbory a modely výchovy v mimovyučovacom čase v konfrontáciách minulost', prítomnosť, budúcnosť*, s. 18.

²²³ Tamtiež, s. 18.

²²⁴ HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika voľného času*, s. 31.

hudobný nástroj. Taktiež ich môžeme definovať podľa miery pravidelnosti na pravidelné a príležitostné.²²⁵ Metódy a formy sú najslabším miestom pedagogiky voľného času, metódy z dôvodu stáleho preberania bez hlbšej reflexie z iných pedagogických disciplín a formy v dôsledku myšlienkového závislosti na formách záujmového vzdelávania.

6.7. Funkcie výchovy vo voľnom čase

Pávková vymedzuje výchovno-vzdelávacie, zdravotné, sociálne a preventívne funkcie výchovy vo voľnom čase.²²⁶ Grác prisudzuje výchove v mimovyučovacom čase tieto funkcie: zdravotno-hygienická, socializačná, formatívna, sebarealizačná a relaxačná. Upresňuje, že funkcie sa realizujú rozličnými činnosťami, ktoré nadobúdajú aj funkcie odpočinkové, rekreačné a zábavné, záujmové, sebaobslužné, verejnoprospešné, pracovné, ale i sebavzdelávacie a seba výchovné.²²⁷ Obsahy týchto funkcií, sa v zásade nelíšia, majú rôzne názvy termínov, ale sú schopné sa zoskupiť do užších obsahov. Emília Kratochvílova nespomína funkcie výchovy mimo vyučovania, alebo výchovy vo voľnom čase, len funkcie voľného času. Keď ich pozorne študujeme, stretávame s prelínaním funkcií Jiřiny Pávkovej a Jána Gráca. Zdravotne-hygienická, sebarealizačná, socializačná, formatívno–výchovná sú funkciami u Gráca a u Pávkovej zmieňovaná preventívna funkcia. Kratochvílová pomenúva vo svojej publikácii podkapitolu Funkcie voľného času a spracováva v nej rôzne náhľady iných autorov na voľný čas, aj na výchovu vo voľnom čase.²²⁸ Antonín Bůžek sa stavia k funkciám rovnako ako Kratochvílová a uvádza funkcie voľného času, ktoré majú predovšetkým funkciu relaxačnú, rekreačnú a rozvojovú a zdôrazňuje hlavne funkciu preventívnu.²²⁹ Masarik a Masariková uvádzajú nasledovné funkcie: výchovno-vzdelávaciu, socializačnú, sebarealizačnú, relaxačnú a regeneračnú, preventívnu a kompenzačnú, v zmysle pracovného zaťaženia.²³⁰ Opäť je vidieť, že autori sa nechávajú

²²⁵ PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika voľného času*, s. 99.

²²⁶ HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 70.

²²⁷ GRÁC, J. a kol. *Rozbory a modely výchovy v mimovyučovacom čase v konfrontáciách minulost', přítomnost', budoucnost'*, s. 12.

²²⁸ KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Pedagogika voľného času*, s. 86-90.

²²⁹ BŮŽEK, A. *Pedagogika voľného času v pregraduální přípravě studentů PdF UP Olomouc*, s. 238.

²³⁰ MASARIKOVÁ, A.; MASARIK, P. *Vybrané kapitoly z pedagogiky voľného času*, s. 19.

inšpirovať slovenským psychológom Jánom Grácom. Igor Kominarec spája funkcie s cieľmi výchovy a používa Blížovského delenie na orientačné, motivačné, regulačné a realizačné funkcie cieľov výchovy. Tie ďalej triedi na orientačné a anticipačné funkcie výchovy.

6.8. Princípy či požiadavky na výchovu vo voľnom čase

Pávková používa okrem všeobecných princípov výchovy a pedagogických zásad špecifické požiadavky pre oblasť výchovy vo voľnom čase a v dobe mimo vyučovania. Z ich rešpektovania sa má dať určiť miera posudzovania kvality výchovného pôsobenia. Je otázkou, nakoľko sú tieto princípy kritériom pri všetkých aktivitách detí a mládeže vo voľnom čase. Pávkovej požiadavky sú nastavené hlavne pre záujmovú činnosť vo voľnom čase.

Pri porovnávaní obsahov princípov u Pávkovej a Opaschowskeho je viditeľné obmedzujúce chápanie dobrovoľnosti a slobody účasti na akejkoľvek aktivite. V slovenskej literatúre sa najčastejšie stretávame v rôznych obdobiach s princípmi dobrovoľnosti, názorového pluralizmu, demokracie a humanizmu, princípom mravnosti a tolerancie, princípom sociálneho konsenzu vo výchove, princípom cieľavedomého činnostného zamerania a aktivity, princípom priority individualizácie a družnosti vo výchove, princípom jednoty teórie a praxe výchovy, vzdelávania a výcviku, princípom primeranosti a postupnosti požiadaviek, princípom názornosti a trvalosti vo výchove, princípom optimizmu a radosti z výchovného procesu. Do voľnočasovej pedagogickej oblasti ich zaradil Grác v roku 1992. Nasledovne sa s nimi stretávame bez zmeny u Kominarca a u Masarikovej s Masarikom, s odlišnosťami vo význame, ale aj s vyradením a pridaním niektorých princípov. Grác pri vysvetľovaní obsahov princípov pre výchovu mimo vyučovania jasne vychádza zo súčasných požiadaviek na výchovu a vzdelávanie v postkomunistickej krajine. Masarikova a Masarik na rovnaké princípy nazerajú už so šestnásťročným odstupom. Rozdielne nuance obsahu sú viditeľné už pri princípe demokracie a humanizmu, kde Grác v zásade uvažuje o politickej a hospodárskej nezávislosti, o prejave vlastného názoru a učení sa demokracií a humanite. Predpokladá

záujem jedinca o dianie v škole i v celej spoločnosti. Grác viac popisuje povinnosti dieťaťa ako občana ako jeho práva. Práva dieťaťa a mládeže sú hlavným záujmom v chápaní rovnakého princípu u Masarikovej a Masarika. Rešpektovanie osobnosti človeka, vyrastanie v harmonickej rodine, vyjadrenie vlastného názoru, presadzovanie partnerského vzťahu medzi vychovávateľom a vychovávaným sú ich hlavnými požiadavkami. Malá zmena v názve z cieľavedomého činnostného zamerania na cieľavedomé činnostné zamerania aktivity spôsobila iné chápanie podstaty tohto princípu. Grác o ňom uvažuje ako o cieľavedomom zapojení čo najväčšieho počtu detí a mládeže do záujmových činností a snahu vychovávateľa, aby každé dieťa navštevovalo krúžok. Masarikova a Masarik princíp cieľavedomého činnostného zamerania aktivity chápu zo všeobecnejšieho hľadiska ako výchovu občana schopného žiť a pracovať v demokratickejšej spoločnosti a tento princíp je požiadavkou efektívnosti výchovnej práce jednotlivca i celej skupiny.

V princípe individualizácie výchovy Grác zohľadňuje slabé stránky dieťaťa: jeho zdravie, povahu, problémy, rodinné a sociálne prostredie. Ide mu o premyslenú prácu vychovávateľa individuálne pristupovať k vychovávanému ako interakčnú pedagogickú komunikáciu. Cieľom je navodenie zdravej atmosféry v skupine a podchytenie talentov medzi účastníkmi. Masarik a Masariková vychádzajú tiež z individuálneho prístupu k účastníkovi ako originálnej osobnosti, ktorá nemá dosahovať priemernosť, ale má sa rozvíjať v jeho špecifických schopnostiach. Vytvorený priestor voľného času má umožňovať pripravovať nových odborníkov pre oblasť kultúry, umenia, športu, vedy a techniky. Grác nepopisuje bližšie obsah princípu názornosti a trvalosti vo výchove. Masariková a Masarik nepreberajú tento princíp a pridávajú princíp slobodnej voľby a tvorivosti, ktorý je požiadavkou pre vytvorenie vhodnej klímy v skupine či danej voľnočasovej činnosti. Vhodná klíma nie je chápaná len v rámci sociálnych vzťahov, v štýle riadenia skupiny, rešpektovaní slobody a nezávislosti jedinca, ale aj v možnosti rozvoja tvorivej osobnosti, rozvoja fantázie, predstáv prejavu kreativity v oblasti umenia, hry a práce, divergentného myslenia, riešenia problémových úloh, ktoré napomáhajú pri zmene vlastností, vôle, charakteru účastníka. Zmenu názvu nastala v princípe „optimizmu a radosti z výchovného procesu“. Tento princíp sa zmenil na „radosť z vykonanej činnosti“, súčasne bol vyradený princíp priority individualizácie a družnosti vo výchove a pridané princípy samostatnej práce a aktivity. S princípom aktivity sa stretávame aj u Jiříny

Pávkovej. U Masarikovej a Masarika princíp aktivity, tvorivosti a samostatnej práce vo voľnom čase je smerovaný k dosiahnutiu vhodnej klímy pri voľnočasových činnostiach. Vhodná klíma, ktorá má nielen obsahovať dobré sociálne vzťahy, ale aj možnosti rozvoja osobnosti jedinca. Pávková požiadavky aktivity stavia samostatne a prezentuje činnosť účastníka na všetkých fázach voľnočasovej činnosti, od plánovania k realizácii až k samotnému hodnoteniu. Princíp aktivity obsahuje participáciu účastníka na diani. Princípy u Pávkovej sa týkajú hlavne záujmovej činnosti, princípy u Gráca sú stanovené pre celú oblasť výchovy vo voľnom čase.

6.9. Prostriedky výchovy vo voľnom čase

Prostriedky výchovy vo voľnom čase majú pomáhať k uskutočňovaniu cieľa. Otázkou je, kto stanovuje vo voľnočasovej aktivite cieľ, ktorý by mali naplňovať účastníci, v našom prípade deti a mládež. Vo voľnočasových aktivitách dospelých, dospelí už sami prichádzajú s cieľom či nasmerovaním, čo chcú zo svojho voľného času vyťažiť. Volia si činnosť, ktorá má naplniť ich očakávaní. V andragogike túto oblasť nazývame celoživotným vzdelávaním. Ale čo s mládežou a deťmi, ktoré na jednej strane motivujú rodičia k nejakej záujmovej činnosti, alebo aj samé prichádzajú so svojim záujmom. Kto stanovuje cieľ a nasmerovanie?

V záujmovej činnosti má pedagóg uľahčené stanovenie cieľa, lebo sa opiera o Školský zákon, kde sa používa pojem vzdelávanie, pričom sa pod týmto pojmom rozumie výchova a vzdelávanie. V českom školskom zákone nie je špecifikovaný účastník záujmového vzdelávania, ale z vyhlášky 74/2005 Sb., o zájmovom vzdelávaní plynie ako definovanie účastníka tak aj cieľa vzdelávania, ktoré sa opierajú o všeobecné ciele vzdelávania. Ale ako formulujú svoje ciele organizácie, ktoré nestavajú svoju činnosť na záujmom vzdelávaní? Kde nachádzajú kritérium pre stanovenie cieľa? Vystačia si s formulovanými cieľmi z publikácií, ktoré sme popísali. Je pre nich kritériom zhodnocovanie voľného času či zmysluplné využívanie voľného času detí a mládeže? Kde berú právomoc stanovovať hodnoty v dnešnej pluralitnej spoločnosti?

Záver

Diplomová práca načrtla pohľad na rôzne chápania pedagogiky voľného času v Slovenskej a Českej republike v posledných dvadsiatich rokoch. Zaoberá sa jednotlivými vymedzeniami pojmu pedagogiky voľného času a pojmov s tým súvisiacich. Názory na pedagogiku voľného času od najvýznamnejších autorov tohto odboru boli navzájom konfrontované so snahou zmapovať hlavné vývojové tendencie, podoby a súčasné smerovanie pedagogiky voľného času. Popis a následná analýza dodáva prehľad o dôležitých témach, ktoré sa v teórii tejto pedagogickej vedy nachádzajú. V práci boli naznačené skutočnosti, ktoré môžu prispieť k diskusiám o súčasnom a budúcim smerovaní odboru pedagogika voľného času.

Zo slovenských autorov sa ako jediná problematike pedagogiky voľného času plne venovala iba Emília Kratochvílová, ktorá nadväzovala na generáciu prezentujúcu výchovu mimo vyučovania. Ján Grác bol prvý, ktorý pochopil nutnosť postavenia novej koncepcie výchovy vo voľnom čase. Po vydaní svojej publikácie o výchove mimo vyučovania už v tejto téme nepokračoval. Igor Kominarec, Anna Masariková a Pavol Masarik sú síce často citovaní v zborníkoch či iných materiáloch, ich oblasť záujmu ale značne presahuje odbor pedagogiky voľného času. Ich koncepcie a príspevky v odbore pedagogiky voľného času často využívajú teórie iných autorov a aplikujú ich na voľnočasovú činnosť.

V českom prostredí sa pedagogike voľného času naplno venovali Břetislav Hofbauer, Jiřina Pávková a Mojmír Vážanský, ktorý sa však v poslednej dobe zaoberá viac problematikou kvality života starších dospelých a seniorov.²³¹ Vážanský nadviazal na nemecké ponímanie pedagogiky voľného času a na tomto prístupe vystavil prvú koncepciu pedagogiky voľného času v českom prostredí. Vážanský má taktiež nezastupiteľné miesto pri prvom popise pedagogiky zážitku v Českej republike. Spolupracoval napríklad s významným nemeckým autorom Jörgem Ziegenspeckom.

Břetislav Hofbauer predložil vlastnú koncepciu pedagogiky voľného času, ktorá obsahuje nielen prvky nemeckej pedagogiky voľného času a francúzskeho chápania

²³¹ Porovnaj VÁŽANSKÝ, M. *Kvalita života starších dospelých a seniorů v kontextu výchovné a sociální pomoci*. Brno: MSD, 2010.

voľného času, ale nadväzuje aj na skoršie chápanie výchovy mimo vyučovania. Jiřina Pávková preberá pojmy známe už z koncepcie výchovy mimo vyučovania a ďalej aj pojmy zavedené Hofbauerom. Je to viditeľné napríklad v jej chápaní pedagogiky voľného času ako výchovy k voľnočasovým aktivitám. Medzi chápaním Pávkovej a Hofbauera sú podstatné rozdielnosti. Záujmová činnosť podľa Hofbauera nie je výraznou témou jeho prístupu. Rozdiel je napríklad aj v tom, že Hofbauer nekladie nijaké výchovné požiadavky, ktoré Pávková uvádza ako základné princípy (napríklad princípy demokracie, humanizmu a spojenie teórie s praxou). Hofbauer nestanovuje ani žiadne pedagogické zásady a špecifické požiadavky pre dobu mimo vyučovania. Odbor pedagogiky voľného času sa snaží vidieť v komplexnosti a zo všetkých možných uhlov pohľadu, žiaľ jeho vyjadrovanie nie je vždy celkom zrozumiteľné. Na tému pedagogického zhodnocovania voľného času nazerá z pohľadu neformálnej výchovy. Dnešná situácia je však iná, trávenie voľného času už nie je záležitosťou rôznych inštitúcií.

Táto trojica výrazných českých autorov a ich koncepcie sa odzrkadľujú v slovenskej pedagogike voľného času. Ťažko budeme hľadať slovenskú publikáciu, v ktorej by sme sa s nimi nestretli.

V súčasnej dobe je pojem pedagogika voľného času v českom i slovenskom prostredí už zavedeným pojmom. Stretávame sa s ním v klasifikácii pedagogických vied, stretávame sa s ním na mnohých fakultách ako so samostatným študijným odborom alebo tiež ako s významnou náplňou iných blízkych študijných odborov. V tejto práci bol ako príklad predložený prehľad o možnostiach štúdia pedagogiky voľného času v Českej republike. I keď je pojem pedagogika voľného času bežnou súčasťou verejného diškurzu, nie je vždy celkom jasné, čo je jeho predmetom. U jednotlivých autorov v českom i slovenskom prostredí sa objavujú rôzne pohľady a koncepcie, nie je tu jedno záväzné vymedzenie. Preto je možné hovoriť o tom, že pedagogika voľného času je zatiaľ stále odborom, ktorý si hľadá svoje miesto a opodstatnenie.

Pri spracovávaní tejto práce sa vynorili niektoré otázky, na ktoré bude musieť budúca podoba pedagogiky voľného času dať, či prinajmenšom hľadať odpoveď. Podané sú tu bez nároku na úplnosť a systematickosť, ako podnet k budúcim potrebným diskusiám.

Pedagogika voľného času a jej ciele bývajú nasmerované k deťom a mládeži. Popritom ale nie je vždy presne stanovené, o akú skupinu, vekovú a inú, sa tu jedná.

Napríklad, pokiaľ nás bude zaujímať voľný čas dieťaťa s nejakým mentálnym, telesným, sociálnym či iným deficitom, pôjde stále o oblasť záujmu pedagogiky voľného času? Či záleží na tom, kde a v akej organizácii je daná činnosť realizovaná?

Súčasný podoby teórie i praktického uskutočňovania pedagogiky voľného času len povrchno odpovedajú na otázky o celkovej starostlivosti o dnešnú mládež. Bude sa pedagogika voľného času usilovať o to, aby viacej ovplyvňovala život človeka a jeho vlastné hodnotenie, prostredie, myslenie, postoje a hodnoty?

Je a bude hlavným cieľom pedagogiky voľného času dosiahnutie voľnočasových kompetencií, ktoré sú dôležité pri výchove k voľnému času? K jej dosiahnutiu najmä dochádza prostredníctvom troch oblastí, a to motiváciou jedincov, zvelaďovaním schopností prežívaných vo voľnom čase a možnosťou reflexie kladených otázok. Je dostatočne vytvorený priestor pre realizáciu týchto troch oblastí k výchove vo voľnom čase?

Popritom priestor pre pedagogické ovplyvňovanie voľného času sa neustále znižuje, čo je vyvolané zväčšujúcou sa rýchlosťou, ktorú má na svedomí prísun informácií pomocou internetu a naša komunikácia presúvajúca sa stále viacej do oblastí virtuálneho sveta. Svet nás obklopuje množstvom podnetov a vecí. Nezvládame tak flexibilne prenikať do sveta, ktorý je pred nami, a tak len rýchlo prechádzame od jedného podnetu k druhému bez schopnosti a snahy vytvoriť si s nimi vzťah.

Ako je možné oživiť a reflektovať dnešné potreby detí a mládeže? Má miesto pedagogika voľného času v procese pomoci deťom a mládeži? Už Břetislav Hofbauer vyžadoval od pedagogiky voľného času schopný systém, ktorý bude flexibilne reagovať na dnešné deti a mládež a ktorý dokáže ich voľný čas pedagogicky zhodnotiť. K flexibilitate pedagogiky voľného času môže pomôcť veda o voľnom čase. Zaoberáme sa dostatočne vznikom a rozpätím voľného času, analyzujeme rozsah a funkčnosť úspešného rozvoja detí a mládeže? Alebo len pripravujeme výskumy a realizujeme prieskumy toho, čo deti a mládež vo svojom voľnom čase robia?

Bude sa pedagogika voľného času zameriavať na motiváciu k spontánnej a dobrovoľnej aktivite účastníkov na živote obce, školy, štátu? Alebo bude špecializovanou výchovou, ktorá bude pozorná voči vlastným rozhodnutiam, potrebám a záujmom?

Zmysluplné napĺňanie voľného času je problémom celkového nadviazania na náš prežívaný život. Ako máme vedieť pozitívne napĺňať svoj voľný čas, keď nie sme spokojní so svojim celkovým časom? Je dostatočné vymedzovanie voľného času pomocou negácie? Možno je potrebná zmena postoja jedinca k času ako takému? Možno tu je treba hľadať základ súčasného neujasnenia pedagogiky voľného času ako takej.

Pred pedagogikou voľného času ležia prinajmenšom tri základne výzvy, a to otázka nového ujasnenia pojmov, vrátane pojmu voľného času, otázka subjektov a otázka cieľov.

Zoznam literatúry

Literatúra

BABIAKOVÁ, S. a kol. *Pedagogika voľného času a školské kluby detí*. ŽILINA: IPV, 2008. ISBN 978 – 80-8070-840.

BLÁHA, V. *Nástin pojetí výchovy mimo vyučování žáků škol*. Praha: SPN, 1982. ISBN neuvedeno.

BLAŽKOVÁ, M. Pedagogika volného času – charakteristika, cíle a metody. In *Výchova a volný čas 3*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008, s. 8-12. ISBN 978-80-7041 – 730-0.

BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika: pro studium a tvůrčí praxi: celistvé a otevřené pojetí výchovy, škola plného života - celý život školou, tvorba výchovně vzdělávací soustavy školy jako dílny lidskosti*. Ostrava: Amosium Servis, 1992. ISBN 80-85498-18-9.

BŮŽEK, A. Pedagogika volného času v pregraduální přípravě studentů PdF UP Olomouc. In *SOCIÁLIA*. Trnava: Trnavská univerzita, 2008, s. 238-239. ISBN: 978-808082-160-9.

ČECH, T. Pedagogika volného času v přípravě pedagogů na Pedagogické fakultě MU v Brně. In *Výchova a volný čas 3*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008, s. 21-24. ISBN 978-80-7041 – 730-0.

ČEJKOVÁ, I. Srovnání možnosti využití metody animace ve volném čase a ve škole In *O výchově a volném čase 3*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008, s. 13-17. ISBN 978-80-7041 – 730-0.

ČINČERA, J.; ROZKOVCOVÁ, A. Pedagogika volného času jako studijný obor na Fakultě pedagogické v Liberci: vize, reflexe, perspektivy. In *O výchově a volném čase 3*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008, s. 25-29. ISBN 978-80-7041–730-0.

ČMOLÍK, O. *Kapitoly z dejín pionierskej organizácie v Československu: stručný náčrt vývoja v rokoch 1945-1981*. Bratislava: Smena, 1983. ISBN neuvedeno.

FOŘTÍKOVÁ, J. *Talent a nadání: jejich rozvoj ve volném čase*. Praha: NIDM-MŠMT, 2009. ISBN 978-80-86784-75-5.

- GIESECKE, H. *Leben nach der Arbeit: Ursprünge und Perspektiven der Freizeitpädagogik*. München: Juventa Verlag, 1983. ISBN 3-7799-0564-7.
- GRÁC, J. a kol. *Rozbory a modely výchovy v mimovyučovacom čase v konfrontáciách minulost', prítomnosť, budúcnosť: správa expertnej skupiny Ministerstva školstva, mládeže a športu SR pre výchovu v mimovyučovacom čase*. Bratislava: MŠ, 1991. ISBN neuvedeno.
- HÁJEK, B. *Nástin metodiky vedení zájmové činnosti*. Praha: UK, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-265-1.
- HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: UK, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-128-1.
- HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1.
- HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.
- HOFBAUER, B. *Kapitoly z pedagogiky volného času: soubor pojednání o volném čase a jeho výchovném zhodnocování*. České Budějovice, JU, Teologická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7394-240-3.
- HOFBAUER, B. Základní dimenze výchovného zhodnocování volného času. *Vychovávateľ*, 2006, roč. 52, č. 2, s. 2-7. ISSN 0139-6919.
- HOFBAUER, B. Základní dimenze výchovného zhodnocování volného času. In *SOCIÁLIA*. Trnava: Trnavská univerzita, 2008, s. 223-228. ISBN 978-808082-160-9.
- HOFBAUER, B.; KOTOUČ, S. *Rozbor současné situace a prognóza dalšího rozvoje domů dětí a mládeže v ČSSR: analytická studie, červen 1967 – červenec 1968. rozmnožený materiál*. Praha: Ústřední dům dětí a mládeže Julia Fučíka, 1968. ISBN neuvedeno.
- HOFBAUER, B. Vývoj, současný stav a výhled pedagogiky volného času v České republice. In *Výchova a volný čas: sborník příspěvků 1. mezinárodní konference o výchově a volném čase*. České Budějovice: JU, Teologická fakulta, 2005, s. 32-44. ISBN 80-704-849-9.
- CHLUP, O.; KUBALEK, J.; UHER, J. *Pedagogická encyklopedie*. I. Praha: Novina, 1938. ISBN neuvedeno.
- JŮVA, V. a kol. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

- KAPLÁNEK, M. Pedagogika volného času – projekt budoucnosti, nebo slepá ulička? *Pedagogika*, 2010, roč. 60, č. 1, s. 12-20. ISSN 0031-3815.
- KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času pro navazující magisterské studium: skriptum pro ZS 2008/2009*. České Budějovice, 2008. Nepublikovaný rukopis.
- KLÍMA, P. Pedagogika mimo zdi institucí. In JEDLIČKA, R. a kol. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha: Themis, 2004, s. 335-402. ISBN 80-7312-038-0.
- KOHOUT, K. *Základy obecné pedagogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. ISBN 978-80-7452-009-9.
- KOMINAREC, I. a kol. *Vybrané kapitoly z pedagogiky: výchova mimo vyučovania*. Prešov: PU v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, 2000. ISBN 80-88722-34-9.
- KOMINAREC, I. *Úvod do pedagogiky volného času*. Prešov: FHP, 2003. ISBN 80-968608-5-2.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. Pedagogika volného času v teórii a v praxi. In *Pedagogika volného času – teória a prax*. Trnava: TU, Pedagogická fakulta, 2008, s. 16 -25. ISBN 978-80-8082-171-5.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Pedagogika volného času: výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. Bratislava: UK, 2004. ISBN 80-223-1930-9.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. Pedagogika volného času. In *Pedagogická revue*, 1996, roč. 48, č. 9-10, s. 452-453. ISSN 1335-1982.
- LOKAJÍČKOVÁ, J. *Pedagogické problémy volného času*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta 1974. ISBN neuvedeno.
- MARX, K. *Kapitál: kritika politické ekonomie*. I-III. Praha: SNPL, 1955-1956. ISBN neuvedeno.
- MASARIK, P.; MASARIKOVÁ, A. *Vybrané kapitoly z pedagogiky volného času*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2002. ISBN 80-968735-0-4.
- NAHRSTEDT, W. *Leben in freier Zeit: Grundlagen und Aufgaben der Freizeitpaedagogik*. Darmstadt: Wiss. Buchges., 1990. ISBN 3-534-11295-4.
- NĚMEC, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80- 7315-012-3.
- OPASCHOVSKI, H. W. *Pädagogik der Freizeit: Grundlegungen für Wissenschaft und Praxis*. Bad Heilbronn: Klinkhardt 1976. ISBN 3-7815-0278-3.

- OPASCHOWSKI, H. W. *Freizeitpädagogik in der Schule: aktives Lernen durch animative Didaktik*. Bad Heilbronn: Klinkhardt, 1977. ISBN 3-7815-0344-5.
- OPASCHOWSKI, H. W. *Pädagogik der freien Lebenszeit*. Opladen: Leske – Budrich, 1996. ISBN 3-8100-1563-6.
- OPATA, R. *Celodenný výchovný systém: nástin histórie a perspektívy vývoje*. Praha: SPN, 1973. ISBN neuvedeno.
- PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-295-5.
- PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.
- PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha, 2008. Nepublikovaný rukopis.
- PÁVKOVÁ, J. *Průvodce studiem oboru Pedagogiky volného času*. Liberec: TU, 2003. ISBN 80-7083-757-8.
- PÁVKOVÁ, J. Příprava vychovávatelů – pedagogů volného času na pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. In *Výchova a volný čas: sborník příspěvků 1. mezinárodní konference o výchově a volném čase*. České Budějovice: JU, Teologická fakulta, 2006, s. 48-50. ISBN 80-704-849-9.
- PRIES, M. Význam volného času v měnící se společnosti. In *Výchova a volný čas: sborník příspěvků 1. mezinárodní konference o výchově a volném čase*. České Budějovice: JU, Teologická fakulta, 2006, s. 10-16. ISBN 80-7040-849-9.
- PROKEŠOVÁ, M. *Teze k pedagogice volného času aneb vše na světě má svůj čas*. Ostrava: OU, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7042-249-1.
- PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogická encyklopedie*, Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.
- PŘADKA, M. *Kapitoly z dějin pedagogiky volného času*. Brno: MU, 2002. ISBN 80-210-2033-4.

- REMISOVÁ, L. Dramatická výchova. In ČINČERA, J; KAPLÁNEK, M; SÝKORA, J. *Tři cesty k pedagogice volného času*. Brno: Tribun EU, 2009, s. 117-123. ISBN 978-80-7399-611-6.
- SMĚKAL, V.; VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-9001737-9-9.
- The UNESCO: IBE. *Education Thesaurus: a faceted list of terms for indexing and retrieving documents and data in the field of education - with French equivalents*. Paris-Geneva: IBE, 1973. IN 92-3-101124-3.
- TOMÁŠEK, F. *Pedagogika: úvod do pedagogické praxe*. Olomouc: MCM, 1947. ISBN neuvedeno.
- VÁŽANSKÝ, M. *Impulzy pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. Dizertačná práca.
- VÁŽANSKÝ, M. *Kvalita života starších dospělých a seniorů v kontextu výchovné a sociální pomoci*. Brno: MSD, 2010. ISBN 978-80-7392-130-9.
- VÁŽANSKÝ, M. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. ISBN 80-210-0428-2.
- VÁŽANSKÝ, M. *Vybrané otázky volného času a rekreace*. Olomouc: UP, 1996. Habilitačná práca.
- VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Print-Typia, 2001. ISBN 80-86384-00-4.
- ŽUMÁROVÁ, M. Pedagogika volného času. In PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogická encyklopedie*, Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

Internetové zdroje

Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bella [online]. Banská Bystrica. Univerzita Mateja Bela, © 1997-2009 [cit. 2011-22-02] Dostupné na WWW:
[<http://www.pdf.umb.sk/katedry/katedra-pedagogiky/statne-skusky.html>].

Katedra sociální pedagogiky Univerzita Hradec Králové [online]. Hradec Králové. Univerzita Hradec Králové, Posl. úpravy. 13. 02. 2010 [cit. 2011-22-02] Dostupné na WWW: [<http://uhk.cz/cs-cz/fakulty-a-pracoviste/pedagogicka-fakulta/katedry-a-ustavy/katedra-socialni-pedagogiky/zakladni-informace/Pages/default.aspx>].

Ostravská univerzita v Ostravě [online]. Ostrava. Ostravská univerzita v Ostravě, Posl. úpravy 11. 11. 2007 [cit. 2011-22-02]. Dostupné na WWW: [<http://www.osu.cz/index.php?kategorie=35442&id=3502>].

Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem [online]. Ústí nad Labem. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, © 2011 [cit. 2011-22-02]. Dostupné na WWW: [http://pf.ujep.cz/files/user_files/Anotace_11.pdf].

SPISOVATELE.CZ [online]. Posl. úpravy 2011 [cit. 2011-22-03]. Dostupné na WWW: [<http://www.spisovatele.cz/eduard-storch>].

Pionerarg.narod [online]. Posl. úpravy 25. 08. 2003 [cit. 2011-20-02]. Dostupné na WWW: [<http://pionerorg.narod.ru/history.html>].

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha: MŠMT, © 2002 [cit. 2011-20-02]. Dostupné na WWW: [<http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf>].

IUVENTA [online]. Bratislava, IUVENTA, © 2001-2011 [cit. 2011-13-03]. Dostupné na WWW: [<http://www.iuventa.sk/files/documents/Publik%C3%A1cie/Mladeznicka%20politika%20v%20SR/100-biela-kniha-o-mladezi-sj.pdf>].

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky [online]. Bratislava, MŠ VVŠ © 2007 [cit. 2011-13-03]. Dostupné na WWW: [http://www.minedu.sk/data/USERDATA/MSpolupraca/MsDaM/REaSI/2006_europska_charta_o_participacii.pdf].

Abstrakt

DUDOVÁ, A. *Dvadsať rokov pedagogiky voľného času v Českej republike a na Slovensku (1990-2010)*. České Budějovice 2011. Diplomová práca. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce M. Kaplánek.

Dvadsať rokov pedagogiky voľného času v Českej republike a na Slovensku (1990-2010).

KLúčové slová: pedagogika voľného času, mimoškolná výchova, mimotriedná výchova, princípy, ciele pedagogiky voľného času,

Pedagogika voľného času je pojmom, ktorý sa od roku 1990 udomácnil v českom a slovenskom prostredí ako nové označenie pre výchovu mimo vyučovania. Pedagogika voľného času je vnímaná ako pedagogická disciplína, ktorá sa venuje zhodnocovaniu voľného času detí a mládeže. V žiadnej českej či slovenskej publikácii zatiaľ nenájdeme jej komplexne utriedenie a prehľad jej zrodu, vývoja, cieľov, prístupov a celkového uplatnenia v praxi.

Cieľom diplomovej práce je podať prehľad o vnímaní a chápaní pedagogiky voľného času u vybraných autorov v českom a slovenskom prostredí v posledných dvadsiatich rokoch. Pojatia pedagogiky voľného času u vybraných autorov sú navzájom konfrontované so snahou postihnúť hlavné vývojové tendencie, podoby a súčasné smerovanie pedagogiky voľného času. Práca sa zaoberá jednotlivými vymedzeniami pojmu pedagogiky voľného času a pojmov súvisiacich.

Pedagogiku voľného času ako pojem práca sprístupňuje z pohľadu jej miesta v klasifikácii pedagogických vied, historického pohľadu a z pohľadu jednotlivých autorov i študijných vysokoškolských odborov.

Abstract

Twenty years of leisure education in the Czech and Slovak Republics (1990-2010).

Key words: leisure education, extra-curricular education, after-class education, principles, aims of leisure education,

The concept of leisure education has been in use in Czech and Slovak environment since 1990 as a new label for after-class education. Leisure education is perceived as a branch of education involved in valorizing the leisure time of children and young adults. No Czech or Slovak publication has so far provided its complex classification or an overview of its origin, development, aims, approaches and overall practical use.

The aim of the paper is to provide an overview of perception and understanding of leisure time in the works of selected Czech and Slovak authors in the last 20 years. The authors' conceptions of leisure education are confronted with one another with the aim to grasp the main developmental tendencies, forms and current aspirations of leisure education. The paper deals with the various definitions of the concept of leisure education and related concepts.

The paper approaches the concept of leisure education from the viewpoint of its position within the classification of educational sciences, from the historical point of view and from the points of view of the individual authors and university subjects.