

Učení v životních situacích

Hana Horká

Klíčová slova: životní situace, učení v životní situaci, činná (pracovní) škola, principy učení v životních situacích, cestující školy.

Jak dosáhnout toho, aby se škola stala místem tvořivého myšlení a nikoliv pouhé faktografie, encyklopedické paměti a předčasné abstrakce, s obsahy odtrženými od života a praxe, aby byla aktivní (nikoliv pasivní), stimulující (nejen informující) a poskytující vzrušující zážitek (ne nudnou povinnost), komunikativní (kde se žáci ptají a odpovídají), spojenou se životem a připravující pro život (nejen pro známku a zkoušku), aby člověka zdokonalovala, činila jej dynamickým, produktivním a schopným spojovat své osobní ambice se zájmy společenskými? To jsou otázky, na něž hledáme odpověď nejen v současnosti, ale mnohokrát byly kladeny i v minulosti (srv. B. Blížkovský 1992, s. 151).

Je jisté, že škola nepřipraví na všechny požadavky života. Co by si však měli žáci s sebou odnést, je motivace k dalšímu sebevzdělávání a alespoň základní schopnost orientovat se v životních situacích (tzn. nejen je popisovat nebo registrovat, ale naučit se je řešit).

Vymezení metody

Co chápeme pod pojmem „životní situace“?

Životní realita, tvořená celistvými jevy a situacemi, poskytuje mnoho podnětů pro učení. Každá životní situace je zdrojem vlastních žákovských hledisek (prekonceptů), spontánně získaných při řešení různých životních problémů (např. při cestování v autobuse, nákupu v obchodě, pobytu v přírodě). Ty se ve výuce obohacují, prohlubují, restrukturují ap.

Učení v životních situacích probíhá vlastní zkušeností a experimentem, postupným korigováním poznatků a praktických činností, pozorováním druhých, konfrontací osobních zkušeností se zkušenostmi jiných, uvědomováním si vlastních postojů a chování atd., tedy cestou aktuálních zkušeností (nejen prostřednictvím abstraktních poznatků). Podstatou je reakce na danou situaci a prostředí, což neznamená přízpůsobení, ale změnu, jež nastává díky individuálnímu úsilí jednotlivce. Při „činu“ vzniká zkušenost jako soubor racionálních i emocionálních, logických i intuitivních, postojových i „technologických“ vztahů k určité situaci, věci, osobě atd. (J. Valenta, H. Kasíková 1994, s.14). Žák porovnává teorii a praxi, zpracovává své praktické zkušenosti do teoretické roviny a postupně se učí verifikovat poznání v praktické zkušenosti. Jde o postup, který napomáhá překonat transmisivní

školu školou konstruktivní, kde se pracuje s „odlišnými hledisky“ zúčastněných, s jejich spontánně získanými poznatky, které se střetávají, konfrontují a vedou k dalšímu poznání, které může být zprostředkováno učitelem, knihou a jinými cestami.

Učení v životních situacích se uskutečňuje i tak, že učivo je koncentrováno do témat, jež vycházejí ze „struktury života“ nikoliv „ze struktury věd“. Navazuje na potřeby žáka, a proto na jeho začátku musí být celostní životní situace (zejména v mladším školním věku), v jejichž středu se ocitá žák, a to nikoliv jako divák, nýbrž jako jeden z jejich činitelů a tvůrců. Uspokojuje-li jedinec své potřeby, obvykle hledá, zkouší, manipuluje a zkoumá realitu až k dosažení úspěchu.

Učení v životních situacích, založené na **činnostním pojetí**, umožňuje v procesu poznání dynamiku, aktivitu. Vlastní činnost je nejúčinnější motivací, přináší radost a prožitek, uspokojení z práce, prohlubuje zájem, vlastní úsilí. Tento způsob učení znemožňuje jednostrannou aktivizaci pouze poznávacích procesů a naopak se dotýká osobnostních momentů (emocí, motivů, postojů, zájmů, potřeb). Má funkci motivační — umožňuje vztahovat učivo k člověku, jeho potřebám a zájmům, spojuje školní poznatky se životem. Žák může při experimentaci a „badatelské činnosti“ volit různé přístupy, překonávat překážky, obtíže, klást otázky, pochybovat, zkoušet i „zakoušet“ varianty řešení, v přímém kontaktu s životními situacemi odhalovat různé problémové situace, jež vlastně ze životní situace vycházejí. Princip problémovosti je zdůrazňován v konstruktivistickém pojetí vyučování, kdy konstrukce poznatků nastává jako odpověď na problémovou situaci. Životní situace je tak využita pro hledání, osvojování a konstruování vědomostí žákem samým. Žák si z ní přináší předběžné (různě rozvinuté) představy a zkušenosti, tzv. „prekoncepce“, „spontánní prezentace“, „naivní teorie“, „miskoncepce“, „alternativní koncepce“, „žákovo pojetí učiva“, „spontánní koncept světa“. Různost znalostí a zkušeností, odlišná hlediska, rozpory a protiklady se stávají „hnací silou“ vyučování. V životní situaci vzniká blízká zkušenost (tj. co dítě reálně zná, o čem má představy, s čím zkušenosti) a od ní by měla začínat školní práce. Učení je prohlubování rekonstrukce toho, co už děti v nějaké podobě znají. Žákovy představy o světě, jeho „osobní interpretace“ různých jevů a pojmů (např. koloběhu vody, potravních vztahů...) bývají neobyčejně pevné, protože jsou spojeny s vlastními zkušenostmi a zážitky (vlastní postoje a emocionální podbarvení mají význam pro subjektivní stránku vědění). Žákův spontánní koncept světa je důležitým nástrojem k řešení učebních i životních situací. Povrchní a verbální osvojení vědomostí může vést k tomu, že ve vědomí žáků existují „vědomosti pro školu“ (užívané při řešení učebních úloh a školních situa-

cí), a „vědomosti pro život“ (osobní interpretace jevů užívané při řešení životních situací)(V. Spilková 1994, s. 16-17) .

Stručná historie (původ metody)

Nahlédneme-li do dějin pedagogiky, můžeme najít různé způsoby řešení pedagogického ideálu **spojení školy a života, myšlení a jednání či práce a učení**. Z Rousseauovy myšlenky, že život a učení jsou dvě stránky téhož procesu, které nelze od sebe oddělovat, vyplynulo, že učení musí být zaměřeno na **získávání zkušeností v kontaktu dítěte se světem**, který je obklopuje a s nímž se v průběhu svého života vyrovnává. O **školu života, zkušenosti, činu, aktivity** usilovalo hnutí nové výchovy či reformní pedagogiky, jež navazovalo na myšlenkové pedagogické dědictví J. J. Rousseaua, J. J. Pestalozziho, F. Fröbela a L. N. Tolstého: **Činná škola** a její různé směry — nová škola, škola života, tvořivá škola, **pracovní škola** — vznikaly ve 20. a 30. letech 20. století jako reakce na poznatkový encyklopedismus, jednostranný intelektualismus, uniformitu, autoritativní přístup učitele a pasivitu žáka v herbartovské škole. Podstatou činné školy byla spontánní činnost a tvořivá aktivita žáka, podporování a rozvoj samostatnosti, sebeurčení, spontaneity, fantazie, senzibility a kreativity, orientace na činnost manuální, technickou a uměleckou. (Československá škola ve 30. letech se i v oficiálních dokumentech definovala jako „činná škola“).

Popis průběhu z hlediska učitele i žáka

Jaké podstatné změny vyžadovala činná škola ve výchovně-vzdělávacím procesu školy?

1. Učivo nepředkládat žákovi v hotové podobě (formou přednášek učitele), ale řešením problémů, projektů, celistvých životních situací, které mu přímo nebo zprostředkovaně poskytují zkušenosti. **Činnost žáka** spočívá v hledání a sbírání faktů, jejich třídění, přemýšlení a vyvozování závěrů. Práce, která je nutná k získávání nových poznatků, se ponechává žákovi. Důraz je kladen na samostatnost a samoučení, neboť žák neopakuje jen učitelovo podání učiva, nýbrž vytváří něco nového individuálně. Má možnost řešit opravdové životní situace, reagovat na ně, jednat, projevit se, rozhodovat a zaujímat stanoviska **přímo** ve spojení s realitou, např. na vycházkách, při práci na zahradě, v dílně, při péči o prostředí, na žákovských výletech, na poště, v obchodě, dopravním prostředku. Již žáci mladšího školního věku jsou schopni srovnávat vlastnosti věcí a jevů, prožívat děje skutečných situací, např. uprostřed rodiny. Do různých společenských vztahů vstupují jednak prostou existencí svého bytí (rodinné a příbuzenské vztahy), jednak

v různých sociálních rolích (jako žák, kamarád, spolužák, ochránce přírody či zdraví, spotřebitel, cestující, uživatel volného času ap.). Významné je i prožívání situací, kdy dítě nejen objevuje vztahy, ale i citově reaguje, např. prožívá pocit napětí a očekávání, zda úkon správně provede, nebo pocit úspěchu z práce, např. při zasazení semínka — sleduje klíčení rostlinky, při hře na prodavače se snaží uplatňovat své počtářské dovednosti ap. Ve hře s rolemi žije plně životem (činností) jiné osoby.

Existuje však i forma **zprostředkovaná**, tj. v simulovaných situacích či v zařízeních, která modelují a simulují různé oblasti života (laboratoře, knihovny, dílny atd.). Velmi důležitá je však práce s ohlasy různých prostředí v dětech (formou anket, dotazů, vyprávění příběhů a zážitků, rešersí, bibliografií atd.) (srv. S. Štech, 1994, s. 49). Jedná se o významná východiska konstruktivistického pojetí výuky.

Učení v životních situacích představuje vlastně **funkcionální výchovné působení**. Podnětovými zdroji jsou věci, lidé a příroda, životní prostředí. S nimi je člověk v interakci, poznává je, hodnotí, přetváří, na ně reaguje, přizpůsobuje se. Užší sociální prostředí má největší formativní význam pro utváření mravního a sociálního profilu. Žák se učí spontánně, účinek formativních vlivů si plně neuvědomuje, i když na ně více či méně reaguje. A právě v reagování spočívá účinnost funkcionalního utváření (mnohdy je větší než u formálního výchovného působení). O jeho kvalitě a efektivitě rozhoduje **učitel**.

2. Učitel poskytuje žákovi materiál k práci, upozorňuje na problémy a otázky. Řídí, organizuje a vede jeho činnost k žádoucímu cíli. Stává se rádcem (nikoliv diktátorem). Nepředkládá vzor k pouhému opakování; ale zadává úlohu, kterou třída řeší společným úsilím. Postupuje od blízkého ke vzdálenějšímu, od jednoduchého ke složitějšímu, od konkrétních jevů k jejich podstatě. Může postupně přecházet i od „cvičných situací“ k situacím reálným a připravovat tak žáky na opravdový život (nejen ve skleníkových školních podmínkách).

Podmínky uplatnění metody

Podmínky pro učení v životních situacích můžeme zajišťovat tím, že budeme dodržovat určité principy, které byly již v historii (např. v činné škole) ověřeny a jsou aktualizovány i v současných alternativních směrech. Jsou to:

1. Princip aktivity žáka (funkčního využívání životní situace)

Vychází se z toho, že činnost je podmínkou poznání a životní realita tvoří referenční rámec pro poznání. Počítá se s přirozenou reakcí žáků na

přirozené situace, ovšem učení neznamená jen samou empirii a samý názor. I deduktivní postup může být přirozený, je-li na místě. Asociace vytvořené v životních konkrétních situacích jsou mnohem pevnější než asociace izolovaných prvků.

2. Princip experimentace (činného zasahování)

Žák si osvojuje učivo vlastním úsilím — vlastním pozorováním, pokusy, zkušenostmi, volí badatelský přístup k poznání (je tvůrcem, nikoliv divákem).

3. Princip iniciace, vhodné motivace (probuzení zájmu)

Osvojování vlastním úsilím v životních přirozených situacích napomáhá zvyšovat zájem o učivo, aktivitu, porozumění učivu. Předkládání pojmů v situacích, problémech, projektech, v nichž mají přirozenou funkci, usnadňuje jejich pochopení. Žák rovněž lépe chápe smysl toho, co se učí. Situace vedou k přirozeným a přímým reakcím. Přesvědčení, že věc nebo jev má pro nás nějaký význam, prohlubuje zájem o učení. Podle J. Deweye podstata zájmu je v tom, že se věci stávají prostředkem k dosažení cílů a úmyslů. Ilustruje to na příkladu přípravy cesty do cizí země, kdy se snažíme získat co nejvíce informací, např. studiem zeměpisu, map, příruček, kdy si „suchá“ fakta osvojujeme s horlivostí (S. Vrána 1946, s. 88).

4. Princip bipolarity parciálního a globálního pohledu

Předkládání obsahu učiva izolovaně, vytrženě ze života, bez souvislosti, vede k tomu, že mu žáci neporozumějí. Prvky je třeba brát jako součásti životní situace, která dodává jasnosti svým životním významem, užitek, vztahy k celku, žákovi atd.

5. Princip názornosti (interakce konkrétního a obecného, syntézy empirie a dedukce)

Nové pojetí a „životné“ propracování jednotlivých předmětů se projevuje v aplikaci metod situačních, tj. činných metod užívaných k řešení situací, do nichž nás život přivádí nebo jež pedagogicky užíváme (podle psychologie chování Thorndika: situace – spoj – odezva). Požadavek stavět vyučování na konkrétní základ žákových zkušeností a činností je znám z díla J. A. Komenského („Nejprve věc, potom slovo“). Tato zásada se však uplatňuje nedostatečně. Pouhé vypravování a pouhá slova je třeba spojit s přímým pozorováním na poli, v lese, na zahradě, u lomu, rozestavěného domu, sledováním pracovní činnosti řemeslníků, s nákupem zaměřeným mj. na rychlé sčítání, s měřením, vážením ap. Činná škola využívá přímých dojmů (venku, na zahradě, hřišti, vycházkách do přírody, na památná místa, v dílnách, muzeích, na výstavách) (O. Kriebel 1930, s. 39).

Při výběru učiva (např. i v učebnicích) je vhodné čerpat z žákova prostředí, začínat konkrétními úkoly z praktického života, z nichž se obecné pojmy vyvozují. To má vliv i na metodické zpracování učiva, což znamená

využít takových situací; např. v matematice žáci „vyměřují“ pozemky, počítají obsah jen tehdy, mají-li vlastní zkušenosti se skutečným vyměřováním v přírodě. Učit se „pro život“ znamená využití a zhodnocení poznatků po jejich nabytí. Výchovná cena takového pojetí spočívá v příznivém ovlivňování motivace i osobního prožitku situace, kdy kontakt se světem nebo se sebou samým způsobí změnu v chování, interpretaci jevů, stupni samostatnosti nebo tvořivosti.

6. Princip syntézy statiky a dynamiky (empirie a dedukce)

Proti receptivnosti a pasivnosti činná škola staví vyučovací dynamiku, neboť životní situace nejsou statické, vyžadují aktivitu, tvořivost. Takto získané vědomosti jsou kvalitnější, takové učení směřuje k potřebám praktického života. Dynamické vyučování znamená, že nabývání nových poznatků se motivuje životními situacemi, žákovými zájmy a potřebami a že se nových poznatků a vědomostí hledí využít ve vlastním žákově životě. Dále pak směřuje k tomu, aby se vědění získávalo pokud možno činností, zkušenostmi a vlastní prací. Důraz je kladen na motorické a aktivní procesy. Životní situace umožňují učení vlastním pozorováním, pokusem, zkušeností, vlastními informacemi.

7. Princip řádu (nikoliv nahodilosti)

Činná škola byla chápána jako škola dětského života. Dbát dětských zájmů však neznamená vyhovět všem dětským rozmarům. „Životná“ škola jako základ činné školy neznamená školu nahodilou, neodpovědnou a založenou na libovůli. Vyžaduje mechanismus kontroly, který umožňuje přejít od nahodilosti k řádu, od plýtvání k racionálnímu řešení, od citového a volního zaměření k logické ukázněnosti (S. Vrána 1946, s. 247).

Příklady aplikace metody

Učení v životních situacích (činná škola) je úzce spjato s **problémovou a projektovou výukou**. **Problém** je vlastně určitá životní situace a dochází se k němu na základě nějakého aktuálního a životu blízkého podnětu (např. cestování dětí v autobuse — děti sdělují ústně či formou dopisu osobní zážitky z autobusu, s pomocí učitele hledají prostředky ke změně situace — sestavují dopis provozovateli autobusové dopravy a starostovi, příspěvek do místních novin, organizují besedu, plakátovou akcí zveřejňují problémy, např.: „Proč se lidé musí stále cpát do autobusů? My jsme vždy vytlačeni mimo.“, pokoušejí se o navázání rozhovoru s cestujícími na zastávce apod. (srv. M. Herbert a kol., 1992, s. 57–58). Komplexním jevům a situacím, s nimiž se žák setkává v životě, odpovídají projekty. **Projekt** je učivo směřující k dosažení určitého cíle (zhotovit něco, vypracovat něco, naučit se něčemu,

vycvičit se v něčem, odstranit závady, zlepšit, zdokonalit něco atd.), což odpovídá požadavkům pracovní (činné) školy. Ukládá se žákům, aby něco zorganizovali, vyzkoumali, vykonali, např. provedli analýzu projektu Les na jaře z různých hledisek (geologického, botanického či zoologického aj.).

Spojení školy a života, tělesné a duševní práce, začlenění okolního světa do školního života a práce, chápání životní zkušenosti člověka jako východiska učení a výchovy, pojetí školy jako určitého druhu „životního společenství“, jehož funkcí je výchova — to jsou charakteristiky většiny koncepcí alternativní pedagogiky (např. pedagogiky jenského plánu P. Petersona, C. Freineta, progresivní (pragmatické) pedagogiky J. Deweye aj.). Nelze opomenout ani současné směry české školy (Angažované učení, Škola hrou, Projektové vyučování, Integrovaná výuka, Zdravá škola, Otevřené vyučování), které na zmíněné alternativní nejen zahraniční, ale i domácí koncepte navazují.

Nejnovější podobou evropského alternativního školství jsou tzv. **cestující školy** (zejména ve Francii), které velkou část školního roku věnují studijním cestám do jiných zemí. Charakteristiku jedné ze škol L'Arbre voyageur (Cestující strom) podává následující informace (J. Průcha 1991, s. 27–28): „Jsme malá ‚cestující škola‘, která malým skupinám (10–14letým dětem) nabízí alternativu k tradiční výuce, především takovým dětem a mladým lidem, kteří nejsou zcela spokojeni se školní nebo rodinnou výchovou, resp. chtějí jednoduše uniknout ze své někdy úzké role žáka a kteří se raději učí na cestách. Přijetí do naší školy je možné po celý rok. Cesty a pobyty v jednom z našich dvou domů se střídají. Mladí lidé se mohou zúčastnit také různých projektů. V posledních letech jsme podnikali několikatýdenní až několikaměsíční cesty, mezi nimi také dvě velké expedice do Afriky.“

Cesty do zemí třetího světa ve vlastnoručně opravených autobusech organizují i soukromé školy, tzv. Tvind-Efter-Skoler, pro žáky posledních ročníků dánské základní školy (9.–10. ročník). Tvindský systém je založen na učení v životních situacích, na učení se prostřednictvím jednání v praxi. Cílem je poznání a prožívání „komplexní skutečnosti“ a poznání a prožívání jejích souvislostí ve skupině. Program školy tvoří výchova k toleranci, porozumění, spolupráci a vzájemnému soužití. Usiluje o to, aby bylo dítěti umožněno podílet se na „produktivním životě všedního dne“ a tak získat schopnost řešit problémy, mít právo na vlastní utváření svého světa, naučit se myslet v globálních souvislostech tj. poznat, že problémy lidí v Africe souvisí s problémy domácími. Základní metodou dosažení cílů je práce, život ve skupině. Jako příklad lze uvést pokračovací školu a reálný kurs, který byl otevřen v roce 1974 pro žáky ve věku 14–18 let. Škola je silně prakticky orientovaná a má zprostředkovat žákům získávání praktických zkušeností

přímo v procesu všedního dne, nikoliv tedy ze simulovaných situací nebo jen slovních představ, které lze absolvovat na běžných školách. Výrazné zastoupení má praktická smysluplná práce ve prospěch celého Tvindu, vlastní skupiny nebo užšího společenství několika žáků se stejnými zájmy. Zhruba na 50 dnů si žáci volí vlastní skupinu podle pracovního zařazení. Nabízí se několik možností: např. umělecká činnost, tiskaři, novináři, automechanici, stavebníci, potravináři (zajišťují nákup potravin a přípravu jídla pro ostatní), ekonomové a zemědělství hospodáři, knihovníci, rybáři, energetici. Žáci konzultují problémy s odborníky (učители, zaměstnanci) a konfrontují vlastní praktické zkušenosti během teoretické výuky.

A jaká je jejich pracovní náplň? Např. zemědělství hospodáři obdělávají asi 30 ha polí a luk v okolí Tvindu a navíc chovají drůbež, prasata, ovce. Starají se o levné potraviny. Ekonomové se starají o finanční otázky pokračovací školy, vedou knihu příjmů a vydání, třídí poštu, vyřizují telefonické hovory a starají se o provozní správu školy. Potravináři musí vařit levně a zdravě pro asi 135 lidí. Sledují práci hospodyněk v okolí a učí se od nich. Stavebníci udržují v pořádku budovy, staví přístřešky na kola, parkoviště pro auta a zjišťují, proč je tento obor tak nízko společensky hodnocen. Novináři mají na starosti styk se sdělovacími prostředky, přijímají a provázejí hosty, propagují činnost Tvindu. Tiskaři produkují vlastní tvindské učebnice, cestovní zprávy, články o Tvindu a nové učební materiály. Umělci mají na starosti kulturní činnost, promítají filmy, obstarávají divadelní představení, píšou vlastní literární díla a připravují vlastní představení. Energetici se starají o provoz vlastní elektrárny, sledují šetření s palivy u motorových vozidel, v kuchyni, v jednotlivých domech apod. Důsledně je tak uplatňována metoda učení se činností (K. Rýdl 1993, s. 91–4).

Školní rok je rozdělen do čtyř dvouměsíčních období, během nichž se žáci v různých pracovních činnostech střídají. Teoretická výuka (dopoledne) zahrnuje předměty obsahově dané (tzv. pevné konzervy — dánština, angličtina, matematika, a němčina) a předměty, jejichž obsah určují z velké části žáci (tzv. dokumentační předměty — biologie, chemie, fyzika, dějepis, zeměpis apod.). Ty jsou vyučovány na základě projektů, které žáci plní v praxi, v dílnách a laboratořích, na exkurzích. Výsledky pak předkládají ve formě zprávy — dokumentace.

Literatura:

- Blížkovský, B.: Systémová pedagogika. Ostrava, Amosium 1992.
- Hrdličková, A.: Alternativní pedagogické koncepce. České Budějovice, Pedagogická fakulta JU 1994.

- Herbert, M. a kol.: Poznáváme svět 2. Metodická příručka k prvouce pro 2. ročník základní školy. Praha, SPN 1992.
- Chlup O., Kubálek J., Uher J.: Pedagogická encyklopedie. I–III, Praha 1938–1940.
- Kasiková, H., Valenta, J.: Reformu dělá učitel. Praha, Sdružení pro tvořivou dramaturgiu 1994.
- Kriebel, O.: Praxe v činné škole. Velké Meziříčí 1930.
- Kučerová, S.: Má naše teorie přispívat k rozvoji alternativního školství. In: Pedagogická orientace 1995, č. 15, s. 94–99.
- Pike, G., Selby, D.: Globální výchova. Praha, Grada 1994.
- Průcha, J.: Alternativní školy v západní Evropě. Praha ÚIV 1991.
- Rýdl, K.: Pohledy na dánské školství aneb putování pedagogickým rájem. Praha 1993.
- Singule, F.: Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti. Praha, SPN 1992.
- Singule, F.: Americká pragmatická pedagogika. Praha, SPN 1990.
- Spilková, V. a kol.: K současnému pojetí didaktiky základní školy. Praha, UK 1994.
- Štech, S.: Škola stále nová. Praha, UK 1992.
- Valenta J. a kol. Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou. Praha 1993.
- Vrána S.: Základy nové školy. Brno 1946.

Volný čas dětí a mládeže ako pedagogický problém

Milan Darák

1. Volný čas dětí a mládeže ako pedagogický problém

Prenikavé a pre mnohých i prekvapujúce narastanie dĺžky voľného času vyvoláva problém jeho efektívneho využitia. Podľa H. Opaschowského (1991) sa voľný čas v nasledujúcich 10 rokoch stane vážnym problémom. Už dnes sme svedkami toho, že voľný čas akoby unikal ľuďom „pomedzi prsty“. V dôsledku neschopnosti adekvátneho zaobchádzania s mnohostrannou ponukou voľného času, jej využitia pre seba, je trávenie voľného času v súčasnosti viac ovplyvnené konzumom, reklamou a priemyslom voľného času než zmysluplnou aktivitou. Chorvátsky pedagóg A. Vukasovič (1996) v tom zmysle hovorí o kríze voľného času. Je len samozrejmé, že uvedené problémy voľného času dospelých ovplyvňujú i voľný čas dětí a mládeže a neraz sťažujú jeho jednoznačnú charakteristiku.

Áké trendy charakterizujú voľný čas dětí a mládeže v súčasnosti? Väčšina autorov (J. Grác 1991, B. Hofbauer 1993, L. Kráľová 1993 a ďal.) sa v odpovedi na položenú otázku zhoduje v tom, že pre voľný čas dorastujúcej generácie je typický: