

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

ZÁŽITKOVÉ HRY JAKO STIMUL FILOZOFICKÉHO DIALOGU -
ANALÝZA HERNÍCH PRINCIPŮ

Vedoucí práce: Mgr. Richard Macků, Ph.D.

Autor práce: Tereza Hajná

Studijní obor: PVČ/ PS

Ročník: III.

2018

Prohlašuji, že svoji bakalářskou 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 bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) 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 mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

19. 3. 2018

Mé poděkování patří na prvním místě vedoucímu diplomové práce Mgr. Richardu Macků, Ph.D. za cenné rady, připomínky, podporu a pomoc v průběhu přípravy bakalářské práce.

Dále děkuji všem osmi informantům, jež v mé práci nefigurují pod svými vlastními jmény, za velmi příjemnou a ochotnou spolupráci při realizování výzkumné části.

OBSAH

ÚVOD	6
1 FILOZOFIE PRO DĚTI JAKO METODA OSOBNOSTNÍHO ROZVOJE	8
1.1 KOMUNIKACE NEJEN JAKO NÁSTROJ FILOZOFIE PRO DĚTI.....	10
1.2 ROLE PEDAGOGA VE FILOZOFICKÉM DIALOGU.....	11
2 ŘEČ JAKO DIALOG.....	12
3 VÝCHOVA A ŘEČ	13
4 TEORETICKÁ VÝCHODISKA FILOZOFICKÉHO DIALOGU	14
5 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA.....	14
5.1 HISTORICKÉ KOŘENY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY V ČR.....	15
5.2 PROCES VÝCHOVY ZÁŽITKEM.....	16
5.3 ZÁKLADNÍ PRINCIPY VÝCHOVY ZÁŽITKEM	18
5.4 REFLEXE	20
5.4.1 <i>Body k dosažení efektivity reflexe.....</i>	<i>21</i>
6 HRA.....	22
6.1 HRA A JEJÍ ROLE	22
6.2 TYPY HER.....	23
6.3 HRA JAKO PROSTŘEDEK KOMUNIKACE.....	24
7 ROLE SKUPINY	25
7.1 PRÁCE SE SKUPINOU	26
8 ADOLESCENCE	27
9 PRÁCE S TÉMATEM.....	29
9.1 TÉMA ŽIVOTA A SMRTI – TERÉNNÍ ŠETŘENÍ	29
10 VÝCHODISKA VÝZKUMU	30
10.1 CÍL VÝZKUMU.....	30
10.2 METODA VÝZKUMU	30
10.3 TECHNIKA ŠETŘENÍ.....	31
10.3.1 <i>Ohniskové skupiny</i>	<i>33</i>
10.3.2 <i>Pozorování.....</i>	<i>34</i>
10.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	35
11 KATEGORIE VZNIKLÉ V ZÁVISLOSTI NA PRŮBĚHU VÝZKUMU.....	35

11.1	VZTAHY VE SKUPINĚ	35
11.2	TÉMA.....	36
11.3	CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH HER	36
11.4	ÚČAST NA DISKUZI	37
11.5	KONKRÉTNÍ HRY A JEJICH MOTIVACE K ÚČASTI NA DISKUZI	38
12	SHRNUTÍ ANALÝZY A KRITICKÁ REFLEXE	40
	ZÁVĚR.....	42
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	44
	SEZNAM PŘÍLOH.....	46
	PŘÍLOHY	47

ÚVOD

Hraní si a ptaní se jsou slovesa, která by leckdo přiřadil do období dětských let. Hry nás ale provázejí celým našim životem. My sami jsme aktéry, tvůrci, hráči, spoluhráči, anebo jen pouhými diváky. Hry s námi hrají také ti, kteří nás chtějí něco naučit. Ať už jsou to pravidla fotbalu, jak si zavázat tkaničku, anebo jak lépe ovládat svou agresi. Hru považujeme za věc tak známou a samozřejmou, že je leckdy složité vnímat jí jako prostředek pro efektivní dosažení pedagogických cílů. Hra má větší potenciál než jen jako zábava. Může se stát prostředkem komunikace mezi pedagogem a edukantem.

Kladení otázek je dalším přirozeným způsobem, jak se snažíme dojít k poznání. Od doby, kdy jsme se naučili mluvit, se ptáme. Ptáme se proto, že nám není lhostejný svět, ve kterém žijeme. Zajímá nás, jak věci fungují a proč to tak je. Lidé jsou sociálními tvory, kteří se jen těžko obejdou bez vzájemného kontaktu. Vztahy mezi nimi se vyjadřují prostřednictvím sociální komunikace, kterou však nelze redukovat pouze na prosté vzájemné přenášení informací. Jde i o působení jednoho na druhého s cílem ovlivnit ho, změnit jeho chování. Jedním z příkladů sociální komunikace, je pedagogická komunikace. Účastníky této komunikace jsou pedagogové-edukátoři a vychovávané osoby-edukanti. I v tomto druhu komunikace najdeme pod pojmem edukant jak děti a mládež, tak i dospělé a seniory. Pedagogická komunikace je podstatou pedagogického procesu, v kterém probíhá. Podle zaměření tohoto procesu a jeho specifických podmínek má i pedagogická komunikace různou podobu. Bude se lišit při školní výuce, při výchově mimo vyučování, při práci s nemocnými, nebo v oblasti převýchovy, jiná bude při výchově předškolních dětí, dospívajících anebo již dospělých.

Z hlediska pedagogické komunikace jsou neúčinnější skupinové formy práce. Vznikají při nich užší vztahy nejen mezi účastníky a pedagogem, ale i mezi účastníky navzájem. Při pestrém používání různých výchovných forem se ukáže postavení jednotlivců v rámci skupiny, které může napomoci při ovlivňování jedince. Komunikaci lze hodnotit na základě kvality i kvantity, zároveň však mluvčí sděluje a ovlivňuje postoje i jednání posluchače. V každém sdělení je

ukryto mnohem více než určitá informace. Komunikace má formu slovní i mimoslovní. Dobrý pedagog, dokáže rozumět oběma těmito složkám komunikace. (Pávková J., Hájek B., Hofbauer B., Hrdličková V., Pavlíková A., 2002, str. 59)

Předmětem této práce je pojednání o výše naznačených principech ve výchově. Skupinovou práci a hru v sobě integrují přístupy, které reflektuje zážitková pedagogika, kladení otázek a hledání odpovědí ve společenství dalších lidí je zase základním znakem filozofie pro děti. S oběma přístupy se setkáváme i v okruhu dospělých nebo dokonce seniorů. Jde tedy o možnost naplnit volný čas určitým způsobem napříč všemi věkovými skupinami. Ve své práci se zaměřím na skupinu ve věku 15-18 let. Prostřednictvím tří určitých her přivedu účastníky k filozofickému dialogu zaměřenému na konkrétní téma. Cílem mé práce bude ze získaných zkušeností zhodnotit, který z těchto herních principů nejlépe motivuje účastníky k aktivní účasti ve filozofickém dialogu.

V úvodu představím koncept filozofie pro děti. Dále se zmíním o řeči a komunikaci jako o základní metodě filozofie pro děti. Představím funkci a roli pedagoga v tomto odvětví a naváže koncept zážitkové pedagogiky. Zastavíme se u výchovy zážitkem, jako samotné praxe zážitkové pedagogiky a jejích specifik. V neposlední řadě si přiblížíme hru jako výchovný prostředek a prostředek komunikace. Závěrem zmíním specifika práce se skupinou a přiblížím období adolescence, s jehož zástupci se setkáme v analýze herních principů v navazujícím výzkumu.

1 FILOZOFIE PRO DĚTI JAKO METODA OSOBNOSTNÍHO ROZVOJE

Přemýšlení a komunikace jsou dvě důležité složky pro život člověka. Už v ranném věku se člověk učí se svým okolím komunikovat a přemýšlet o něm. Filozofovat tedy není pro dítě nijak vzdálené, protože to znamená o věcech přemýšlet. Celý svět kolem vyvolává v dítěti mnoho otázek. Ve filozofii se učí otázky formulovat, přemýšlet nad nimi, a přemýšlet i nad tím, jak přemýšlíme.

S filozofií pro děti jako pedagogickým přístupem se setkáváme od konce šedesátých let dvacátého století. Přichází s ní profesor logiky a estetiky na Kolumbijské univerzitě Matthew Lipman (1923-2010). Tato dříve alternativa, dnes už uznávaný směr, je postupem rozšiřován do celého světa. Setkáváme se s ním i jinde než jen ve školách, ale také právě i ve sféře volného času. (Bauman, 2013, str. 9)

V tomto pedagogickém přístupu je tedy cílem „filozofování“ vést děti k lepšímu a intenzivnějšímu vnímání světa kolem sebe, k zájmu o své okolí, k lepšímu porozumění druhým, k lepšímu přemýšlení a rozhodování. Učí se zde spolupracovat, ale při tom myslet samostatně. Získávají kritické posouzení vlastních myšlenek a dále s nimi pracují. Obhajují své názory. Vysvětlují proč. Posuzují nápady ostatních.

Filozofie pro děti čerpá z filozofie jako takové, navíc přidává pedagogický rozměr. Muchová o filozofii pro děti uvádí: „Filozofie pro děti má mnoho společného s filozofií, ale není to filozofie, jak ji známe jako vědeckou disciplínu. Je to v podstatě didaktická metoda nebo didaktický způsob práce, který používá nástrojů filozofie k tomu, abychom dosáhli něčeho pedagogicky. A to něco, čeho chceme dosáhnout, je rozvíjet dětské myšlení.“ (Macků, Králová, 2013).

O metodě filozofie pro děti hovořila na konferenci Úspěch pro každého žáka i Olga Daskin, která ji prezentovala jako směr podporující kritické, tvořivé, citlivé a spolupracující myšlení, které umožňuje účastníkům (ne jenom dětem) naslouchat různým myšlenkám, vést společný dialog, při kterém se snaží hledat odpovědi na otázky vyplývající z jejich vidění problémů a témat současného

světa. Krásné na filozofii je, že informace dětem nejsou předávány jako fakta – jediná správná možnost o které nelze pochybovat. Filozofie pro děti se snaží nechat dětem prostor ke svému vlastnímu objevování okolního světa, k pochopení toho, jak věci fungují a k nalezení odpovědí, které ukojí jejich zvědavost. Děti berou přemýšlení nad otázkami jako něco zábavného. Nespojují si to s něčím nuceným ve škole. Vše je dobrovolné a nesvázané. V dětech to evokuje hru se slovy a myšlenkami. Je zde prostor otevřený tématům, se kterými se ve škole nesetkají. Děti zajímají témata jako je například život a smrt, dobro a zlo, nebo třeba alternativy pravdy.

Olga Daskin rozdělila průběh filozofování s dětmi do deseti kroků:

Tabulka 1 – Deset kroků filozofování

1.	Naladění	Do tohoto bodu můžeme i zařadit jakési odfiltrování současných nežádoucích pocitů, které „zatemňují“ naše myšlení. Pro funkčnost dialogu je velmi důležitá motivace. Před začátkem je tedy žádoucí vzbudit o téma zájem.
2.	Představení předmětu	Dětem je zde představeno téma. Představení tématu může mít mnoho podob ať už formou jednoho slova, delšího textu, pohádky, příběhu, předmětu či třeba zvuku, hry ¹ , nebo události, která se ten den přihodila.
3.	Čas k zamyšlení	Po poznání tématu nastává chvíle vhodná k utvoření si vlastní struktury myšlenek. Dítě si třídí nabyté informace skrze síto vlastních postojů a zkušeností. Zatím naprosto neovlivněné myšlenkami ostatních účastníků.
4.	Tvoření otázek	Na základě vlastních úvah jedinec formuluje otázky, které v něm evokuje zadané téma. Otázky mohou vznikat i ve dvojicích, kde dochází k vzájemné interakci názorů. Z organizačního hlediska je tento způsob vhodný při více početné skupině.
5.	Volba otázek	Vzniklé otázky se přednesou skupině a případně zaznamenají na viditelné místo všem. Následuje hlasování či jiná forma

¹ Důležitá informace týkající se našeho tématu

		výběru otázek, kterým se mají chuť účastníci věnovat v následující diskuzi.
6.	První myšlenky	Při představení zvolené otázky následuje čas pro vyjádření myšlenek dětí.
7.	Rozvíjení myšlenek ostatních	Jako pokračování filozofování jedinci argumentují a rozvíjí názory ostatních.
8.	Závěrečné zamyšlení	Na co jsme přišli?
9.	Ohlédnutí za procesem	Reflexe celého procesu. Měli všichni možnost se vyjádřit? Vedla naše debata správným směrem? Co bylo klíčové v našem dialogu?

(Daskin O.,2015)

„Způsob práce ve filozofii pro děti má také svůj zážitkový etický rozměr. Je založen na vytvoření společenství, které postupně hledá pravdu (hlubší porozumění zkoumaným skutečnostem) a učí se při tom naslouchat druhým, rozvíjet jejich myšlenky, hledat možnosti společné myšlenkové základny, ale i možnosti, jak rozumným způsobem reagovat na různost v názorech, která je nepřekročitelná.“ (Muchová, Macků, Zajíčková, 2012, str. 5-6)

1.1 KOMUNIKACE NEJEN JAKO NÁSTROJ FILOZOFIE PRO DĚTI

Ve filozofickém dialogu nejde o soutěž, kdy jeden druhého převálcuje svými argumenty. Nehodnotíme zde kdo má pravdu a kdo nikoliv. Jde zde o společné hledání. Společně hledáme odpověď na otázku, která je ve středu zájmu. Jde o diskuzi, ve které se účastníci snaží o víc než jen sdělit svůj názor.

Základním nástrojem pro filozofický dialog je komunikace neboli dorozumívání. Komunikace verbální a neverbální patří mezi základní aspekty sociální interakce mezi lidmi. Komunikace je základní potřebou člověka, která může být naplněna formou dialogu. S komunikací se setkáváme denně. Je to něco, čemu se lze jen velmi těžko vyhnout. I když člověk nemá žádnou potřebu v dané chvíli komunikovat, komunikuje tím, že nekomunikuje. Často za nás mluví více naše gesta, než naše slova. Sdělujeme informace okolí i za pomoci pachů, hudby či symbolů. Za komunikaci lze označit všechno, kde je vysíláno a

přijímáno sdělení. A to i v případě, je-li zachycení signálu od jiných osob nechtěné. Komunikace nás obklopuje. Tím, že komunikací ovlivňujeme své okolí, může být označena za druh manipulace. Komunikace by měla proto být vedena správně a na základech principů asertivity, protože „je každá komunikace ovlivňováním toho, s kým komunikujeme, a zároveň my jsme v každé komunikaci ovlivňováni tím, kdo komunikuje s námi.“ (Vybíral, 2009, str. 27)

Marta Mešková ve své knize uvádí, že komunikace je jednou ze sociálních dovedností. A v tomto případě se lze komunikaci jako dovednosti naučit. A jednou z metod vedoucí ke správné komunikaci je právě filozofie pro děti. Pokud se pořád držíme myšlenky, že komunikace je jednou z dovedností, lze se zde naučit lépe prezentovat sám sebe, navazovat či utužovat sociální vztahy, učí nás samotný rozhovor vést. Poznáváme, že při interakci s druhými lidmi je potřeba mít nastavená určitá pravidla a ta dodržovat. Vrátime-li se zpět k dětem, tak jak ve škole, tak i v neformálních skupinách, kde se snaží mít demokratický charakter, je potřeba pravidla mít a dodržovat. Při filozofickém dialogu dává pedagog (tzv. facilitátor) prostor pro vlastní prezentaci názorů, ale zároveň se stará o určitý směr a řád. Ve filozofickém dialogu je tedy postava „usměrňovatele“ velmi důležitá. Zajišťuje celý průběh a charakter dialogu, ale hlavně dbá na plynulost diskuse.

1.2 ROLE PEDAGOGA VE FILOZOFICKÉM DIALOGU

Pedagog (facilitátor) zastupuje ve filozofickém dialogu velmi důležitou roli. Jeho postava je zde důležitější a práce náročnější, než se na první pohled zdá. Celý průběh dialogu může pedagog (facilitátor) pozitivně či negativně ovlivňovat. Jeho negativní působení na dialog může vést až k jeho úplnému zmaření. Je důležité klást tedy důraz na připravenost pedagoga. Chce-li vhodně využít filozofii jako prostředek k rozvoji osobnosti, potřebuje si osvojit filozofické/logické myšlení, naučit se pracovat se skupinou jako s hledajícím společenstvím a být schopen hlubšího přemýšlení o smyslu své práce. (Bauman, 2013, str. 16.-18.)

2 ŘEČ JAKO DIALOG

Dar řeči není založen na monologu a sebenaslouchání. K dialogu potřebujeme druhé. „Slova zůstanou prázdnými a falešnými, jestliže jich není užíváno v rozhovoru, jestliže se nesetkáváme na základě námi formulovaných názorů s jinými slovy formulovanými v jiných názorech, jestliže nevstupujeme do rozhovoru, nedochází ke konfrontaci názorů.“ (Starkl, 2006, str. 135). Lidská slova se stávají prázdnými a planými, pokud nemají nikoho, kdo by jim naslouchal a oponoval. Pouze v dialogu lze rozvíjet lidské myšlení. Rozhovor je podle Bollnowa důležitý jak k vlastnímu rozvoji, tak rozvoji druhých. Proto je dialog nezanedbatelnou pedagogickou metodou. Vyřčené slovo nesmí zůstat planým blábolem. Člověk dává slovům smysl, pokud je naplňuje skutky. Díla Pestalozziho nás přesvědčují, že hledání pravdy o člověku znamená učit se mluvit. Je nutné umět ovládat řeč, abychom se dostali k pravdě, o člověku a jeho životě.

Filozofický dialog má na rozdíl od běžného dialogu několik specifík. Ku příkladu, když se učitel ve škole ptá, již předem zná správnou odpověď. Ví, co chce slyšet. Kdežto při filozofickém dialogu pedagog odpověď na svou otázku nezná, sám touží po odpovědi. Stává se tedy sám ztělesněním touhy po hlubším poznání. Další charakteristickou vlastností pro filozofický dialog jsou nevyřešené otázky a absence odpovědí. Děti jsou zvyklé, že na každou otázku existuje odpověď. Ve filozofii to tak rozhodně není. Po filozofickém dialogu odcházíme často s více otázkami než odpověďmi. To nutí jedince přemýšlet i poté, co je společná diskuse ukončena. V běžném dialogu také mnohem častěji řešíme problémy skutečné – reálné. V dialogu filozofickém se zamýšlíme nad problémy hypotetickými. Bavíme se o uměle vykonstruovaných otázkách, kterým však přikládáme váhu a jejich řešení nám není lhostejné. Dítě, které se naučí přemýšlet o abstraktních problémech a naučí se i jejich řešení, si tak osvojí logické myšlení, a dokáže pak toto aplikovat i v reálném životě na běžné problémy. Děti se snaží vidět svět kolem sebe jako něco nesamozřejmého a plného otázek. (Bauman, 2013, str. 13-14)

3 VÝCHOVA A ŘEČ

Bollnowa filozofická teorie pro život shledává řeč jedním z hlavních činitelů, jimiž je lidský život určen. Jazyk je v této teorii řeč umožňující systém. Řeč hraje roli nejbližšího způsobu lidské komunikace. V duchu hermeneutiky je řeč to, v čem lze nalézt lidské bytí, prostupuje sféru výchovy i vzdělávání člověka. Z tohoto pohledu lze zkoumat spojitosti mezi lidským životem a změnami, které se v něm odehrávají na základě výchovy a řeči. Bollnow bere výchovu člověka jako výchovu k používání řeči. Člověk se stává lidskou bytostí tehdy, když okolí přiřazuje určitá slova. Slovo je jméno a jméno je označení pro věc. Náš svět se skládá ze spousty pojmenovaných věcí. Abychom se mohli o světě učit, musíme umět věci pojmenovat. Každé nové slovo se stává světlem ozařující věci ponechané ve tmě. Je proto potřeba, aby se umění komunikace na základě řeči stalo předmětem výchovného působení. Bollnow upozorňuje i na důležitost užití rozhovoru a diskuse při vyučování. Při dialogu se jak pedagog, tak žáci vždy bezpodmínečně vzájemně obohacují. Dle Bollnowa je řeč vyjádřena lidská schopnost myslet.

Marx přirovnával jazyk k reálnému vědomí člověka. Zastával názor, že na jeho základě vznikají vzájemné formy vztahů mezi lidmi a produkty rozvoje společenské kultury tím, že zprostředkuje činnost člověka. Vygotskij z této úvahy vycházel a slovo přirovnával ke znaku, který má význam. Jeho teorie se zabývala myšlenkou, že pomocí vnějších znaků, ke kterým právě řadil i řeč, lze ovládat vlastní vědomí. Řeč viděl jako prostředek umožňující kontakt lidí, který se postupem doby stal užitečný i pro psychický vývoj jednoho jedince. To, že si dokážeme věci pojmenovat, velmi usnadňuje procesy myšlení. Vygotskij chápal slovo jako odraz. Slovo svým významem zprostředkuje smyslový odraz světa. Když se člověk dívá na papír, nevidí jen něco bílého a pravoúhlého, vidí papír a to proto, že má k dispozici dřívější předmětnou zkušenost. U jedince se tedy vyvíjí řeč společně s jeho psychickou stránkou a myšlením. Ve své knize Vygotskij ukončil kapitolu poznámkou, že *slovo je ukončení, jež dovršuje čin.* (Vygotskij, 1970, str.10-21)

4 TEORETICKÁ VÝCHODISKA FILOZOFICKÉHO DIALOGU

Filozofie pro děti vychází z pragmatické filozofie (přesvědčení o tom, že pravda a podstata věcí vyplývá nejlépe z dialogu, kdy jsou naše poznání a postoje konfrontovány s poznáním a postoji druhých) a pragmatické pedagogiky (učení skrze praxi, důraz na výchovu v prostředí demokracie). Pragmatická filozofie zkoumá a hledá něco v rámci dialogu ve skupině. Tato „hledající“ skupina rozvíjí mimo schopnost společného poznávání i schopnost seberealizace a rozvoj myšlení jednotlivce. Vycházíme tak z tvrzení, že stejnou váhu důležitosti má samostatné myšlení i dialog, tedy vzájemná interakce. „V dialogu se totiž jednotlivci učí nejen formulovat a srozumitelně prezentovat své myšlenky, ale získávají také okamžitou zpětnou vazbu, učí se přijímat souhlas (pochvalu) i nesouhlas či výtky vůči logické stavbě svých výpovědí.“ (Bauman, 2013, str.14). Dalšími složkami pracujícími v tomto tématu jsou logika, metodické postupy vědeckého zkoumání, lingvistika a literatura. Účastníci se učí, tedy mimo již zmíněné pojetí filozofie, také formulovat hypotézy, hledat argumenty či příklady k jejich potvrzení či vyvrácení, učí se vyjádřit slovy svou myšlenku, formulovat, vytvořit pojem. Děti se zde učí i uznat své chyby, přiznat nedostatky ve svém tvrzení. Jsou otevřeni logice a argumentům. Do budoucna tedy filozofie pro děti připravuje jedince na svět, ve kterém dokáží vnímat objektivně, bez slepé „pravdy“.

5 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

Pro lepší porozumění následujícím kapitolám si oddělíme dva často zaměnitelné pojmy. Prvním pojmem je právě zážitková pedagogika. V tomto případě jde o označení vědecké disciplíny reflektující praxi. Pod pojmem výchova zážitkem pak chápeme samotnou praxi. Toto vymezení však není obecně platné a u mnoha autorů se setkáváme s jejich záměnou nebo i sloučením.

Například R. Hanuš ve své knize spojuje zážitkovou pedagogiku i s praxí. (Hanuš, Chytilová, 2009). Problém s vymezením pojmů zážitkové pedagogiky tady byl již v minulosti. V oblasti zážitkové edukace se setkáváme s termíny, které byly dříve považovány za totožné. Mezi tyto termíny patří například výchova v přírodě, zážitková pedagogika, výchova zážitkem, učení prožitkem, dobrodružná výchova, zkušenostní výchova nebo třeba neformální či mimoškolní výchova. Velkým zlomem pro zážitkovou terminologii bylo vydání čtrnáctého čísla časopisu Gymnasion na jaře 2014, ve kterém byly tyto pojmy vymezeny. (Macků, 2015, str. 52-54)

Luckmann definuje pojem výchovy zážitkem následovně: „Výchova zážitkem je proces, ve kterém si žák buduje znalosti, dovednosti a hodnoty na základě přímé zkušenosti.“ (Luckmann, 1996, str. 7).

Zážitková pedagogika je pedagogický směr, který užívá jako výchovný proces vlastní prožitek, s kterým dále pracuje. Je to specifický přístup k výchově a vzdělávání. Prázdninová škola Lipnice ve své příručce vysvětluje výchovu zážitkem takto: „Pod označením zážitková pedagogika rozumíme takové výchovné procesy, které pracují s navozováním, rozborem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života.“

Zkráceně a jednoduše je zážitková pedagogika pedagogický směr, který využívá zážitku jako prostředku výchovy a vzdělávání.

5.1 HISTORICKÉ KOŘENY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY V ČR

Už v 16. století J. A. Komenský prosazoval celostní rozvoj osobnosti. Tvrdil, že nejdůležitější zkušenosti člověk získává pomocí smyslů. Při výuce doporučoval zapojování her a vyzdvihoval podstatu cestování. Byl toho názoru, že vzdělání bude nejlepší přípravou pro život tehdy, spojíme-li učení s pobytem v přírodě.

V 19. století byly založeny spolky jako například Sokol nebo Turistický klub, které měly velký význam a obecný zájem o přírodu a českou historii. Ve dvacátém století se zase rozmohla skautská hnutí nebo později tramping. To vše je rozvoj výchovy v přírodě, který úzce souvisí i se zážitkovou pedagogikou.

Tento pokrok však narušila druhá světová válka. Po jejím skončení byla snaha předválečné spolky obnovit, to ovšem všude nebylo možné a nástup komunistické strany zapříčinil nutné slučování mládežnických a sportovních spolků. V těchto časech se ale naopak rozvinula tradice školních výletů, lyžařských a letních kurzů, škol v přírodě anebo třeba letních soustředění. Setkáváme se zde s integrovaným přístupem ke vzdělávání, kde byly zahrnuty hry, sporty, kreativní činnosti a vzdělávání o přírodě.

Omezovány komunistickým režimem vznikaly na našem území nové formy výchovy spojené s přírodou. Velmi významnou skupinou je Prázdninová škola Lipnice, která byla založena roku 1977 díky mnoha popuzeným dobrovolníkům a pedagogům. Dodnes vytváří základy moderního a kreativního přístupu k výchově v přírodě.

Život a volnočasové aktivity tehdejšího Československa zasáhla také samozřejmě Sametová revoluce roku 1989. Lidé se snažili nenásilně navázat na svou činnost před rokem 1948. Daří se zde trendu chalupaření a chataření. Roste zájem o cyklistiku, tramping a ekologické spolky. (Franc. D., Zouňková D., Martin A., 2007, str. 12-14)

5.2 PROCES VÝCHOVY ZÁŽITKEM

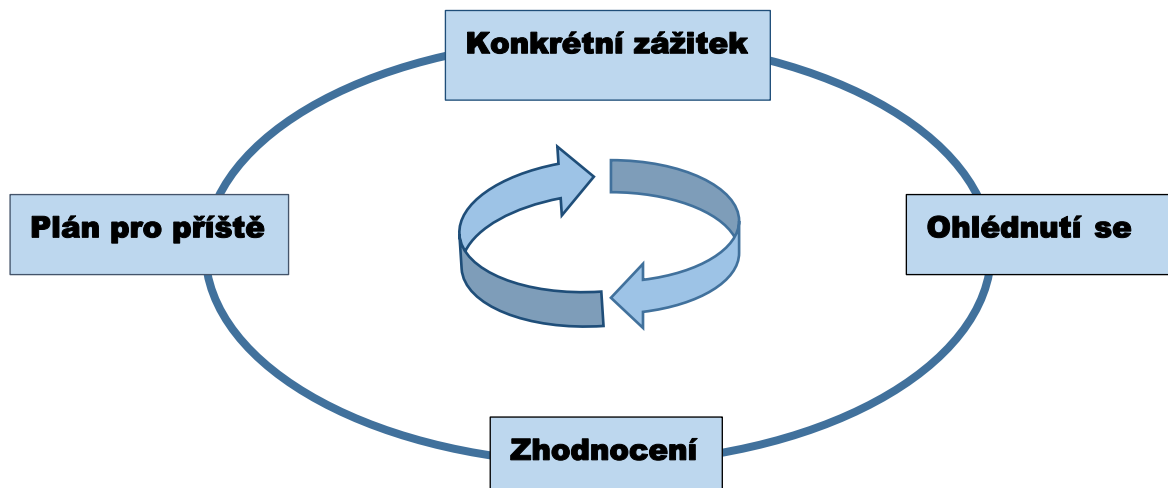
Jde o přístup, který do učení zapojuje celou osobnost člověka (fyzično, intelekt i emoce). Jsou to procesy, které pracují s navozováním, rozborem a reflexí prožitkových událostí. Cílem je získávání zkušeností přenositelných do života. Prostředkem k naplnění těchto cílů mohou být například modelové situace, hry, výtvarné nebo dramatické aktivity. V zážitkové výchově pracujeme také s prostředím. Tento proces můžeme použít jak v přírodě nebo ve škole, tak také třeba ve městě. Je vhodný pro všechny sociální skupiny diferencované věkem, sociálním statutem, profesním postavením a ostatním. Jediné, co účastník musí splňovat, je chtít na sobě pracovat.

Pro výchovu zážitkem je prožitek pouhým prostředkem, nikoliv cílem. Samotný zážitek, který si z prožitku odnášíme, neznamená, že se z něj něco naučíme. Celý tento proces je postaven na reflexi.

Výchova zážitkem využívá sebezkušenostní cyklus učení – Kolbův cyklus, který vychází z toho, že 80 % poznání přichází skrze vlastní zážitek. Dle Kolbova cyklu rozdělujeme proces učení do čtyř fází:

1. fáze – Akce, zážitek, setkání s konkrétní událostí
2. fáze – Ohlédnutí, co se stalo, pozorování, přemýšlení, reflexe událostí
3. fáze – zhodnocení, vytvoření představy, abstraktního pojmu
4. fáze – Plán pro příště, experimentování, plánování testování naučeného, poučení ze zkušeností

Obr. 1 – Kolbův cyklus



Závěrečným testováním získáme nové zkušenosti a cyklus se opakuje. Tento cyklický proces může začít kteroukoli fází. Často je Kolbův cyklus používán i jako postup při reflexi. Nejde však o naprostý ideál. Lze mu vytknout i několik následujících nedostatků: Model působí, jako by každá z fází byla stejně dlouhá a stejně důležitá, model přehlíží kulturní, historické či sociální aspekty atd. (Činčera J., 2007, str. 16-17)

5.3 ZÁKLADNÍ PRINCIPY VÝCHOVY ZÁŽITKEM

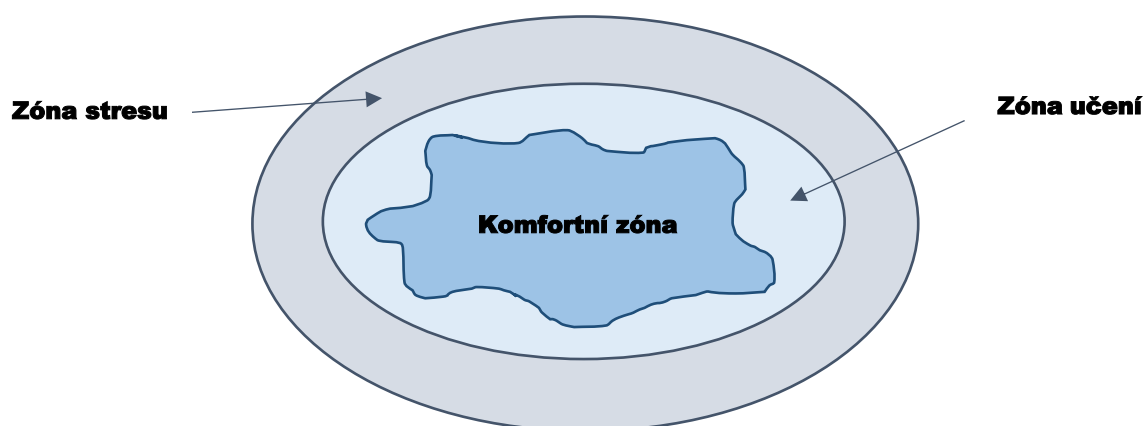
Výchova zážitkem vychází krom cyklu učení prožitkem, ještě ze třech základních principů. Mezi tyto základní principy řadíme ještě flow, komfortní zóny a princip dobrovolnosti.

Aby cyklus fungoval, musí být splněny některé z těchto podmínek. První je zaujetí pro hru, které je označováno jako flow. Flow je výraz pro ponoření účastníků do fiktivní situace. Je to stav, kterého se snaží pedagog či instruktor dosáhnout. Vyskytuje se přesně na stejné úrovni dovedností a výzvy. Pokud jsou dovednosti jedince vyšší, než budou třeba na plánovanou aktivitu, bude se nudit. Pokud jsou dovednosti jedince nižší, než které budou potřeba na následující aktivitu, bude účastník pociťovat stres. Ideálem pro dokonalý proces učení je tedy prostřední stav – flow. Aktivita by měla být pro účastníky výzvou. Měla by být dána najevo důvěra v jejich schopnosti.

Druhou podmínkou pro fungování cyklu je volba adekvátních výzev. Aby bylo možné snažit se o stav flow, musíme znát komfortní zónu jedince. (Činčera J., 2007, str.17-18)

Ta je samozřejmě u každého jiná, a proto je třeba zaměřit se zde individuálně. Každý člověk má svou komfortní zónu, která obsahuje činnosti neevokující stres. Kolem této zóny se nachází ještě zóna učení, v které nalezneme zvládnutelné výzvy. Zážitková pedagogika se snaží o to, aby účastník vystoupil ze své komfortní zóny a vstoupil do zóny učení. Když toto účastník udělá a uspěje, jeho komfortní zóna se rozšíří. Může však nastat situace, kdy překročíme zónu učení ještě dál do zóny, ve které účastník není schopen situace zvládat, a to zapříčiní jeho selhání, které vede naopak ke zmenšení komfortní zóny a snížení víry ve vlastní dovednosti. Účastníci mají volnost se rozhodnout, zda vykročí za hranice komfortní zóny a odváží se do nového, cizího a riskantního teritoria, anebo výzvu nepřijmou a zůstanou ve své zóně komfortu. Proto je důležitý princip dobrovolnosti, o kterém bude zmínka níže. Pomoci lidem překračovat hranice komfortní zóny znamená nabízet jim příležitost k osobnímu růstu. (Leber & Martin, 2002)

Obr. 2 – Zóny v procesu zážitkové pedagogiky



Třetím bodem pro hladký průběh cyklu učení zážitkem je princip dobrovolnosti. Ve výchově zážitkem tedy platí, že veškeré aktivity jsou dobrovolné a účastníci k nim nejsou nuceni proti své vůli. Sami přijímají fyzicky a psychicky akceptovatelné výzvy, které jsou před ně předkládány. Rohnke uvádí, že je efekt učení prožitkem výrazně zmenšený tehdy, pokud jej nepodstoupila skupina či jednatel dobrovolně. (Rohnke K., 1989, str. 15-17) Princip dobrovolnosti platí pro všechny a kdykoliv. Neznamena to však, že si během aktivity, na kterou využijí právo neúčastnit se, budu dělat něco naprosto jiného. Při využití této možnosti, se účastník aktivity aktivně účastní, a to třeba formou technické výpomoci, nebo morální podpory.

J. A. Carlson popisuje tři hlavní zásady, ze kterých princip dobrovolnosti vychází. (Carlson, J. A., Evans, K., 2011, str. 58-64)

První zásadou je schopnost stanovení si vlastních cílů ve vztahu k nabízené výzvě. Úspěchem nemusí být tedy splnění celé aktivity, ale také jen naplnění individuálních cílů.

Druhou zásadou je mít možnost rozhodnout o tom, co a kolik si z dané aktivity vyzkouší. Instruktor musí tedy respektovat rozhodnutí účastníka o míře jeho zapojení do aktivity.

A třetí neopomenutelnou zásadou je princip informované volby. To znamená, že účastník má právo vědět informace, na základě kterých, se může rozhodnout, zda se aktivitu zúčastní či nikoliv. Určitá část účastníků, ale i instruktorů, vítá atmosféru tajemství a nejistoty, pro ostatní to však může být pocit manipulace a ohrožení. Instruktor má proto za úkol najít střed mezi těmito extrémami, který je optimální pro skupinu, cíle i styl akce. (Činčera J., 2007, str. 20-22)

5.4 REFLEXE

Většinou je nezbytnou součástí výchovy zážitkem reflexe. Způsobů ohlédnutí se zpět a zamyšlení je nespočetné množství. Může mít podobu chvíle strávené o samotě (individuální), psanou podobu (deník), nebo může být vyjádřena malbou, nebo formou rozboru aktivit jako je třeba diskuse. Cílem reflexe v zážitkové pedagogice je propojení osobní, sociální a environmentální dimenze zážitku. Reflexe ale leckdy není nutnou podmínkou při každé aktivitě. Někdy je žádoucí a přirozené tuto část vypustit. Není potřeba dělat nic násilně a za každou cenu. K dalším možnostem patří také další aktivita, která slouží jako reflexe nebo rozbor předchozího programu. Většinou se ohlížíme za tím, co jsme zažili pomocí řízené diskuse, díky které se snažíme dojít k cílům celého učebního procesu. Základem úspěchu jsou dobře zvolené otázky a opravdový zájem o odpovědi. Instruktor zde slouží jako prostředník diskuse. Má připravené otázky, ale hlavní pozornost by měla zůstat na účastnících. Během reflexe si instruktor spolu s účastníky odpovídají na otázky jako: Co jsme zažili? Co si z toho odnášíme? A jak toho využijeme? (Franc D., Zouňková D., Martin A., 2007, str. 28-29)

Reflexi tedy můžeme rozdělit do několika kroků:

1. Popis průběhu činnosti – Nechají se zde ventilovat emoce, pocity a dojmy. Každý účastník přidá kus a společně vytvoří obraz celé aktivity. Tyto poznámky bývají záchytným bodem pro člověka, který vede reflexi

2. Pojmenování toho, co z aktivity vyplývá – Zážitky se převedou do všeobecných principů chování, modelů fungování a teorií a postupů vážící se na

podobnou činnost, jakou představovala aktivita. Dále se bavíme o tom, jak by bylo možné použít v praxi to, co se ukázalo jako fungující.

3. Přenesení modelů a principů z aktivity do reálného života – Propojení právě zažitých modelů a principů s fungováním v realitě (škola, rodina, kamarádi, ...)

5.4.1 BODY K DOSAŽENÍ EFEKTIVITY REFLEXE

Aby byla reflexe efektivní, je třeba si určit jasné cíle, ke kterým chceme směřovat.

Také rozhoduje vhodná volba typu aktivity. Už ta by měla směřovat k našemu cíli a neměla by obsahovat rizika, která by skupinu zavedla někam jinam. Její délka by také měla být v závislosti na plánované reflexi.

Svou roli hraje též změna prostředí mezi samotnou hrou a reflexí. Stačí třeba jen změna zasedacího pořádku, aby účastník pocítil jak psychicky, tak fyzicky, že aktivita skončila a začíná nová fáze.

Abychom se v reflexi neztratili a mohli z ní vyvodit nějaké výstupy, je potřeba zachovávat její strukturu. Na to dohlíží instruktor, který formuluje odpovědi účastníků tak, aby byly směřovány k žádoucím výstupům, pokládá zpřesňující otázky, doplňuje teoretické vstupy a převádí konkrétní zážitky na obecné principy. ² (Prázdninová škola Lipnice, 2013, str. 16)

² Pokud si budeme dělat během reflexe poznámky na tabuli nebo flipchart udrží nás to na rovině která je žádoucí a zároveň se tímto způsobem tvoří také skupinová paměť. Zápisky mají všichni po celou dobu před očima, a to může vést i k ztotožnění jedince se zážitky ostatních.

6 HRA

Hra, jako výchovný prostředek, má velmi významné postavení ve výchově mimo vyučování. S její pomocí lze nenásilně ovlivňovat, a tedy výchovně působit. Působí na rozvoj všech stránek osobnosti. Mnohdy dávají impulz k pohybu, nenásilnou formou umožňují získávání zkušeností, dovedností, nových poznatků a rozvíjení schopností. Protože hry probíhají většinou ve dvojicích, nebo ve skupinách mají taky velkou roli při socializaci. (Pávková, J., Hájek, B., Hofbauer, B., Hrdličková, V., Pavlíková, A., 2002, str. 221)

A co to vlastně je hra? „Podle formy můžeme hrou nazvat svobodné jednání, které je míněno jen tak a stojí mimo obyčejný život, ale které přesto může hráče plně zaujmout, k němuž se dále nepřipíná žádný materiální zájem a jímž se nedosahuje žádného užitku, které se uskutečňuje ve zvlášť určeném čase a ve zvlášť určeném prostoru, které probíhá řádně podle určitých pravidel a vyvolává v život společenské skupiny, které se rády obklopují tajemstvím, nebo které se vymaňují z obyčejného světa tím, že se přestavují za jiné“. (Holec, 1994, str. 51) Hra je „jako“. Je to vytváření imaginárního světa, ve kterém si účastníci zkouší různé role, chovat se jinak, experimentovat s okolím. Hra je propojena s běžným životem skrze emoce, procesy a interakce, ke kterým v průběhu hry dochází. Ty jsou totiž, při prožívání hry, skutečné. Ve hře se vytváří umělé prostředí, avšak děje, které se v něm odehrávají, přinášejí reálné účinky. Dopad na účastníky je závislý na intenzitě „herní skutečnosti“.

Ve výchově hrou se dostává pedagog do postavení, kdy nabízí účastníkům zábavu, zatímco jeho cílem je zábavu využít k dosažení výchovně vzdělávacích cílů. Pedagog svádí účastníky hrou k poznání. (Činčera, 2007, str. 9-10)

6.1 HRA A JEJÍ ROLE

Každá z her může plnit několik různých funkcí. Důležité je však myslet na to, že hra je prostředkem, nikoliv cílem. Ideální hra je taková, při které se účastníci baví, ale zároveň usiluje o výchovný efekt.

Jednou ze základních funkcí hry je vytrhnout účastníka ze známého a snad i stereotypního prostředí. Pomocí hry se účastníci přenáší na místa s mnoha neznámými. Existují zde dva světy, a to svět hry a svět reality. Účastník hry se stává návštěvníkem světa hry. Mění se zde prostor ale leckdy i čas. Je to svět, ve kterém nejsou pravidla našeho světa a den zde může trvat klidně rok. Se všemi těmito atmosférickými prvky je třeba pracovat s citem. Cílem je umožnění co nejeфекtivnějšího učení, a nikoliv dostat účastníky co nejvíce z komfortní zóny.

Skrze hru účastník objevuje sám sebe a rozšiřuje své osobní hranice. Ve světě hry totiž dělají věci, o kterých byli přesvědčeni, že je nezvládnou. Setkávají se zde s novými podněty, na které reagují a tím poznávají sebe, ale také ostatní.

Při hře dochází k rozvoji dovedností. Například rozvoj sociálních dovedností kdy nás hra nutí komunikovat, důvěřovat, spolupracovat nebo třeba vést skupinu. Při vymýšlení strategie se rozvíjejí intelektuální dovednosti. Kreativní dovednosti cvičíme při výtvarných aktivitách jako je například malování, sochání nebo vystřihování, ale také při hledání nestandardních postupů a hledání alternativ. Emoce jsou nejen rozvíjeny, ale také se pracuje s jejich ovládním. A fyzicky zaměřené aktivity zlepšují fyzickou kondici a vytvářejí výzvy. (Franc, D., Zounková, D., Martin, A., 2007, str. 67)

Hry bývají doprovázeny emocemi. Vyvolávají v účastnících pocity radosti a vzrušení, umožňují odreagování napětí a negativních emocí. Z tohoto faktu čerpají především i různá střediska ústavní péče nebo nemocnice, kde se pomocí hry snaží o redukci stresu a úzkosti, umožňovat zklidnění a adaptaci na nové prostředí. V tomto smyslu je tato metoda hrou používána spíše u dětí, avšak hra jako taková je záležitostí týkající se jakéhokoliv věku. Význam hry podtrhuje i skutečnost, že se ve světě vytvořila samostatná pedagogická profese *herní specialista (playwalker)*. (Pávková, Hájek, Hofbauer, Hrdličková, Pavlíková, 2002, str. 89-91)

6.2 TYPY HER

Třídění her usnadňuje hledání hry vhodné pro konkrétní prostředí, požadovanou skupinu nebo pro nastavené cíle.

V závislosti na prostředí můžeme hry rozdělit na hry venkovní (do terénu/outdoorové), na hry vnitřní (do místnosti) a na hry do města.

S ohledem na denní dobu můžeme třídit hry na noční, hrané za tmy, a na denní, které se hrají za světla.

Podle pravidel zase rozlišujeme hry strukturované, malostrukturované a nestrukturované. Strukturované hry mají přesný soubor pravidel, které platí a musí se dodržovat za každou cenu. V malostrukturovaných hrách je ponechán částečný prostor na improvizaci. Ve hrách nestrukturovaných bývá účastníkům určeno prostředí a dána motivace. Celý průběh hry bývá v jejich iniciativě. Rozdělují si role, vymýšlí, co se bude dít a jak se to bude odehrávat. Tento typ her rozvíjí schopnost spolupráce, rozhodování, flexibilitu spontánně reagovat.

Hry můžeme také roztrždit dle toho, jaké dovednosti chceme u účastníků rozvinout. Lze rozvinout dovednosti fyzické, psychické, sociální i emocionální. Většina her nespadá pouze do jedné kategorie a zároveň je možné s hrami pracovat na základě našich nastavených cílů. To znamená, že například hru fyzicky zaměřenou, můžeme předělat na hru sociálního charakteru a naopak. (Franc, D., Zouneková, D., Martin, A., 2007, str. 69-75)

Jasně daná pravidla a kritéria na třídění her neexistují, vždy je možnost si hru předělat podle svých požadavků, zařadit jí jinam, vyzdvihnout z ní něco jiného. Zlatý fond her (Hrkal & Hanuš, 1998) kategorizuje hry například ještě na inscenační, týmové, simulační, iniciativní, hry v rolích, psychologické hry, sociodrama, ...

6.3 HRA JAKO PROSTŘEDEK KOMUNIKACE³

Jedním z prostředků komunikace může být hra. Hra může být dveřmi, které nám otevírají například filozofický dialog. Skrze hru se dokážeme do dialogu lehčeji zapojit. Pomůže nám v navození potřebné atmosféry, představě a uvědomění si našich myšlenek.

³ konkretizuje předchozí kapitoly o komunikaci

Komunikaci zde budeme chápat jako výměnu dat mezi vysílačem a přijímačem. Aby se omezila situace, kdy pedagog je z velké části pouhým vysílačem a edukant přijímačem a jejich předávanou informací jsou jen objektivní data, přichází na řadu hra. Potenciál hry je schovaný v chápání učení jako dialogu. Pedagog zde není jediným vlastníkem správných odpovědí, pouze rozehrává komunikační situace a volí kam budou směřovat. Při hře dochází k více dialogům než jen mezi pedagogem a účastníky. Navazování dialogu mezi hráči navzájem je leckdy nezbytné. Každá z her pak otevírá velké možnosti konfrontace různých způsobů porozumění světu. Podle fenomenologické filozofie není možné říci jaký je reálný svět, lze jen vyjádřit svou vlastní definici. Pedagog by proto měl vést účastníky do konfrontace se světem. Komunikační situace by zde neměly být arénou pro souboj, ale prostorem pro společné nalézání. Každá hra je tak hledáním. Jejím významem je vést lidi k porozumění sobě samým a své cestě životem. Ve hře lze komunikovat i jiným způsobem než slovy. Můžeme použít i symboly jako gesta nebo obrázky. Hra totiž může vyvolávat emoce, které lze těžko vyjádřit řečí.

Můžeme se setkat se situací, kdy se hra stane monologem. Hra tedy neslouží jako prostor pro společné hledání. Dojde k tomu v případě, že pedagog použije hru s cílem předat konkrétní znalosti, které si je třeba zapamatovat. Hra se tím stává náhradou za přednášku. Můžeme tuto situaci brát jako hru, která ztratila svůj plný potenciál, anebo jako způsob přednášky, který je okořeněný, zábavný a mnohdy i účelný.

7 ROLE SKUPINY

Když vymyslíme jakoukoli aktivitu ať už ve výchově zážitkem nebo ve filozofii pro děti, klíčovým parametrem je účastnická skupina, pro kterou je program určen. Jiné potřeby budou mít mladí, jiné zase senioři. Výhradně ženské skupiny se budou k programu stavět jinak než skupiny výhradně mužské či smíšené. Vždy je potřeba se dopředu zamyslet nad některými otázkami, aby naše připravené aktivity byly hodící se k cílové skupině. Je vhodné zamyslet se nad

tím, zda se účastníci mezi sebou znají. Dobré je znát i jejich fyzickou stránku a psychickou kondici. Poznatek o věku a poměr mezi ženami a muži je také rozhodující. V neposlední řadě nás může zajímat, zda je skupina národnostně/kulturně různorodá. Tomu všemu přizpůsobujeme program, který vytváříme. Čím více budeme aktivity přizpůsobovat konkrétní skupině, tím lepších výstupů můžeme dosáhnout. (Franc. D., Zounková D., Martin A., 2007, str. 76)

7.1 PRÁCE SE SKUPINOU

Během společného projektu skupina prochází různými fázemi. Pro každou tuto vývojovou fázi, je charakteristická určitá míra pohody a schopnosti skupiny fungovat jako celek. Tyto fáze je pedagog nucen respektovat při naplňování skupinových cílů a přizpůsobovat jim prostředky při posouvání skupiny na další stupeň. Tímto tématem se zabývá oblast psychologie zvaná skupinová dynamika.

V nejznámější klasifikaci od Tuckmana rozlišujeme následující fáze:

Formování (forming) – Ve skupině panuje nejistota a nalezneme i pocity úzkosti. Každý člen si hledá svou roli, kterou zaujme. Instruktor má v této fázi za úkol předkládat skupině úkoly, které povedou k cíli společnými silami a spoluprací.

Bouření (storming) – Skupina je plná napětí. Objevují se vznikající aliance a protialiance. Je zpochybňována vzájemná důvěra i veškeré aktivity. Instruktor má za úkol pomoci skupině při plnění většího samostatného úkolu.

Normativní (norming) – Skupina pracuje jako celek. Cítí hrdost ze skupinové identity. Zná své silné stránky a pociťuje ze své práce uspokojení.

Transformování (transforming) – Činnost skupiny míří ke konci. Můžeme zde pociťovat určitou úzkost. Skupina do následných aktivit a do života přenáší své zkušenosti. (Činčera J., 2007, str. 31-32)

Tato klasifikace bývá leckdy rozšířena ještě o dvě fáze. Můžeme se setkat s fází výkonnostní (performing) a s fází loučení/truchlení (mourning).

S obdobnou klasifikací pracují další osobnosti. Laurie Franková přirovnává pětistupňovou stupnici fází k vývoji a zrání jedince. Formování přirovnává k narození a dětství, bouření k adolescenci, normování k ranné dospělosti, výkonnostní fáze ke střednímu věku a transformování ke stáří a smrti. Dále Siegrist a Belz charakterizovali specifika jednotlivých fází vývoje skupiny na pobytové akci. (Činčera J., 2007, str. 32)

Pokud porozumíme skupinové dynamice, umožní nám to pochopit prožívání akce účastníka. Ve všech modelech narazíme na fázi, která je kritická. Účastníci se cítí hrozně a mají tendenci ze skupiny odejít. Opakem je fáze spokojenosti účastníků. Z tohoto poznatku, lze vyvodit existenci teoretické emoční křivky, která vyjadřuje spokojenost účastníků na akci. Z té pak můžeme vycházet při plánování programu. (Činčera J., 2007, str. 33-34)

8 ADOLESCENCE

Ve svém výzkumu pracuji se skupinou mladých lidí ve věku 15-18 let. Jedná se o jedince, které můžeme zařadit dle vývojové psychologie do období adolescence.

Pojem adolescence můžeme vidět jako synonymum ke slovu mládí (lat. adolescere zn. vyrůstat, mohutnět). Je označena za vrchol integračního období, do kterého spadá životní úsek mezi dětstvím a dospělostí. Mnoho psychologů období adolescence rozděluje ještě na tři fáze. Např. americká psycholožka Hurlocková rozlišuje fáze preadolescence (10-12 let), ranná adolescence (13-16 let) a pozdní adolescence (17-21 let). Chápání toho období je velice široké. V.

Příhoda používá pojem postpubescence pro období 15-20 let života. Toto vymezení je nejužívanější. (Novotná L., Hříchová M., Miňhová J. 2012, str.55)

Adolescence následuje po bouřlivém období pubescence. V tomto čase dochází ke stabilizaci fyzického i psychického vývoje. Jedinec se dostává do období mezi dětstvím a dospělostí. Je to čas, ve kterém každý hledá sám sebe. Vystupují nové sociální role a s nimi i velké množství nových povinností. Na významu, kvalitě i kvantitě nabývá sebevýchova. Adolescent se postupně zbavuje pubertálního egocentrismu a rozvíjí svou inteligenci, která dosáhla již vrcholu právě v období puberty. V tomto období se však harmonizuje vztah mezi myšlením a afektivitou. Rozvíjí se schopnost objektivně hodnotit lidi i předměty kolem sebe. Tito lidé rádi diskutují o světonázorových otázkách. (Kohoutek R., 2000, str. 144-145)

„Jedinec v období dospívání je schopen účinněji se učit na základě poznání logických souvislostí, méně již roste schopnost osvojovat si materiál, který nedává smysl a který musí být pouze memorován“ (Langmeier, Krejčíková, 2006, str. 149).

Americký psycholog G. Kelly se zabýval tím, jakým způsobem dokáže jedinec zpracovávat informace a vytvořit svou teorii osobnostních konstruktů. Kelly byl přesvědčen, že si lidé vytvářejí svůj vlastní individuální způsob chápání světa i svého života a to proto, že potřebují porozumět smyslu a významu veškerého dění. A všechno to, co se jich osobně nějak dotýká se snaží předvídat a kontrolovat. Kellyho teorii osobnostních konstruktů dále rozpracovali i další psychologové jako třeba S. Krietler nebo H. Krietler. Ti pracovali na základě toho, že osobnostní vlastnosti přispívají k rozvoji individuálně charakteristického přístupu k poznávání. Podle nich je rozhodování se a řešení problémů ovlivněno nejen kognitivními schopnostmi jedince, ale také emočními projevy a osobnostními vlastnostmi daného jedince. (Vágnerová, 2010, str. 216)

9 PRÁCE S TÉMATEM

Zvolené téma programu pomáhá uspořádat jednotlivé aktivity do celistvého tvaru. Téma je hlavním východiskem, od kterého se odvíjí například to, kterým směrem by se měla posouvat dramaturgie, anebo jaké hry a jaká atmosféra by se měla objevit. Téma by mělo být obecné. Jeho úkolem je pouze udávat směr. Při výběru tématu opět bereme na vědomí charakter cílové skupiny.

Pro tuto věkovou kategorii dospívajících jsou specifické určité psychické pohnutky. Prvním významným pojmem v psychologii adolescence je pojem identita. Tento pojem má v tomto období obrovský význam, neboť je to období hledání své identity – vlastního já. Otázky, které si v tomto věku klademe zní: Kdo jsem? Kam patřím? Kam směřuji? Důležitá je ale i otázka smyslu vůdčích hodnot. Adolescent hledá v životě důležitost, hledá smysl života. Upevňuje si hodnoty a postoje. Významnou roli sehraává také měnící se sebepojetí, rostoucí touha po sebepoznávání a nutnost sebehodnocení. (Vašutová M., Panáček M. a kol., 2013, str. 55-79)

Na základě této psychologické charakteristiky skupiny tohoto věku jsem zvolila své téma na následující šetření. Své hry jsem vybírala k tématu života a smrti. Toto téma je těžké k dialogu v jakémkoli věku, avšak při hledání sebe, svého místa a svých hodnot ho shledávám významným.

V této práci musíme dále rozlišit cíl edukační, kterým je právě ona práce s tématem a cíl výzkumný, který je jiný (srov. následující kapitoly).

9.1 TÉMA ŽIVOTA A SMRTI – TERÉNNÍ ŠETŘENÍ

Mým počátečním záměrem bylo najít takové téma, na kterém budou velmi patrné pokroky zapojení se účastníků do dialogu. Cílem zvoleného tématu je snaha o uvědomění si, že existuje veliké množství pohledů na život i na smrt. Značné množství lidí dokáže cenu svého života vyčíslit nebo jinak ohraničit. Na řadu věcí neexistuje jasná a rychlá odpověď, a tak je velmi důležité nad nimi přemýšlet. Zamyslet se nad svými dosavadními hodnotami a prioritami.

Pozastavit se nad věcmi, které často schválně rychle přecházíme, protože nám nejsou příjemné. Dokázat odpovědět na otázky, na které se nás běžně nikdo nezeptá. Na tomto tématu chci ukázat, že někdy zdánlivé protiklady, vždy protiklady být nemusí. Že jak život může být zlý, tak smrt může být dobrá. Je potřeba se jen naučit na věci pohlížet z různých stran a různými způsoby. Chtěla bych účastníkům dát prostor zadumat se nad životem, jako cestou vedoucí ke smrti, ale také nad životem jako příležitostí, kterou jsme dostali. Mým záměrem je, aby se tito mladí lidé zastavili nad otázkou, jestli žijí život podle sebe.

10 VÝCHODISKA VÝZKUMU

Pomocí výzkumu chci ověřit teoretické znalosti, které jsou popsány v předchozích kapitolách této práce. Filozofie pro děti a zážitková pedagogika jsou velmi zajímavými koncepty a svými zkušenostmi chci ověřit, zda v praxi fungují tak, jak popisuje odborná literatura.

10.1 CÍL VÝZKUMU

Cílem mé práce, který byl zmíněn již v úvodu, je ze získaných zkušeností zhodnotit, který z herních principů nejlépe motivuje účastníky k aktivní účasti ve filozofickém dialogu.

10.2 METODA VÝZKUMU

Pro svoji bakalářskou práci jsem zvolila kvalitativní výzkum. „Termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace.“ (Strauss, 1999, str. 10)

„Úkolem kvalitativního výzkumu je odhalovat neznámé skutečnosti o sociálních a sociálně psychických jevech, odhalovat jejich obsah.“ (Surynek, Komárková, Kašparová, 2001, str. 26) Zabývá se problematikou existence těchto jevů a jejich strukturou. Pozoruje jejich vlastnosti, funkce a faktory ovlivňující nebo jinak ovlivňující sociální a sociálně psychické jevy. Tento druh výzkumu

zachycuje jevy v jejich podmínění a jejich dynamice. Orientuje se na pochopení smyslu jednání sociálních subjektů. (Surynek, Komárková, Kašparová, 2001, str. 26-27)

Můžeme se setkat s názorem, že kvalitativní výzkum je pouze doplňkem tradičních kvantitativních výzkumných strategií. Jiní ho vnímají jako protipól postavený na základech přírodních věd. Až postupem času získal kvalitativní výzkum rovnocenné postavení v sociálních vědách mezi ostatními formami výzkumu. (Hendl, 2005, str. 49)

Uznávaný metodolog Creswell definoval kvalitativní výzkum následovně: „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ (Creswell, 1998, str. 12)

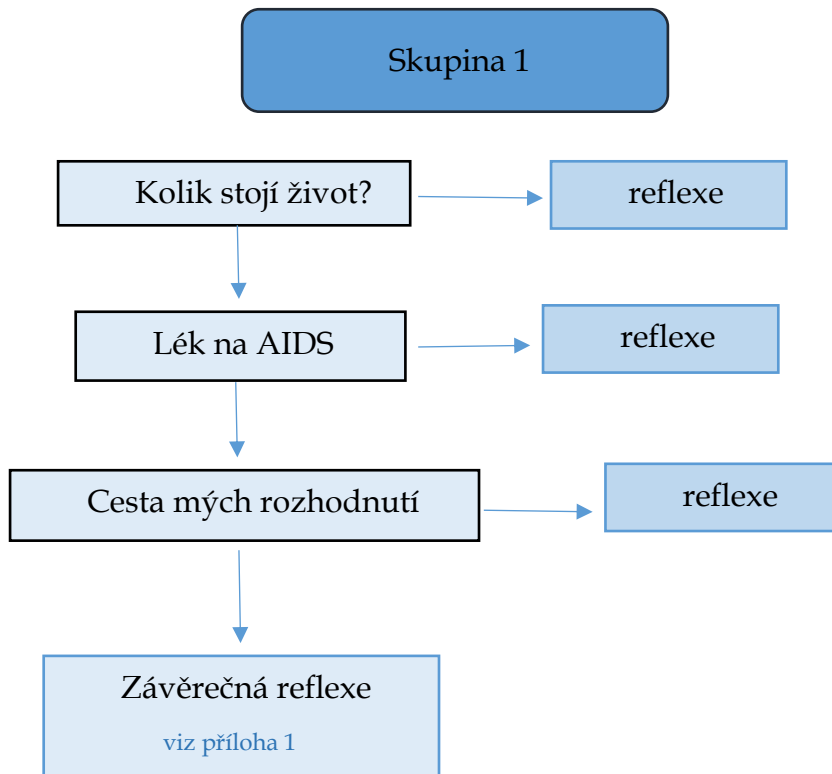
Mezi základní metody kvalitativního přístupu patří pozorování, texty a dokumenty, relativně nestrukturované interview nebo audio a videozáznamy. (Hendl, 2005, str. 50)

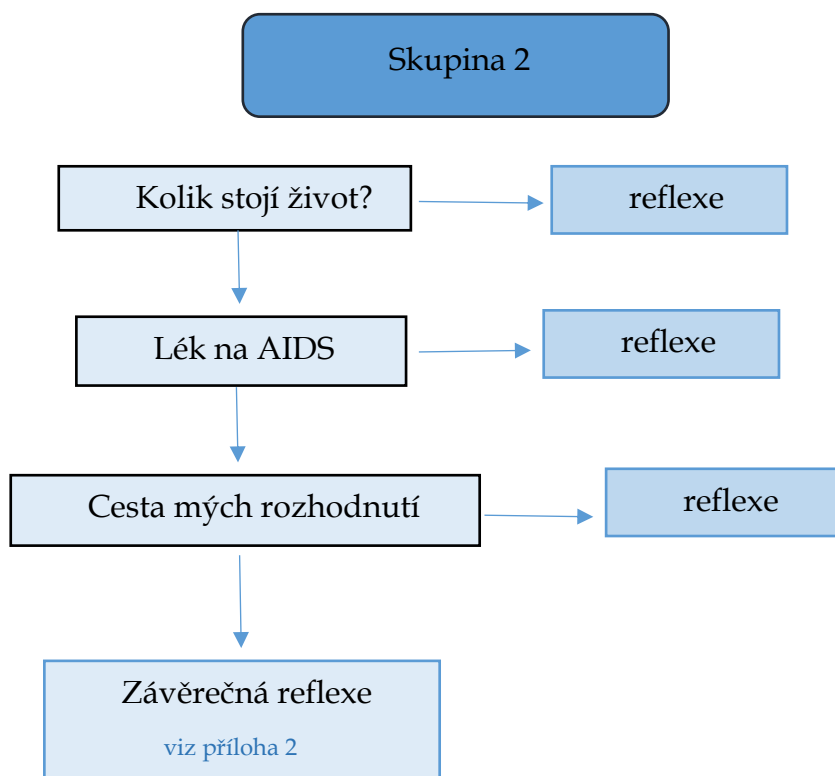
10.3 TECHNIKA ŠETŘENÍ

Pomocí tří konkrétních her jsem přivedla účastníky do filozofické debaty. Pracovala jsem se dvěma čtyřčlennými skupinami mladých lidí ve věku 15-18 let. Na každou skupinu jsem si stanovila časový rozpočet v rozmezí čtrnácti dní, ve kterém jsem rozvrhla jednotlivé hry, jejichž pořadí se s každou skupinou měnilo. Hry měly společné téma, jinak mou snahou bylo, aby charakter hry byl různý. Po každé jednotlivé hře proběhla reflexe. Tato reflexe měla rovněž za úkol mně, jakožto výzkumníkovi, umožnit pozorovat úroveň filozofického dialogu nad tématy obsaženými ve hře. Po skončení celého bloku her a s delším časovým odstupem byla skupina pozvána na závěrečnou metodickou reflexi, kde byly rozebírány především jednotlivé aspekty her, v čem se jednotlivé hry lišily. Cílem tohoto setkání bylo zjistit, která z her vedla nejvíce účastníky k vyjádření se v závěrečném dialogu po jejím bezprostředním skončení. To samé absolvuji i se

skupinnou číslo dva. Pořadí her jsem změnila z důvodů, pokud by i toto byl faktor ovlivňující zúčastněné.

Obr. 3 – Výzkumný design





K dosažení kvalitních výsledků empirického výzkumu je dobré použít kombinaci alespoň dvou z těchto kategorií poskytujících informace:

- Dotazování
- Pozorování
- Experiment
- Analýza věčných skutečností

(Surynek A., Komárková A., Kašparová E., 2001, str. 79-80)

Ve své práci jsem použila kombinaci pozorování reakcí účastníků doplněné dotazováním.

10.3.1 OHNISKOVÉ SKUPINY

Jako dotazovací techniku jsem zvolila skupinový rozhovor. Jedná se o dotazování, které probíhá ve skupině. Složení skupiny bývá většinou cílené dle věku, pohlaví nebo dle společného zájmu. Tyto skupiny jsou nazývány ohniskovými ze dvou důvodů. Prvním důvodem je zaměření právě na

konkrétní cílovou skupinu. Druhým je specifické ohnisko pozornosti upřené na relativně malý okruh problémů. Prozkoumáváme zde problémy spíše do hloubky než do šířky.

Skupinový rozhovor má oproti individuálnímu mnoho výhod. Probíhá pod stálým dozorem, během kterého lze do rozhovoru zasahovat a otázky vynechávat nebo doplňovat. Velkou roli zde má skupinová dynamika. Myšlení členů skupiny se navzájem prolíná, a tak vznikají nové hlubší myšlenky. Interakce mezi členy vnášejí do rozhovoru další informační hodnoty. A v neposlední řadě je to efektivnější způsob shromáždění více informací za daný časový úsek. Nevýhodou je umělé vytvoření skupiny, které proces jistě ovlivňuje. Ovlivňovat se mohou i nežádoucím způsobem účastníci. Některé slabší jedince mohou strhávat názorově silní vůdci. Složitější je taky organizační stránka. Domluvit se na čase i místě je tím těžší, čím více členů skupina má.

(Surynek A., Komárková A., Kašparová E., 2001, str. 112)

10.3.2 POZOROVÁNÍ

Pozorování řadíme mezi nejstarší výzkumné metody. Jeho velkou předností je blízkost realitě. V dotazování je realita pouze vyvolávána. Ve výzkumu je však potřeba se dozvědět mnohem víc, než je možné vypořádat. Chování, které lze pozorovat, je jen malou částí toho, co lze zjistit. Pozorování může probíhat osobně, anebo za pomoci záznamové techniky. Nevýhodou této metody je tedy její sledování pouze vnějších projevů chování. Proto bývá velmi často spojována s metodou dotazování. Společně nám poskytnou dostatečný souhrn informací, z něhož lze produkovat komplexní závěry.

(Surynek A., Komárková A., Kašparová E., 2001, str. 122-126)

10.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Pro svůj výzkum jsem si vybrala dvě čtyřčlenné skupiny mladých lidí ve věku 15-18 let. Jednotlivci se mezi sebou vzájemně dobře znají, avšak nejsou zvyklí reflektovat a ani nemají zkušenost s filozofií pro děti. Všichni jsou to kamarádi buď ze základní školy, nebo z okolí.⁴

Kuba - 18 let, student elektrotechnického oboru, rád maluje a skládá hudbu

Jan - 18 let, studuje management, hodně čte a sleduje aktuální dění ve světě

Eva - 17 let, studentka cestovního ruchu, často cestuje a jejím koníčkem jsou psi

Mája - 18 let, studentka gymnázia, ráda vaří a zajímá se o politiku

Dan - 18 let, pracuje u zednické firmy, hraje fotbal a má rád historii

Iva - 15 let, žákyně devátého roku základní školy, velmi dobře zpívá

Ema - 16 let, studuje gymnázium, ráda se zúčastňuje vědomostních soutěží

Jana - 17 let, studuje chemický obor, má zálibu v chovatelství kaktusů

11 KATEGORIE VZNIKLÉ V ZÁVISLOSTI NA PRŮBĚHU VÝZKUMU

Po absolvování kurzu, reflexí a přepisu jejich záznamu, jsem zvolila několik kategorií, v nichž postupně shrnu výsledky z výzkumu vyplývající.

11.1 VZTAHY VE SKUPINĚ

Složení skupiny má jistě velký vliv na její fungování. Vzájemné vztahy a sympatie výrazně ovlivňují její produktivitu ať už při samotné hře nebo při filozofickém dialogu.

Při výběru členů do výzkumných skupin bylo pro mě důležité, vybrat jedince, jejichž vztah je hlubší a pozitivní. Vzhledem k tomu, že jsem zvolila skupinu, která není zvyklá reflektovat, považovala jsem za významné vybrat

⁴ Jména účastníků jsou smyšlená pro zachování anonymity.

skupinu lidí, jejichž členové navzájem komunikují o čemkoli a nebude pro ně nepříjemné nebo nové se mezi sebou vzájemně otevřít. Tuto mojí teorii potvrdili účastníci druhé skupiny reflexe:

„... Ty lidi mají na sebe taky navzájem vliv. Třeba bych se styděla mluvit o takovém tématu před někým cizím.“ (Mája)

„Jo, mě by to bylo taky asi nepříjemný.“ (Jan)

11.2 TÉMA

Jak téma hry, tak téma dialogu se týkalo života a smrti. Tenká hranice mezi uměle navozenou skutečností a realitou se leckdy ztrácí. Tento poznatek neunikl ani účastníkům výzkumné skupiny dva.

„A nedebatovali sme teda o tý hře, a ne o tématu diskuse?“ (Eva)

„Ale vždyť ta hra byla tématem tý diskuse. Nebo jako její téma. Téma hry i diskuse bylo to samý a když sme se teda bavili o tématu tý hry, bavili sme se tedy pořád o váze života a smrti.“ (Mája)

11.3 CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH HER

Účastníci porovnávali hry z několika hledisek. Rozdělovali je na noční a denní, na hrané venku nebo vevnitř, a také podle toho, zda se při nich spolupracovalo či byly spíše individuální.

Každému vyhovovalo něco jiného. Někdo se rád ponořil do sebe ve tmě a tichu a jiného obohatilo skupinové hledání výsledku.

„Tak třeba ten AIDS byl jinej v tom, že to byla hra, při který se diskutovalo tak nějak hromadně. Při těch dvou ostatních to bylo víc takový individuální...na konci, když jsme to začali řešit, tak jsme se shodli třeba hromadně na něčem jiným, než jsem měla já. A to pro mě bylo docela obohacující.“ (Iva)

Jednomu tma napomáhala k snadnějšímu nahlédnutí do sebe sama, jiný ji vnímal jako rušivý element navozující strach a nesoustředěnost.

„...To že byla tma mě nutilo bejt zavřenej víc do sebe. Víc jsem se dokázal asi soustředit na svůj já.“ (Dan)

„Já se teda bála a spíš mě to rušilo. Kdybychom to hráli ve dne, v klidu si to přečtu, ty lístečky u těch loučí a nemyslím si, že by to nemělo takovou hloubku.“ (Jana)

„Né, ta tma tomu právě dala korunu. Pořádně tě to vtáhlo do těch příběhů. Nemyslím si, že by to mělo takovou atmosféru, kdybychom to hráli dřív odpoledne.“ (Ema)

Venkovní čarovné prostředí bylo příjemné jednům, jiní by zase ocenili teplo a světlo ve vnitřních prostorech.

„...U toho léku jsme taky dost seděli uvnitř a nemuseli jsme mrznout venku někde. Byla to taková větší pohodička v teple. Řešit takový dilema mám radši v klidu, kde můžu přemýšlet.“ (Jan)

„...Náhodou já byla nadšená z těch venkovních her. Byla moc hezká ta světylka a mělo to bezvadnou atmosféru. V tý tělocvičně to nebylo takový...hluboký...nebo jako takový honosný a vážný.“ (Eva)

Při shrnutí mohu snad říci, že hry byly různé takovým způsobem, při kterém si každý našel své. Herní prostředí nebylo po respondenty jednoznačným určujícím faktorem pro to, jaký byl celkový dojem ze hry.

11.4 ÚČAST NA DISKUZI

Míru účasti na diskuzi může ovlivnit mnoho faktorů – zajímavost tématu nebo množství informací o něm, vnitřní rozpoložení zúčastněných a podobně. Mým cílem však bylo zjistit, jak účast na diskuzi ovlivňuje jeden konkrétní faktor, kterým je hra. Na to, zda vůbec hra diskuzi ovlivňuje, mi účastníci první skupiny odpovídali následovně:

„Jasně, vždyť když ses nás ptala, když sme se viděli v neděli, tak nikdo moc nemluvil. Díky tý atmosféře navozený vždycky díky tý hře, sme o tom dokázali bavit úplně snadno. Lehce. Najednou jsem věděla o čem mám mluvit.“ (Jana)

„Jo tak díky tý hře sme si vždycky něco uvědomili, nebo aspoň já teda jo.“ (Dan)

„Jo, já se třeba trochu i skrze ty hry poznala, že bych o takových věcech asi nepřemýšlela, a takhle o sobě vím něco novýho.“ (Ema)

„Jako určitě nám ty hry pomohly k tomu, abychom pak mluvili.“ (Iva)

„No jasný.“ (Dan)

Ve druhé skupině byli podobného názoru.

„Ty hry nám pomáhaly pak mluvit o tom tématu.“ (Jan)

„Byli takovým naladěním se do té atmosféry.“ (Kuba)

„Tak povídali jsem si o té hře a najednou jsme mluvili o realitě, že to strašně splynulo.“ (Eva)

„Přesně! To bylo super.“ (Mája)

Způsob motivace účastníků díky hře k zapojení se do dialogu byl různý. Skrze zkušenosti ze hry dokázali o tématu mluvit, i když před jejím začátkem byli toho názoru, že k tomuto tématu nemají co říct. Dalším zmíněným způsobem motivace byla pestrost názorů vyplouvající na povrch během hry. Hra vyvolávala otázky, na které jedinec toužil najít odpovědi. K zapojení se do debaty je vedly též emoce, které během hry vyvřely. A nejednou tomu napomohlo poznání vlastních priorit hráčů, kteří takto dokázali říct, co si myslí a co zastávají. (viz. příloha 1 a 2)

11.5 KONKRÉTNÍ HRY A JEJICH MOTIVACE K ÚČASTI NA DISKUZI

Jak už bylo zmíněno, ke svému výzkumu jsem zvolila tři hry s podobnou tematikou (viz příloha 3, 4 a 5). Cílem bylo zjistit, která z těchto her nejlépe motivuje účastníky výzkumu k aktivní účasti ve filozofickém dialogu.

Na základě mé přítomnosti v průběhu výzkumu, která mi umožnila celý proces pozorovat se potvrdilo, že velký vliv mělo pořadí her. S touto možností jsem pracovala hned při plánování celého výzkumu. Po skončení prvního bloku s výzkumnou skupinou 1 jsem proto pořadí her změnila. Hru s nejvíce pozitivními ohlasy, která byla v pořadí jako poslední, jsem umístila na začátek.

Při práci se skupinou 1 bylo pořadí her následující:

- Kolik stojí život?
- Lék na AIDS
- Cesta mých rozhodnutí

Změněné pořadí her pro následující skupinu 2:

- Cesta mých rozhodnutí
- Lék na AIDS
- Kolik stojí život?

Tento vypočítaný fakt, mi byl potvrzen z výsledků rozhovorů se zúčastněnými. Byla jim položena přímá otázka, na kterou byla odpovědí konkrétní nejlépe motivující hra. Jak ve skupině 1, tak i ve skupině 2 odpověděli tři lidé ze čtyř, že nejlépe je motivovala k zapojení se do dialogu poslední hra. Poslední hrou ve skupině 1 byla hra: Cesta mých rozhodnutí. Poslední hrou ve skupině 2 byla hra: Kolik stojí život?

Vždy jeden účastník v každé skupině nebyl stejného názoru jako jeho kolegové. V první skupině zvolil jedinec hru v pořadí druhou – Lék na AIDS. Ve skupině 2 byla jeho výběrem první hra – Cesta mých rozhodnutí.

Ve výsledcích z toho vyplívajících, byla pro účastníky nejlépe motivující hrou vedoucí k aktivní účasti ve filozofickém dialogu Cesta mých rozhodnutí. Důvodů proč právě tahle hra bylo několik.

„...v té pestrosti názorů. A taky v uvědomění si určitých svých nějakých priorit. Díky tomuhle uvědomění si toho, co teda v sobě mám, jsem pak dokázala mluvit.“ (Ema)

„No ty křížovatky mi daly pestrost pohledů na zvažení. Téma do té komunikace. Dost mě zajímaly názory ostatních. Tím, jak bylo hodně pohledů a žádnéj nebyl správněj, zajímalo mě, jak váhu toho života vidí ostatní.“ (Dan)

„...ještě mi dala šanci najít nerovnost v sobě.“ (Iva)

„...Chtěla jsem vědět, jak sem se měla teda rozhodnout abych nikomu neublížila. A taky sem potřebovala vyřešit to, že to jde přece i jinak a né jenom to, co nám nabízely za odpovědi...No tím, že jsem vám potřebovala říct, že vždycky se můžete v životě rozhodnout jinak, než tak jak to máte nalajnovaný...“ (Eva)

Byla to hra vyvolávající otázky a témata, které účastníci považovali za potřebné vyřešit. Během této hry účastníci poznali své já, objevili o sobě něco nového. Vyvolávala zvědavost a touhu po poznání myšlení jiných.

12 SHRNU TÍ ANALÝZY A KRITICKÁ REFLEXE

Mým záměrem bylo během výzkumu zjistit, která hra nejlépe motivuje účastníky k aktivní účasti ve filozofickém dialogu. Je mnoho publikací, ve kterých se lze dočíst, že filozofický dialog lze stimulovat několika způsoby. Já se ve své práci zaměřila konkrétně na stimulaci hrou. Svůj výzkum jsme zúžila pouze na tři konkrétní hry. Výsledky byly jednoznačné. Dovolila jsem si tyto výstupy rozdělit do pěti kategorií zastupujících různé oblasti. Rozdělení je následující: Vztahy ve skupině, Téma, Charakteristika jednotlivých her, Účast na diskuzi a nejdůležitější kategorie v souvislosti s cílem je Konkrétní hry a jejich motivace k účasti na diskuzi.

Účastníci výzkumu spolupracovali znamenitě a seznámili se s koncepty zážitkové pedagogiky i filozofie pro děti. Jejich odpovědi a názory byly užitečné a pro mě samotnou inspirativní.

Ačkoli náš rozhovor nebyl nijak dlouhý, i tak obsahoval vše podstatné pro zrealizaci analýzy.

Jak vyplynulo z výzkumu, účastníci našich filozofických setkání pochopili smysl přístupu filozofie pro děti velmi rychle. Byl vidět pokrok v jejich komunikaci. Jejich odpovědi byly ucelené, jasné a argumenty pevné a přesvědčivé. Byla jsem mile překvapena z celého průběhu našich setkání a zapálení účastníků k debatování.

Dle mého názoru se vyskytla hlediska, která mohla ovlivnit sběr dat a výsledky analýzy. V první řadě je to moje osobní angažovanost. To, že jsem já vedla jak hry a reflexe, tak filozofické debaty, mohlo účastníky nabádat k tomu hledět pouze jedním směrem. Osobní vztah s účastníky výzkumu, který mám, určitě vedl k otevřenější angažovanosti. Úroveň komunikace byla více přátelská a neformální. Panovalo menší napětí jak mezi mnou a účastníky, tak mezi účastníky samotnými. Atmosféra byla uvolněná a příjemná.

Během studování záznamu z našich filozofických debat jsem si uvědomila, že mé otázky nebyly vždy jednoznačné. Mnohokrát jsem musela otázku zopakovat a formulovat jasněji. Také jsem používala otázky, které se ptaly na

více věcí najednou. Další mou chybou bylo kladení takových otázek, které dávaly účastníkům na výběr jen z několika možností. Účastník si pak reakcí na tuto otázku pouze zvolil jednu z nabízených odpovědí místo toho, aby formuloval vlastní odpověď.

Přes veškeré tyto bariéry však věřím, že výsledky vyplývající z toho výzkumu jsou dostatečné, pro zodpovězení si zkoumané otázky. Je jasné, že tento výsledek není všeobecnou zákonitostí, která platí vždy a všude. Volba efektivní hry pro větší angažovanost ve filozofování zůstane i na dále ovlivněna účastníky, prostředím, dobou, tématem a mnoha jinými faktory. Obecně lze jen říci, že to má být hra vyvolávající otázky. Má dávat účastníkovi nahlédnout do sebe sama. Umožnit mu rozhodovat se a přemýšlet. Ve hře by měl účastník mít tolik prostoru, aby mohl dělat chyby. Naučit se mluvit o svých chybách a špatných rozhodnutích, posouvá jednice mnohem dál, než mluvit o svých skvělých výsledcích. Pokud účastníky naučíme vidět svoje nedostatky, bude pro ně potom mnohem snazší s nimi pracovat a redukovat je.

ZÁVĚR

S dětmi pracuji již několik let. Setkala jsem se s dětmi předškolního věku až po téměř dospělé. Díky této zkušenosti, jsem si všimla veliké bystrosti a puntičkářství dětí ve věku adolescence. Mladí lidé tohoto věku mají velikou potřebu něco řešit, prosazovat svůj názor a oponovat ostatním. Na základě tohoto postřehu, jsem se rozhodla směřovat svou bakalářskou práci směrem k této věkové skupině, filozofickému dialogu a zážitkové pedagogice.

Cílem mé práce bylo zjistit, která hra nejlépe motivuje účastníky k aktivní účasti ve filozofickém dialogu. Konkrétně jsem si vybrala dvě skupiny dospívajících. Rozdělení do dvou skupin proběhlo na základě předpokladu, že ovlivňovat výsledky bude moci i pořadí her, v kterém budou hrány.

V první polovině práce jsem se věnovala teoretickým znalostem. Díky této části jsem se ještě lépe zorientovala v problematice filozofie pro děti a zážitkové pedagogiky a lépe se v těchto odvětvích vyznala. Kapitoly, které jsou uvedeny, považuji za důležité pro přiblížení filozofie pro děti a jejich metod i metody zážitkové pedagogiky a jí samotné. Zřejmé je prolínání těchto dvou disciplín, na které bylo mým záměrem poukázat. Charakteristika vývojového období, v kterém se účastníci výzkumu nacházejí je opět nezbytnou součástí teorie, s kterou je třeba se seznámit.

V další části práce jsem se zabývala analýzou získaných dat. Každý rozhovor, který jsem si pouštěla ze záznamu, byl zajímavý a osobitý. Každý jedinec účastníci se výzkumu byl jedinečnou bytostí s originálním myšlením. Pro lepší orientaci v poznatcích vyvstávajících z výzkumu jsem výsledky rozdělila do několika kapitol. Vyplula na povrch problematika vztahů ve skupině, rozdílnosti her, nebo třeba tématu.

Osobním přínosem mi byly zkušenosti z celého výzkumu. Názory účastníků posunuly mé myšlení dál a zvětšil se mi náhled na konkrétní situace. Rozšíření a prohloubení vědomostí jsem získala díky teorii, kterou jsem studovala více podrobně než obvykle. Celá tato práce a činnosti s ní spojené mě posunuly dál a dodaly mi větší jistotu do budoucí praxe.

Cíle, které jsem si stanovila byly splněny. Otázka, na kterou jsem si chtěla odpovědět skrze výsledky výzkumu, byla zodpovězena. Uvědomuji si však, že z konkrétních výsledků musíme vyvodit obecnější poznatky, abychom byli schopni s výsledky pracovat. Tím, že výsledkem byla konkrétní hra, nemůžeme říci, že je to ta nejlepší, nejefektivnější a nejvíce motivující hra k zapojení se do filozofického dialogu. Můžeme ale čerpat z jejího charakteru. Díky komentářům účastníků víme, proč právě tahle hra byla pro ně nejlepší. A právě to, je pro nás něco, co nám dává impulz a posouvá nás to dál.

Zážitková pedagogika i filozofie pro děti mají jistě ještě dalekou budoucnost. Samotnou mě jejich metody i výsledky zaujaly. Věřím, že výchovu a vzdělávání budou tyto disciplíny zpestřovat i nadále. A přeji oběma směrům mnoho zapálených pedagogů, kteří přispějí k jejichž šířením a pokrokům.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Bauman, P. (2013). *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí: teorie a metodika, aktivity pro rozvoj myšlení*. České Budějovice: Teologická univerzita Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, str. 169. ISBN: 978-80-7394-412-4
- Carlson, J. A., Evans, K. (2011). *Whose choice is it? Contemplating challenge-by-choice and diverse-abilities*. In: *The Journal of Experiential Education*. Boulder, Spring, Vol. 24, Iss. 1, str. 58-64.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Činčera, J. (2007). *Práce s hrou pro profesionály*. Praha: Grada Publishing, a.s., s. 116. ISBN: 978-80-247-1974-0
- Dastin, O., (2015). *Filozofie pro děti*. [online pdf]. [cit. 2.12.2017]. dostupné na https://www.varianty.cz/download/docs/1878_prezentace-p4c.pdf
- Franc, D., Zounková, D., Martin, A. (2007). *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*, Computer Press, a.s. Brno, ISBN: 978-80-251-1701-9, s.201
- Hanuš, R., Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, s.r.o., s. 407, ISBN: 80-7367-040-2
- Holec, O. (1994). *Instruktorský slabikář*. Praha, Prázdninová škola Lipnice, s. 51.
- Hrkal, J., & Hanuš, R. (Ed.) (1998). *Zlatý fond her II*. Praha: Portál
- Kohoutek, R. (2000). *Základy psychologie osobnosti*. Copyright© Rudolf Kohoutek, s. 263. ISBN: 80-7204-156-8, str. 144-145
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Grada, s. 368. ISBN: 80-247-1284-9
- Leberman, S. I., & Martin, A. J. (2002). *Does pushing comfort zones produce the most learning?* Australian Journal of Outdoor Education
- Macků, R. (2016). *Instantní nebo skutečné řešení problémů?* Zlín: Radim Bačuvčík-VerBuM, s. 174. ISBN: 978-80-87500-74-3

Macků, R., Králová L. *Jak by se měl jmenovat tento film?* [DVD]. Jihočeská univerzita: Produkce Radim Procházka. (2013). [cit. 21. 11. 2017]

Muchová, L., Macků, L., Zajíčková, A. (2011). *Adam a Eva: příběh o životě, lásce a smrti*. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity, ISBN 978-80-7394-286-1

Novotná, L., Hříchová, M., Miřhová, J. (2012). *Vývojová psychologie*. Západočeská univerzita v Plzni, s. 82. ISBN: 978-80-261-0115-4

Pávková, J., Hájek, B., Hofbauer, B., Hrdličková, V., Pavlíková, A., (2002). *Pedagogika volného času*. Portál, s. r. o., Praha, str. 221. ISBN: 80-7178-711-6

Prázdninová škola Lipnice. (2013). *Zážitková pedagogika*. [online pdf]. [cit. 12.12.2017]. dostupné na http://pslold.psl.cz/projekt-klicovyrok/tymoveprojekty/docs/handouty_2013_final.pdf

Rohnke, K. (1989). *Cowstails and Cobras II*. Dubuque, Kendal/Hunt, p. 13-15.

Starkl, S. (2006). *Filosofie výchovy jako filosofie lidské aktivity a dialogu*, 1. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. str. 183. ISBN: 8073800128

Strauss, A., (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. přel. S. Ježek. 1. vyd. Boskovice: Albert, s. 196. ISBN: 80-858-3460-X

Surynek, A., Komárková, A., Kašparová, E. (2001). *Základy sociologického výzkumu*. Praha: Management Press, s. 160, ISBN: 80-7261-038-4

Vašutová, M., Panáček, M., a kol. (2013). *Mezi dětstvím a dospělostí, Vybrané kapitoly z psychologie adolescence*. Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, Cover©Tomáš Rucki, s. 137. ISBN: 978-80-7464-125-1

Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-387-1

Vygotskij, L. S. (1970). *Myšlení a řeč*. Praha: SPN

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I.	Přepis závěrečné reflexe skupiny 1
Příloha II.	Přepis závěrečné reflexe skupiny 2
Příloha III.	Programové karty jednotlivých her

PŘÍLOHY

Příloha I.

Přepis závěrečné reflexe skupina 1

Výzkumnou skupinu 1 tvoří soubor tří dívek a jednoho chlapce. Pro účely této práce neuvádím jejich skutečná jména. Vystupovat budou dále pod smyšlenými jmény. Ve skupině 1 se tedy setkáváme s Danem, Emou, Ivou a Janou. Já jako průvodce touto reflexí budu dále vystupovat pod písmenem „P“.

Mezi poslední odehranou hrou a dnešní závěrečnou reflexí uběhl jeden týden.

Jednotlivé hry měly následující pořadí:

Kolik stojí život?

Lék na AIDS

Cesta mých rozhodnutí

P: Ahoj všichni, ...

Dan, Ema, Iva, Jana: Ahoj.

P: ...ráda bych vás přivítala na našem posledním setkání týkajícím se života a smrti. Během minulého týdne jsme se sešli celkem třikrát abychom se účastnili tří různých aktivit, které se však týkaly stejného tématu. Po každé hře, po každé aktivitě, následovala reflexe, tedy povídali jsme si o té konkrétní hře o tom, co se vám během hry honilo hlavou, co jste dělali. Dostali jste prostor, abyste řekli, co máte na srdci. Někdy jste tedy mluvili vy sami, jindy zase jako reakcí na moje otázky. Vstupovala jsem vám do vašeho dialogu a snažila se vás vést určitým směrem. Vždy jsme se ale bavili o tématu života, smrti a jejich složitostech. Jako první jsme se zastavili nad otázkou: Kolik stojí život? Jako další jsme vybírali jedince, které vyléčíme z nemoci AIDS. A při našem posledním setkání jsme absolvovali cestu rozhodnutí, na které jsme se snažili přijít na cenu našeho života. Teď, po několika dnech odpočinku bych se k těmto hrám ještě ráda vrátila. Zkusme si ty hry porovnat.

Iva: Z hlediska čeho?

P: Řekněte mi to první, co vás napadne.

Iva: Tak třeba ten AIDS byl jinej v tom, že to byla hra, při který se diskutovalo tak nějak hromadně. Při těch dvou ostatních to bylo víc takový individuální.

P: Ale vždyť si měla svojí tabulku a rozhodovala ses na základě svých vlastních informací. Sama ses ptala na informace, který považuješ za důležitý a sama si se taky nakonec rozhodla.

Iva: Jo to jo, ale na konci, když jsme to začali řešit, tak jsme se shodli třeba hromadně na něčem jiným, než jsem měla já. A to pro mě bylo docela obohacující.

P: Dobře, díky. A co ještě?

Dan: AIDS jsme hráli ve dne a ty ostatní v noci. Teda jako za tmy.

P: A pociťoval si v tom rozdíl, nebo dokážeš říct, jakej to mohlo mít důvod hrát právě tyhle dvě hry, když byla tma?

Dan: No asi kvůli tý atmosféře. To že byla tma mě nutilo bejt zavřenej víc do sebe. Víc jsem se dokázal asi soustředit na svý já.

Jana: Já se teda bála a spíš mě to rušilo. Kdybychom to hráli ve dne, v klidu si to přečtu, ty lístečky u těch loučí a nemyslím si, že by to nemělo takovou hloubku.

Ema: Né, ta tma tomu právě dala korunu. Pořádně tě to vtáhlo do těch příběhů. Nemyslím si, že by to mělo takovou atmosféru, kdybychom to hráli dřív odpoledne.

P: Ok, dobře. Ještě v něčem se ty hry lišily?

Jana: Když porovnáám ty dvě noční hry, tu rozhodovací a tu Kolik stojí život, tak třeba v tom, že při tý rozhodovací bylo na nás jakou cestou půjdeme a jestli se třeba vrátíme, ale při tý druhý byla jenom jedna trasa ze svíček, která končila u toho ohně a byla pro všechny stejná.

P: Ano, v tom se lišily.

Iva: Při tom rozhodování jsme řešili fiktivní situace životní, ale při tý cestě jsme pak řešili na konci náš vlastní život.

P: Ano i tak. Vyplívá mi z toho, co ste řekli, že se mezi každou jednotlivou hrou najdou rozdíly. Společný měli ale to, že se všechny týkaly toho tématu života a smrti. Na konci každý hry jsme si povídali o tomhle tématu. O složitostech života a smrti. Dokážete teďka říct, po jaké hře bylo pro vás nejsnazší o tomhle tématu mluvit? Nebo ovlivňovaly ty hry vůbec vaše zapojení se do tohoto rozhovoru?

Jana: Jasně, vždyť když ses nás ptala, když sme se viděli v neděli, tak nikdo moc nemluvil. Díky té atmosféře navozený vždycky díky té hře, sme o tom dokázali bavit úplně snadno. Lehce. Najednou jsem věděla o čem mám mluvit.

Dan: Jo tak díky té hře sme si vždycky něco uvědomili, nebo aspoň já teda jo.

Ema: Jo, já se třeba trochu i skrze ty hry poznala, že bych o takových věcech asi nepřemýšlela, a takhle o sobě vím něco nového.

Iva: Jako určitě nám ty hry pomohli k tomu, abychom pak mluvili.

Dan: No jasný.

P: Která z těch her byla teda pro vás nejlepší v tom směru abyste se zapojili do té debaty pak?

Iva: Pro mě teda asi ta poslední...to rozhodování se.

Dan: Pro mě taky určitě ty křížovky

Ema: Jo, taky sem měla nejvíc co říct u těch křížovatek. Ale je fakt, že hodně sme diskutovali u toho AIDSu.

Dan: To jo, ale to bylo o té hře a né pak na té debatě konečný.

Jana: Mě asi ale nejvíc motivovala do zapojení se v té debatě ta hra s hledáním léku. Nevím no, asi mě fascinovalo to, že celý moje rozhodnutí ztroskotá na jednom nezískaným faktu. Mě tohle poznání teda změnilo život.

P: A dokážete říct proč právě to byla tahle hra?

Jana: No, jak sem řekla, ovlivnila mě jako celkově. ...ale asi taky mě přišla taková celkově jako rozvinující debatu. Mělo se o čem mluvit i na konci při tom sezení. Líp se mi mluvilo konkrétně o té smrti třeba.

P: Proč?

Jana: Protože tam všichni kolem umřeli a my zachránili jen jednoho. Ta smrt tam byla taková jako hlavní.

Ema: To rozhodování bylo strašně na přemýšlení a vynořili se ve mně strašné věci taky. Taky to mělo příšernou atmosféru, vždyť vlastně nešlo udělat nic dobře nakonec. Mě fakt fascinovalo, že oba dva pohledy jsou v něčem špatný. Vždyť pak ten život nemůžeš žít jako dobře, ne?

Dan: Vždyť sme to vyřešili, že to jde udělat i jinak, klid. K tomu se nebudeme vracet.

Ema: Dobře no.

P: V čem byla ta hra tedy pro tebe nejvíc motivující k zapojení se do debaty, která následovala?

Ema: Tyjo asi v té pestrosti názorů. A taky v uvědomění si určitých svých nějakých priorit. Díky tomuhle uvědomění si toho, co teda v sobě mám, jsem pak dokázala mluvit.

Dan: Jo přesně, v tom uvědomění si sebe. Nebo úplně konkrétně u té křižovatky u toho tlustácha, kdy sem s uvědomil, že zabít někoho, může být třeba i pozitivní... nebo nevím, jak to mám teď říct.

Iva: Já vím, jak to myslíš, a souhlasím. A taky s tou židovkou žejo. Vždyť přemýšlela si někdy nad tím, že smrtelně ohrozíš svojí rodinu? Automaticky bys řekla ne, ale díky tomuhle případu si uvědomíš, že možná snad i jo.

Dan: No jasný, tak určitě.

Jana: No jako já nevím jak vy, ale mě taky přijde, že sme se dokázali víc rozpovídat úplně u té poslední hry, protože už sme měli za sebou všechny ty tři hry, díky kterým jsme se poznali a dostali blíž k tomu tématu, a tak bych řekla, že to poslední debatování bylo nejsnazší právě pro to.

P: Máš pravdu, že všichni jste se nejaktivněji zapojovali v tom třetím případě. Zajímá mě teď proč to tak bylo? Bylo to tím, že ta hra byla nejvhodnější motivací k tomu dialogu, anebo jaký to mělo důvod?

Dan: Tou hrou to bylo. Ta byla nejefektivnější v tomhle směru.

Ema: Já asi souhlasím s „Janou“, že na tom taky mělo vliv to, že byla poslední, kdyby byl poslední ten AIDS, tak taky budeme třeba debatovat víc po něm.

Dan: Hm...

Iva: No a taky se všichni ostýchali mluvit ze začátku. Nebo aspoň já určitě teda a pak sem si na to zvykla, když se rozmluvili všichni postupně, tak mi to nevadilo se takhle otevírat, ale byl to pro mě nezvyk. Jak říkám, musela sem si zvyknout.

Dan: Jo bylo divný řešit takovýhle intimní věci. Normálně o váze života a problematice smrti nemluvím jen tak s klukama u piva.

P: Dá se tedy říct, že jste se museli naučit mluvit tak jak jsem to po vás chtěla?

Dan, Iva, Jana: Jo

Ema: No zvyknout si na to, mluvit otevřeně takhle.

P: Aha, dobře. Díky. Pojd'te mi teda ještě jednou shrnout, co vám ta konkrétní hra dala k tomu abyste se zapojili do toho dialogu.

Jana: Dala mi to, že už sem byla rozdebatovaná po takovýdle hře. A taky tam bylo velký téma tý smrti.

Dan: No ty křížovatky mi dali pestrost pohledů na zvažení. Téma do tý komunikace. Dost mě zajímaly názory ostatních. Tím, jak bylo hodně pohledů a žádný nebyl správný, zajímalo mě, jak váhu toho života vidí ostatní.

Iva: Ano, ten názor ostatních mě zajímal taky. A ještě mi dala šanci najít nerovnost v sobě. V tom, že sem váhala a nevěděla, jak se zachovat sem ucítila svojí slabost a chtěla sem o ní s ostatními mluvit. Chtěla jsem vysvětlení od ostatních, že je to v pohodě, že to mají taky. Že je normální že nedokážu určit kam směřuje můj život. Nebo sem se těšila na jejich argumenty, díky kterým se třeba dokážu rozhodnout, že mi pomůžou najít to svoje já. Toužila sem zkrátka po konverzaci.

Ema: Souhlasím, nemám nic víc co bych přidala.

P: Hm, díky.

Iva: Ale myslím si, že ta touha to rozebírat s váma, ty moje pocity, byla fakt díky tomu, že sme si to říkali vždycky. Asi normálně by mě to nenapadlo si o

tom promluvit, kdybychom tu hru hráli někde na táboře třeba. Ale tím, že jsme si vždycky sedli a povídali si, tak tím to bylo.

Jana: Takže to je ale zase závislý na tom, že ta hra byla poslední.

Iva: Asi jo no.

P: Je známo, že reflektovat se musí skupina naučit. Díky tomu povídání po jednotlivých hrách už ste se to dá se říct naučili. Zvykli ste si popovídat a naučili se mluvit víc o svých pocitech. To je dobrý a užitečný, ne?

Dan, Iva: Jo

Ema: To nevím teda.

P: Fajn, tak já vám všem moc děkuju. Díky za váš čas a ochotu spolupracovat.

Dan: Jasný, bylo to bezva, díky. Čau.

Ema: Není zač. Ahoj

P: Ahoj, díky.

Iva: Děkujem Teri, ahoj.

P: Ahoj. Já díky.

Příloha II.

Přepis závěrečné reflexe skupina 2

Výzkumnou skupinu 2 tvoří soubor dvou dívek a dvou chlapců. Pro účely této práce neuvádím opět jejich skutečná jména. Vystupovat budou dále pod smyšlenými jmény. Ve skupině 2 se tedy setkáváme s Kubou, Janem, Evou a Májou. Já jako průvodce touto reflexí budu dále vystupovat pod písmenem „P“.

Mezi poslední odehranou hrou a dnešní závěrečnou reflexí uběhl více než jeden týden.

Jednotlivé hry měly následující pořadí:

Cesta mých rozhodnutí

Lék na AIDS

Kolik stojí život?

P: Tak ahoj, já vás tady všechny moc ráda opět vidím.

Kuba, Jan: Čau

Eva: Ahoj všichni!

Mája: Ahoj všem.

P: Dneska bych vás tady ráda přivítala na setkání, které bude naším posledním. Posledním myslím v tomto našem tématu týkajícího se úzkou hranicí mezi životem a smrtí. Společně jsme se setkali před týdnem a kousek celkem třikrát. Při každém našem setkání jsme si zahráli jednu hru a následně jsme si potom všichni společně povídali. Po skončení každé aktivity probíhal dialog, do kterého jste se měli možnost zapojit. Týkal se vždy tématu života a smrti. Měli jste prostor vyjádřit svoje myšlenky, zážitky, poznatky. Snažila jsem se vám dát prostor pro vyřešení otázek, které ve vás vyvstávaly. Někdy jsem otázky kladla já sama, jindy jste se ptali sami sebe. Vstupovala jsem vám do vaší debaty a snažila se vás vést určitým směrem. Vždycky jsme se ale bavili o tématu života, smrti a jejich složitostech. V první hře jsme měli před sebou několik životních křižovatek a naším úkolem bylo si vybrat jednu z nabízených cest, kterou

bychom pokračovali. Při našem dalším setkání jsme měli posoudit dle neúplných informací, komu zachráníme život a naposledy jsme se viděli při cestě, která nás vedla k otázce: Kolik stojí život?

Dnes bych po vás chtěla abychom se nad těmito třemi hrami zamysleli...nad jejich charakterem, strukturou a tak dále. Pojd'me si ty hry porovnat. Porovnat mezi sebou.

(ticho)

P: Řekněte mi, v čem se lišily od sebe...ty hry.

Jan: No tak tu hru s tím lékem jsme hráli odpoledne a jinak ty dvě jsme hráli večer.

P: A v čem byla jiná ta atmosféra těch her? Nebo byla vůbec jiná? Ovlivňovalo tě to nějak jinak...to že byla tma?

Jan: Jo asi jo. U toho léku jsme taky dost seděli vevnitř a nemuseli jsme mrznout venku někde. Byla to taková větší pohodička v teple. Řešit takový dilema mám radši v klidu, kde můžu přemýšlet.

Eva: Měl ses oblíct pořádně, věděls, že půjdeme ven. Náhodou já byla nadšená z těch venkovních her. Byla moc hezká ta světýlka a mělo to bezvadnou atmosféru. V tý tělocvičně to nebylo takový...hluboký...nebo jako takový honosný a vážný.

Jan: Souhlas.

P: A když se teď zamyslíme nad těmi jednotlivými hrami a nad těmi debatami, které po každé z nich následovaly...Co mi o tom můžete říct?

Mája: No, že to mělo spojitost. Ty hry byli na téma váhy života a ty debatní chvílky pak taky.

Jan: Ty hry nám pomáhaly pak mluvit o tom tématu.

Kuba: Byli takovým naladěním se do tý atmosféry.

Eva: Tak povídali jsem si o tý hře a najednou jsme mluvili o realitě, že to strašně splynulo.

Mája: Přesně! To bylo super.

P: Hm, Takže můžeme říct, že ty hry vás vedli k aktivnímu zapojení se do následujícího dialogu?

Jan: No jo. To určitě.

Eva, Mája: Jo

Kuba: Ano

P: A dokázali byste mi říct, která z těch her vás motivovala k té aktivitě mluvit nejvíc?

Jan: Nejvíc se mluvilo asi u toho...toho AIDSu, ne?

P: To ano, ale já to teď myslím k aktivitě mluvit při tom dialogu co následoval po každý hře.

Jan: Aha, no tak nejlíp se mi mluvilo asi po té cestě s tím životopisem.

P: A dokázal bys říct proč? Co bylo na té hře tak motivujícího?

Jan: Nevím. Tak nikdo se mě ještě nezeptal, co by mi stálo za to, abych se zastřelil. Tahle otázka mě vedla nad tím, abych přemýšlel o ceně života a smrti. Bylo to hodně k tématu. Hodně takový otevřený. Bylo o čem mluvit prostě následovně.

P: Dobrý, díky. Co ostatní?

Eva: Já zase měla plno otázek po té první hře.

Ema: To byly ty křižovatky?

Eva: Jo. Chtěla jsem vědět, jak sem se měla teda rozhodnout abych nikomu neublížila. A taky sem potřebovala vyřešit to, že to jde přece i jinak a né jenom to, co nám nabízeli za odpovědi.

P: A v čem tě ta hra motivovala k tomu, aby ses zapojila do debaty na to naše téma?

Eva: No tím, že jsem vám potřebovala říct, že vždycky se můžete v životě rozhodnout jinak, než tak jak to máte nalajnovaný. Chtěla jsem vám otevřít oči a povzbudit vás, protože ste byli strašně negativní.

P: Ok, takže tahle hra v tobě vyvolala potřebu sdělit nám, že svůj život si každý lajnuje sám. Můžu to tak říct?

Eva: Jo.

P: A motivovala tě tedy tím, že v tobě vyvolávala otázky, ano?

Eva: ...otázky a témata k hovoru, jo.

P: Aha, dobře. Díky.

Mája: Nejbouřlivější debata byla po tom táboráku teď naposled. To sme se hádali a každéj k tomu měl co říct.

P: A myslíš, že k tomu pomohla ta hra? Nebo proč jste se tak vášnivě zapojovali při našem posledním setkání?

Mája: Mě osobně naštvat Kuba, když řekl, že by si vzal život za milion korun. Vždyť to je strašná blbost!

P: Klid. To už ste snad probrali. Mě spíš zajímá, jestli za to může třeba ten charakter tý hry?

Mája: Jo, vždyť díky tomu jsme to řešili. Ta hra nás nutila odpovídat na určitý otázky. A ty naše odpovědi na ty otázky nás vedli k takový debatě.

Eva: A nedebatovali sme teda o tý hře, a ne o tématu diskuse?

Mája: Ale vždyť ta hra byla tématem tý diskuse. Nebo jako její téma. Téma hry i diskuse bylo to samý a když sme se teda bavili o tématu tý hry, bavili sme se tedy pořád o váze života a smrti.

P: Ano to je pravda.

Eva: Ok.

Kuba: Mě taky motivovala teda ta poslední hra k tomu abych se zapojil do debaty.

P: Proč? Čím?

Kuba: No tím, že se do mě všichni naváželi. Musel sem se bránit.

P: Dobře...když se odfiltrovali pak všechny emoce a my se bavili už tady v tělocvičně o váze života, pořád si pociťoval potřebu se zapojit?

Kuba: Jo, byl sem rozjetej. Nastartovalo mě to.

P: Nemotivovala tě teda samotná hra, ale ta její následná reflexe?

Kuba: Jo ta hádka potom. Ale jako ta by nikdy nenastala, kdybychom před tím nehráli tu hru, žejo.

P: Ale když se třeba ohlídnu na tu hru, kde jste měli hledat lék na AIDS, tak při té ste měli taky veliký neshody. Proč tě teda motivovala víc ta výměna názorů po táboráku?

Kuba: No, protože ten lék na AIDS se netýkal přímo mě. Nešlo konkrétně o mě. Kdežto při tom cenění života, šlo o mě konkrétně.

P: Dobře. Díky. Ještě jednou si teda shrneme, co vám každá ta vaše favorizující hra dala k tomu abyste se zapojili do dialogu.

Jan: Mě hra donutila přemýšlet o tématu.

Eva: Ta hra ve mně vyvolala potřebu sdělit svoji zkušenost.

Mája: Ta hra vedla k nesmyslný odpovědi mýho kamaráda, kterou jsme měla potřebu uvést na pravou míru. Bolelo mě, že si život cenní tak málo.

P: Takže podnítila v tobě emoce?

Mája: Jo hodně.

Kuba: Jo tak to ve mně teda taky. Díky těm emocím, když se tě to týká, se zapojíš do debaty. Když je ti to jedno a nezajímá tě to, tak nemáš ani touhu se zapojit.

P: Takže vás motivovali do zapojení se emoce, které byli vyvolané následkem té hry?

Kuba: Určitě.

Mája: Jo

Jan: Tak emoce tam hrajou roly vždycky, ne?

Mája: Vždycky a ve všem.

Eva: Jo tak mě taky ovlivnilo, to, že se mě to určitým způsobem dotklo. A záleží mi na vás a tak jsem měla potřebu o tom s vámi mluvit. Kdyby tady seděli lidi, který sou mi fuk, nemám asi potřebu jim nic říkat.

P: Takže vliv na to komunikovat mělo i složení skupiny?

Eva: No jasný.

Kuba: Tak lidem, kterým bych byl fuk a ani by mě neznali by bylo jedno, jestli si cením života na pět korun a vůbec by neměli potřebu mi to vymlouvat asi.

Jan: No tak asi kdyby to nebyli bezcitný blbci, tak o tom s tebou mluví, ne?

Kuba: Jo tak to byla jako nadsázka trochu...chápete, jak to myslím ale?

Mája: Jo, chápeme. Ty lidi mají na sebe taky navzájem vliv. Třeba bych se styděla mluvit o takovém tématu před někým cizím.

Jan: Jo mě by to bylo taky asi nepříjemný.

P: Dobře, i složení skupiny má tedy vliv na vaší chuť zapojit se do dialogu. Je ještě něco?

Mája: Taky asi prostředí...

P: Jaký má vliv prostředí?

Mája: Kdybychom mluvili někde mezi lidma cizíma, tak to bude jiné, než když mluvíme tady sami mezi sebou.

P: Hm. Ještě jednu otázku tedy. Kdybychom přehodily pořadí těch her, změnilo by se něco? Ovlivnilo by to váš výběr ve hře, která vás nejvíce motivovala?

Kuba: No tak to nejde říct.

Mája: To taky nevím teda.

Jan: Asi ne.

Eva: Taky myslím, že asi ne.

P: Debatovalo se vám dobře jak po první hře, tak po poslední? Nebyl v tom rozdíl?

Kuba: Tak rozdíl byl v tý zapálenosti debatovat.

P: A nehrálo třeba roly to, že ste byli už otrkaný v tom debatování?

Kuba: To si nemyslím.

Jan: Asi by to hrálo roly ve skupině, která se tolik nezná. My sme zvyklí mluvit o všeličem spolu. (smích)

Kuba: Jo, taky sem neměl potřebu se otrkat, jak si říkala. Motivovala mě čistě ta hádka.

P: No bezva, tak já vám děkuju za spolupráci a třeba zase někdy. Mějte se. Čau.

Kuba: Čau.

Jan: Díky, čau.

Mája, Eva: Ahoj

Příloha III.

Kolik stojí život?

Cíl: účastník dostane prostor k přemýšlení a uvědomění si ceny života, jakými pohledy se lze na život koukat a jakou cenu má život pro ně samotné

Věk	15 +
Počet hráčů	5 - 20
Prostředí	Venku (les, louka, město)
Roční doba	kdykoliv
Denní doba	Za tmy
Čas na přípravu	20 minut
Čas na hru	40 - 120 minut
Psychická zátěž	4
Fyzická zátěž	2
Instruktorů na přípravu	2
Instruktorů na hru	8
Materiál	Svíčky, vytisknuté články, papíry, tužky, váhy se závažím

Realizace hry:

Účastníci jsou vyzváni, aby během asi 20 min na papír každý sám napsali svůj životopis. Potom jsou vyzváni, aby se se svým životopisem vydali cestou po svíčkách. Po cestě jsou stanoviště, na nichž stojí organizátoři a čtou úryvky o ceně života. (viz. příloha). Na konci přicházejí účastníci k vahám a jsou vyzváni, aby na jednu misku vah položili svůj životopis. Na druhé misce jsou různá závaží. Účastníci jsou vyzváni, aby se zamysleli nad tím, jestli je něco, nějaké závaží, které by dokázalo převážit cenu jejich života a naopak, co všechno nestojí za to, aby pro to obětovali život.

Herní charakteristika:

Hra s tématem: sociálně morální dilemata

Motivace:

Film – Sedm životů

Metodické poznámky:**Příloha:**

Noviny 14. dubna 2014: Soud vyčíslil hodnotu lidského života!

Základní částka pro výpočet náhrady za snížení společenského uplatnění, na kterou si nejvyšší soud cení lidského života, je 10 051 200 korun. Konkrétní částku v případě zranění soudy následně stanoví v procentech ze základu podle složitého výpočtového mechanismu, který zohledňuje míru, v jaké zranění ovlivnilo schopnosti člověka a jak ovlivnilo možnosti jeho zapojení do nejrůznějších aktivit. V určitých případech se může náhrada snížení společenského uplatnění navýšit až na 20 milionů, třeba pro mladé lidi, jimž poškození naruší celý další život, či pro sportovce, do jejichž tréninku vložila rodina velké prostředky.

Prof. MUDr. Petr Neužil, CSc., FESC – primář Kardiologického oddělení Nemocnice Na Homolce

„Při záchraně lidského života není přípustné rozlišovat „cenu“ dotyčného člověka podle toho, jak je ekonomicky aktivní či jaký má pro společnost přínos. Každý život je cenný a naším úkolem je životy zachraňovat. Člověk, který dokáže být plně produktivní, netrpí většinou pocitem méněcennosti a také si dokáže více svou vlastní hodnotu uvědomit, je pak spokojenější a přínosnější pro celou společnost.

Vláda ČR:

V roce 2013 byly v Pákistánu uneseny islámskými teroristy dvě české dívky. Před cestou varovalo jak Ministerstvo zahraničí, tak i mnoho cestovatelů s osobní zkušeností

s tamější provincií. Islámští teroristé nejprve požadovali 20 mil. USD (480 mil. Kč), ale nakonec se za vlády Bohuslava Sobotky podařila dojednat konečná cena 6 mil. USD (cca 144 mil. Kč). Zatímco první z unesených možná chtěla chvályhodně svůj dluh společnosti vrátit a začala pracovat v tuzemské neziskovce Pět P (pomoc znevýhodněným dětem), druhá z unesených přijala Islám a pod možnou tíhou stesku po svých únoscích zamířila zpět na Blízký východ.

Testování nových léků na dobrovolnících:

Neschválené léky a preparáty se doposud testovaly spíše v zahraničí, především v USA. České nemocnice ale projevují o klinické studii čím dál větší zájem, v konkurenčním prostředí jim mohou zvednout prestiž. Lidé často váhají, zda určité riziko podstoupit, motivuje je hlavně finanční odměna. Finanční ohodnocení nebývá malé, zdraví na rozdíl od nemocných účastníků dostávají za určité riziko zapláceno, protože nemají žádné potíže a testují na sobě neschválenou látku. Částky se pohybují mezi 10 a 20 tisíci na osobu, ale nedá se to paušalizovat. Záleží na velikosti konkrétní studie, štedrosti sponzora a množství času, který musí dobrovolník kvůli testům a kontrolám obětovat.

Studentka Marie, 25 let:

Letos jsem poprvé vyrazila s partou přátel do rumunských hor. Počasí nám nepřálo - byly bouřky a terén hor nebyla žádná značená stezka, na jakou jsme zvyklí z ČR. Cestičky široké 30cm vedly podél prudkého srázu bez jištění, místy se muselo šplhat po holých skalách nebo přeskakovat průrvy. V některých nebezpečných místech byly řetězy, ale i ty v jiných místech byly vytrhané. Většinu cesty šlo o život a už se nedivím, že se občas v novinách člověk dozví, že nějaký turista zemřel v horách. I nám stačil někdy jeden chybný krok a dopadlo by to špatně. Ono se o tom hezky vypráví, ale v těch horách jsem si uvědomila, že můj život je mnohem cennější než nějaké dobrodružství.

Knihy Eutanazie – pro a proti

Nemocný je pro stát a pro rodinu po ekonomické stránce neproduktivní, a navíc nákladovou položkou. Udržování života a ošetrovatelská péče u nevyлéčitelně nemocných jsou z ekonomického hlediska nevrátne investice, které nepřinášejí zisk. Jakkoli zní tato

úvaha nelidsky, nelze si myslet, že se takové myšlenky politikům i jednotlivcům v rodinách, ba dokonce i samotným nemocným vyhnou. Jistě by nikdo neříkal, že chce zabíjet. Jen by byla snaha péči „optimalizovat“ náklady po ekonomické stránce snižovat. To by vytvořelo nepřímý tlak k aplikaci eutanázie.

Internetový příspěvek o pojištění v případě smrti, 26.2.2010:

Příklad uzavření pojistky: 32letý muž, pracovník ve státní správě, plat 35 000 Kč měsíčně uzavře životní pojištění s pojistnou částkou na smrt 1 200 000 Kč. Oprávněnou osobou je manželka. Celkové měsíční pojistné činí 1 000 Kč. Po 6 letech trvání pojištění zemře následkem autohavárie. Manželce, která je v tu dobu na mateřské dovolené spolu se dvěma dětmi, vznikl nárok na vyplacení částky 1 200 000 Kč, která jí pomůže nenadálou situaci řešit.

Sv. Maxmilián Kolbe

Maxmilián Kolbe byl polský kněz, který byl během druhé světové války deportován do koncentračního tábora. Jedné noci z tábora uprchl vězeň. Ráno, jako odplatu a pro výstrahu mělo být vybráno 10 dalších vězňů z bloku, odkud uprchl, kteří budou odsouzeni k smrti vyhladověním. Maxmilián Kolbe se přihlásil na smrt dobrovolně výměnou za jednoho z vybraných vězňů a o několik dní později skutečně zemřel v tzv. bunkru hladu

Lék na AIDS

Cíl: účastník dostane prostor se zamyslet nad prioritami které upřednostňuje a na základě svých rozhodnutí musí zvolit vhodného kandidáta na lék, pomocí získaných informací

Věk	15+
Počet hráčů	5 - 25
Prostředí	kdekoliv
Roční doba	kdykoliv
Denní doba	kdykoliv
Čas na přípravu	10 min
Čas na hru	30 - 60 min
Psychická zátěž	4
Fyzická zátěž	1
Instruktorů na přípravu	1
Instruktorů na hru	1
Materiál	Vytištěné tabulky, psací potřeby

Realizace hry:

Každý jedinec dostane do ruky tabulku se jmény různých osob a několika kategoriemi či vlastnostmi, které tyto osoby mají. Organizátor, jako jediný, má tabulku s kompletními informacemi a přesnými údaji o každé osobě. Hráči jsou uvedeny do situace, kdy mají "zázračný" lék na AIDS, ale mohou zachránit pouze jednu osobu. Úkolem je rozhodnout se a vybrat jednu osobu z nabídky v tabulce, která získá lék a které tak bude zachráněn život. Potíž je v tom, že z počátku o osobách hráči nic neví, mají možnost vyžádat si od organizátora pouze 23 informací (buněk tabulky) z celkových 30. Informace se nesmí mezi sebou vyměňovat.

Na základě těchto informací musí každý zvolit nejvhodnějšího kandidáta na

vakcínu - "zázračný lék". Rozhodnutí musí následně obhájit a také sdělit, proč nevolila jiné osoby. Žádná správná odpověď není.

Herní charakteristika:

hra s tématem sociálně-morálních dilemat

Motivace:

- Přečtení pohádky Malá prodavačka zápalek (H. CH. Andersen).
- Někdy se nám zdá, že život není fér. Každý z nás už určitě někdy zůstal stát uprostřed své vlastní prázdnoty s otázkou „Proč proboha právě on?“. Ptáme se i když víme, že odpověď nedostaneme. A koho se ptáme? Osudu? Náhody? Boha? ...

A jaké by to bylo, kdyby místo téhle síly, která rozhoduje sis o všem mohl rozhodnout sám? Pak by to bylo fér?

Metodické poznámky:

Je možné hrát místo jednotlivců i na dvojice nebo skupiny.

Příloha:

a)

Byl silvestrovský večer. Dívka, která prodávala na ulici zápalky se nemohla vrátit domů, protože neprodala ani jednu zápalku a otec by ji zbil. Dívka se schoulila do kouta mezi domy a škrtila zápalkou. Před ní se objevila kamna a dívenka natáhla ruce, aby se ohřála. Když zápalka zhasla, vidina zmizela. Potom škrtila druhou zápalkou a viděla stůl prostřený k hostině. Stůl zmizel stejně rychle, jak pohasla zápalka, a dívenka rozsvítila další. Tentokrát uviděla vánoční stromeček. Pak rozsvítila poslední zápalku, kde spatřila svou zemřelou babičku. Byl to jediný člověk, který ji miloval. Prosila babičku, aby ji

vzala s sebou do nebe. Na druhý den kolemjdoucí našli dívku mrtvou a nikdo nechápal, proč se usmívá.

b)

	Martin	Štěpánka	Petr	Katka	Karel
Věk	7	16	30	45	65
Způsob nakažení	Porodem	Stykem	Stykem (zahnul manželce)	Transfúzí během operace	Při výkonu povolání
Povolání	Nemá	Prostitutka	Malý živnostník	Učitelka	Lékař
Rodinné vztahy	Má dva milující rodiče a 3 sourozence	Utekla před domácím násilím	2 adopt. děti a manželka	Rozvedená, bezdětná, rodiče jí vydělili	Děti 15 a 18 let., ženatý
Šance na přežití	95%	70%	50%	40%	15%
ostatní	Romská národnost	Má přítele	Lituje podvodu	Večery tráví pokaždé s jiným mužem	Podílí se na výzkumu HIV

Cesta mých rozhodnutí

Cíl: Účastník dokáže na základě svých hodnot a priorit rozhodnout v složitých situacích.

Věk	15+
Počet hráčů	5 - 20
Prostředí	venku
Roční doba	kdykoliv
Denní doba	za tmy
Čas na přípravu	30 min
Čas na hru	45 - 120 min
Psychická zátěž	5
Fyzická zátěž	2
Instruktorů na přípravu	2
Instruktorů na hru	4
Materiál	Svíčky, vytisklé příběhy, vytisklá rozhodnutí, popř. baterky, louče, svítící náramky

Realizace hry:

Připravíme osvětlenou trasu, po které účastníci budou jednotlivě procházet. Po trase bude několik zastávek, vždy nějak viditelně označených (louč, svítící náramek). Na jedné zastávce bude popis situace a dvě možnosti, jak se rozhodnout. Pokud se rozhodnete pro a), půjdete doprava, pokud pro b), půjdete doleva (životní křižovatky). Podle toho, na jakou trasu se vydáme, tam najdeme důsledek nebo pokračování svého rozhodnutí.

Herní charakteristika:

hra s tématem sociálně-morálních dilemat

Motivace:

Náš život je jedna dlouhá cesta, která začíná naším narozením a končí naší smrtí. Někdy je dlouhá, někdy krátká, někdy do kopce a jindy zase z kopce. Ale nikdy nevede přímo. Někdy dojdeme na rozcestí, kde cesta rovně nepokračuje a my se musíme rozhodnout, zda půjdeme doleva, anebo doprava.

Metodické poznámky:

Přílohy:

1.) Je podzimní odpoledne. Barevné listí prosvěcuje sluneční paprsky a na trávě se třpytí kapky nedávného deště. Sedíš na vrcholu skály u velkého srázu. Ale nejsi tam sám. Kousek od tebe, asi tak 3 až 5 metrů sedí postava obtlouklého špinavého chlapíka. Odhrne si pramen mastných vlasů a do pusy si nacpe skoro celý krajíc chleba. Pod srázem, kde sedíš, vede železniční trať. Když zaostříš svůj zrak, vidíš pět postav přivázaných na kolejích. Nemůžou se hnout. Jen pár stovek metrů odtud zahoukal vlak. Už ho vidíš. Jede rychle.

Během několika málo vteřin si dokážeš spočítat, že kdyby si toho nenažraného a tlustého chlápka shodil dolu, vlak by vykolejil a lidé na kolejišti by byli zachráněni.

a) Není nad čím přemýšlet. Strčím toho chlapíka ze srázu dolů a ty chudáky na kolejích zachráním.

b) Neudělám nic

aa) Je podzimní odpoledne. Barevné listí prosvěcuje sluneční paprsky a na trávě se třpytí kapky nedávného deště. Sedíš na vrcholu skály u velkého srázu. Ale nejsi tam sám. Kousek od tebe, asi tak 3 až 5 metrů sedí postava jiného člověka. Přišel si sem před chvílí. Celej den si pracoval v nedalekém dole, bez světla, mezi špínou a prachem. Celý den jen tvrdě pracuješ a tak, při krátké

pauze, sis vylezl ven na zlaté slunce a s ohromnou chutí jedl svačinu, kterou ti připravila tvoje dvanáctiletá dcera. Myslíš na ni, jak je dospělá a rozumná. Když si přišel o ženu a ona o matku, dospěla až moc rychle. Stará se o tebe i o svojí malou sestřičku. Pracuješ do noci, aby si jim mohl koupit vše co jim na očích vidíš. Sedíš tady a zrovna teď po dlouhé době, vidíš, že svět kolem je i krásný a cítíš pocit skromného a vděčného štěstí.

bb) Je podzimní odpoledne. Barevné listí prosvěcují sluneční paprsky a na trávě se třpytí kapky nedávného deště. Když se ti opět vrátí vědomí, zjišťuješ, že si svázaný a ležíš na kolejích. Snažíš se vyprostit, ale provazy jsou silné. To poslední, co si pamatuješ je, že jsi šel do banky založit nový účet. V práci tě povýšili a máš teď dost peněz, a tak ses rozhodl založit si stavební spoření, aby do budoucna tvoje rodina žila jak v pohádce. Najednou slyšíš křik, tříštit se rozbité sklo a ucítíš tvrdý náraz do hlavy. A teď se probereš tady. Rozhlížíš se dokola a vidíš další čtyři chudáky vedle sebe ve stejné situaci. Zoufale očima dál hledáš pomoc. Nad trati vidíš skálu. Je vysoká. Na jejím samém vrcholu vidíš další dvě postavy. Snad něco proboha udělají.

2.) Dnes je moře divoké a nespoutané. Vítr fouká jak zběsilý a pasažéři lodi Viktorie cítí pod rukávy, svou husí kůži. Na tváře jim dopadají kapky slané vody, jak vlny narážejí o příd'. Loď, která před několika hodinami vyplula na moře se stává jejich osudem. Počasí je horší a horší. Veškeré spojení s pevninou selhalo. Každou chvíli za kapitánem přiběhne někdo z posádky a hlásí míru poškození lodi. Náraz na skálu byl velký, loď se potápí a moc času už není. Vládne tady chaos, zmatek a křik. Záchranných člunů je málo. Pro všechny lidi na lodi jistě stačit nebudou. Na palubě jsou VIP pasažéři, kteří si připlatili nemálo peněz za přednostní právo, dostat se na záchranné čluny v případě nebezpečí. Cestují zde také dvě třídy základní školy pobřežního města. Vystrašení druháčci se tisknou k nohám svých učitelek a hlasitým pláčem neusnadňují komunikaci personálu lodi při snaze zachránit co nejvíce pasažérů.

a) Ti lidé si zaplatili několik tisíc za místo v záchranném člunu, a tak je jasné, že první do záchranných člunů také nastoupí.

b) Do záchranných člunů nastoupí přednostně malé děti s někým, kdo se o ně dokáže postarat.

aa) Dnes je moře divoké a nespoutané. Vítr fouká jak zběsilý a ty cítíš pod rukávy uniformy, svou husí kůži. Na tvář ti dopadají kapky slané vody, jak vlny narážejí o příď. Bouře už není tak silná, a tak konečně můžeš vzít své muže a vyrazit na pomoc lodi Viktoria, jejíž nouzové signály byly zachyceny už před několika hodinami, ale kvůli bouři nebylo možné vyrazit hned. Jsi velitelem záchranářů už několik let, ale tak velkou pohromu jsi ještě nikdy neviděl. Projíždíš svou lodí mezi troskami. Nebylo možné sem dorazit včas. Na úlomcích vraku plují převážně těla dětí. Nikdo nepřežil.

bb) Stojíš ve své uniformě před zraky několika stovek párů očí. Těžko se ti polyká a sucho v ústech je nesnesitelné. Jako kapitán lodi Viktoria stojíš před soudem. Vysvětluješ soudu i všem pozůstalým, proč jsi nedodržel smluvní podmínky. Proč jsi odsoudil na smrt jejich rodiče, dcery a partnery. Vysvětluješ jim, kdo ti dal právo se takhle rozhodnout. Proč jsi nedodržel pravidla vydaná společností. Proč jsi porušil zákon.

3.) Je zimní večer roku 1942. Sedíš se svou rodinou kolem sálajícího krbu a popíjíš horké kakao, které zajídáš dvoubarevnou bábovkou. Domem se nese smích a vůně čerstvě vypraného prádla. Tam kde teď jsi je tvůj domov, ve kterém se cítíš v bezpečí. Je to jediné místo kde se tak cítíš, protože venku za okny řádí válka. Německá vojska projíždějí nedalekými vesnicemi. A když usínáš, v dálce slyšíš hvízdát střely. Ale teď a tady víš, že jsou daleko. Z poklidného večera tě vyruší naléhavé zaklepaní na dveře. Klepot nepřestává a je stále důraznější a hlasitější. Teď už strach je v každém kousku tvého těla. Pomalu stiskneš kliku a

když dveře otevřeš, vidíš malou holčičku se zacuchanými vlásky. Očima jezdíš po jejich bosých nohách a roztrhaných šatech. Na prsou se jí blízka malá hvězda. Víš, že za ukrytí židovky je jistá smrt pro tebe i tvou rodinu, ale také víš, že když ji nepustíš dovnitř, nedožije se rána.

a) Zašeptám promiň a zavřu dveře, protože moje rodina je pro mě vším. Nechci ji ohrozit.

b) Rychle ji pustím dál a zabalím do deky. Nikdo kolem nebyl, nikdo to neviděl. Rozhodně ji nenechám umřít.

aa) Je zimní večer roku 1942. Sedíš jen v letních šatičkách na ledovém betonu prázdného kravína, protože tvůj kabát jsi hodila přes svoji maminku, kterou postřelili, když jste utíkali z domova. Už hodinu nedýchá, ale ty se jí stejně pořád snažíš zahřát. K vědomí tě přivedou dusající kroky a mužský křik. Sebereš se a utíkáš na opačnou stranu od těch strašných zvuků. Běžíš a přes bolest co v sobě cítíš nevnímáš zimu ani krvácející rány. V dálce uvidíš svítit malý domeček. Hlasy tě dohání, a tak zrychlíš krok. Běžet už nemůžeš, protože studený vzduch tě řeže do plic při každém nádechu. Už si tady, klepeš na dveře. Cítíš nepatrný proud tepla, který vane z pode dveří na tvoje bosé nohy.

bb) Je zimní večer roku 1942. Sedíš na koberci před krbem se svým mladším bráchou. Ten pantomimou předvádí svoji učitelku s velkým předkusem. Vypadá u toho jak trouba, nemůžeš se mu přestat smát. Mamka sedí v křesle a okřikuje ho ať přestane, že se to nedělá, aby se někomu smál, ale přitom sama nemůže zadržet smích. Najednou se ozve zaklepání na dveře. Přestaneš se smát a pozoruješ svého otce, který otevírá dveře a pouští dovnitř malou roztrhanou holku. Posadí ji ke krbu zabalenou do deky a pak si ho vezme maminka stranou a slyšíš, že se v kuchyni hádají. Moc nechápeš, co se děje a se zamyšlením jdeš otevřít, protože zase někdo klepe. Než stihneš zmáčknout kliku, dveře se rozletí.

Jde všechno rychle. Slyšíš jen křik a výstřely, zalezeš rychle do zádveří a čekáš až to přestane. Seš si jistý, že jsou pryč. Vylezeš ven a nepoznáváš svůj dům, svoje rodiče, ani svého brášku a ani dokonce tu malou holku co přišla před chvílí. Vyběhneš ven jen v pyžamu a bos. Běžíš a přes bolest co v sobě cítíš nevnímáš zimu ani krvácející rány.

ABSTRAKT

Zážitkové hry jako stimul filozofického dialogu – analýza herních principů

Klíčová slova: Filozofie pro děti, Zážitková pedagogika, Hra, Komunikace

Tato práce se zabývá problematikou filozofie pro děti a zážitkové pedagogiky. Popisuje jejich metody a poukazuje na jejich vzájemné prolínání. Jejím cílem je zjistit, která z konkrétních her nejlépe motivuje účastníky k aktivní účasti ve filozofickém dialogu.

Zvolená problematika byla řešena pomocí analýzy dat získaných z pozorování a skupinových rozhovorů.

Konkrétní výsledky byly zpracovány a lze je využít k dalšímu bádání.

ABSTRACT

Experiential games as a stimulus of philosophical dialogue - analysis of game principles

Key words: Philosophy for children, Experiential pedagogy, Game, Communication

This thesis deals with problems of philosophy for children and experience pedagogy. It describes their methods and it points to their connections. Its aim is to find out which of the specific games is the best motivation for participants to actively engage in the philosophical dialogue.

The chosen problem was solved by analyzing data obtained from observations and group interviews.

Particular results have been processed and can be used for further research.