

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

ZÁŽITKOVÉ HRY JAKO STIMUL FILOZOFICKÉHO DIALOGU

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

Autor práce: Pavel Bachtjan

Studijní obor: PVČ / kombinované studium

Ročník: třetí

2018

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracoval 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 vpuštěním vyznačených 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 číslo 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.

23. 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. Současně také děkuji doc. Michalu Kapláňkovi, Th.Dr. za vstřícný a laskavý přístup k hledání možností, jak k tématu v obecné rovině přistoupit

OBSAH

	Úvod	5
1.	Náhled na volný čas a jeho využití v neformálním prostředí	7
1.1	Čas	7
1.2	Volný čas	8
1.3	Volný čas v současnosti	8
1.4	Možnosti výchovy v neformálním prostředí	10
1.5	Psychologické aspekty neformálního vzdělávání	11
2.	Zážitkové hry jako stimul pro další osobnostní rozvoj	14
2.1	Hra – vymezení pojmu	14
2.2	Zážitková pedagogika	16
2.3	Modely zkušenostního učení	18
2.3.1	Kolbův model zkušenostního učení	19
2.3.2	Deweyho model zkušenostního učení	21
2.4	Přesahy zážitku	23
3.	Filozofický dialog jako logické vyústění, pokračování a zhodnocení předchozího zážitku	27
3.1	Program Filozofie pro děti	27
3.2	Metody filozofování s dětmi	29
3.3	Praktické užití FPD	32
3.3.1	Školní aktivity a kritické a tvořivé myšlení	33
3.3.2	Rozvoj filozofujícího myšlení ve volném čase	35
3.3.3	Kolbův zkušenostní model užitý ve FPD	37
3.3.4	Triadický model recipročního determinismu	38
3.4	Souvislost mezi zážitkovou hrou a FPD	40
3.5	Průniky obou směrů	44
	Závěr	48
	Seznam použitých zdrojů	50
	Seznam příloh	52
	Přílohy	53
	Abstrakt	61
	Abstract	62

ÚVOD

*Nemyslet,
to je jako bys nežil...
Bez myšlení žít nejde.*

Oliver, 8 let

Mysl, myšlení, přemýšlení, uvažování. Myšlení je vlastnost, která člověku umožnila získat jedinečné postavení mezi ostatními živočichy na této planetě a zaujmout dominující postoj vůči okolnímu světu. Lidé se během dlouhých věků vyvinuli v bytosti rozumově uvažující; není složitějšího systému na zemi, než je lidský mozek. Myšlení umožňuje lidstvu neustálé sebezdokonalování a hranice tohoto vývoje si nedokážeme představit, neboť i náš život je neodmyslitelně spjat s aktivní činností mozku, který od raného dětství vstřebává mnoho podnětů, ukládá je, třídí, vyhodnocuje a následně využívá pro další svojí činnost. Bez schopnosti této jedinečné a pouze nám lidem dané schopnosti rozumového uvažování bychom neměli potřebu zamýšlet se nad čímkoliv, co přesahuje základní životní a funkční nastavení animality. V tomto kontextu můžeme konstatovat, že pouze skrze specifický znak lidské duševní činnosti mohla vzniknout tato práce, která by chtěla nahlédnout skrze optiku studovaného oboru „Pedagogika volného času“ do světa her, zejména her zážitkových a následně provést určitý exkurz do prostředí filozofického dialogu.

Cílem této práce je v teoretické rovině zjistit, zdali se v užití zážitkových her skrývá potenciál pro další pedagogické výchovné působení a využití, konkrétně pro filozofický dialog.

První část je zaměřena na stručné představení způsobu využívání volného času dětí a mládeže. Zde bychom rádi krátce uvedli východiska, ze kterých volnočasová pedagogika vychází, jaké má možnosti a jaké jsou směry v oblasti využívání volného času.

Ve druhé části se zaměřujeme na potenciál her, zejména pak zážitkových her pro další stimulaci osobnostního rozvoje dítěte. Nahlédneme na současné trendy, které v oblasti zážitkové pedagogiky převládají.

Třetí část se zabývá úvahou, zdali zážitkové hry mají v sobě skryté možnosti pro následné pokračování formou filozofického dialogu, popřípadě za jakých podmínek lze skrze zážitkové hry navodit prostředí vhodné pro filozofický dialog.

Tato práce se opírá převážně o poznatky z oborů psychologie, filozofie a v užším směru zážitkové pedagogiky. Inspirací pro výběr řešeného tématu byl program „Filozofie pro děti“, který má na půdě Teologické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích silné zázemí a oporu.

Jako vhodný postup pro řešení dané problematiky se nabízí využití dostupných relevantních zdrojů, jejich analytické zkoumání a následné uchopení podstatných myšlenek. Práce si klade za svůj cíl interpretovat zjištěná data a údaje, vyhledat podstatné hodnoty a pokusit se nalézt průsečíky obou tematických okruhů, popřípadě je utřídit do konceptuálního rámce.

1. NÁHLED NA VOLNÝ ČAS A JEHO VYUŽITÍ V NEFORMÁLNÍM PROSTŘEDÍ

1.1 ČAS

Náš život se odehrává v prostoru a čase. Prostorem se rozumí místo, kde žijeme. Jsme zakotveni ve své rodině, máme kolem sebe přátele, známé, kolegy. Toto místo je pro nás důvěrně známé. Náš životní prostor se nám jeví jako bezpečný. Znalost prostředí a sociálních vztahů v nás vyvolává pocit, že právě sem patříme, zde jsme doma.

Druhým podstatným faktorem ovlivňující náš život, je čas. Čas je všudypřítomný, plynoucí a nezastavitelný. Z pohledu vnímání plynutí času bychom mohli uvést dva odlišné přístupy k vnímání času. Kaplánek k rozdělení času uvádí: Jedním z řeckých termínů, které do češtiny překládáme slovem „čas“ je *chronos*. Tento výraz označuje čas, který je určitý. Je to chvíle, průběh, trvání, období, lhůta, doba, termín, roční období. Používá se také o neurčité době v budoucnosti, ve smyslu: „časem, za nějakou dobu, po čase“. Dalším z výrazů, které lze z řečtiny přeložit do češtiny slovem čas je termín *kairos*. Označuje vhodnost, příhodnou dobu, správnou míru, poměr, místo; pravou chvíli, přesný nebo kritický čas, příležitost, roční období, také výhodu, zisk, prospěch, zdar, pohodu, pohodlí, „vhodno“, „příhodno“, také však hodnotu, platnost, moc, vážnost, dále příhodu, okolnost, osud. *Kairos* je čas vhodný, který je vzácný, člověk si jej nemůže nijak vynutit, přichází sám a je třeba být bdělý.¹ Čas z hlediska své fyzikálnosti je pro nás na jednu stranu nástrojem, se kterým můžeme operovat, plánovat jej, využívat nebo ztrácet, předvídat a ovlivňovat. Na druhou stranu cítíme neuchopitelnost času. Vnímáme, že pro určitou aktivitu nemusí vždy být nejpříhodnější doba. Čas příhodný (*kairos*) je právě tím časovým úsekem, který se nám jeví jako ten nejvhodnější pro rozvíjení v nejširším slova smyslu. Působení příhodného času a jeho vhodnosti užití v pedagogické volnočasové činnosti podrobněji rozvedeme v kapitole 1.4.

¹Kaplánek, M., *Čas volnosti, čas výchovy*, Praha, Portál, 2012, s. 16-17

1.2 VOLNÝ ČAS

Z hlediska vývoje lidské společnosti je pojem „volný čas“ poměrně novým souslovím. V dobách, kdy práce vyplňovala převážnou část běžného dne obyvatelstva, nebylo o volném čase uvažováno. Pro zachování možnosti obživy a ubytování lidé usilovně pracovali. Velký obrat v životním stylu lidí přichází s tzv. průmyslovou revolucí. V tu dobu dochází ke stěhování obyvatelstva za práci. Vznikají městské průmyslové zóny, které zaměstnávají mnoho prostých lidí bez vzdělání. Masová práce v továrnách se stává novým fenoménem doby. Industrializace se vyvíjí nezvykle rychlým tempem a zasahuje do konání a smýšlení obyvatelstva. Lidé se v masovém měřítku přesouvají z vesnic do rozrůstajících se měst a radikálně mění svoje životní návyky. Život v odcizeném prostředí, dřina v průmyslové výrobě, jednotvárnost pracovní činnosti, dlouhá pracovní doba, absence přímé zainteresovanosti na finálním produktu nebo výsledku práce, vyvolávají touhu těžce pracujících po oddechu, po naplnění svého života něčím, co by kompenzovalo frustraci z těžké a nezáživné stereotypní práce. Vážanský tyto negativní vlivy pojmenovává jako ztrátu smyslu práce a klesající odpovědnost v práci². V této době se začíná rodit pojem „volný čas“. Cesta k vnímání kvality volného času jako doby, kdy má člověk splněné pracovní povinnosti a může dělat, co jej uspokojuje, prošla v průběhu téměř dvou posledních století bouřlivým rozvojem, který vyústil až do dnešní podoby.

1.3 VOLNÝ ČAS V SOUČASNOSTI

Volný čas (angl. leisure, franc. le loisir) je čas, kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život.³ Rozvoj sféry využívání volného času je determinován socioekonomickými faktory. Zkracování pracovní doby a zákonem daný nárůst doby dovolené, větší finanční možnosti, sociálně příznivé prostředí – to jsou vlivy, které výrazně přispívají k rozšiřování sféry trávení volného času.

Hofbauer se zamýšlí nad funkcemi a možnostmi volného času, jak je v sedmdesátých letech 20. století vymezil Horst Opaschowski:

- rekreace (zotavení a uvolnění)
- kompenzace (odstraňování zklamání a frustrací)
- výchova a další vzdělávání (učení o svobodě a ve svobodě, sociální učení)

²Srov. Vážanský, M., *Základy pedagogiky volného času*, Brno, Paido

³Hofbauer, B., *Děti, mládež a volný čas*, Praha, Portál, 2004, s. 13

- kontemplace (hledání smyslu života a jeho duchovní výstavba)
- komunikace (sociální kontakty a partnerství)
- integrace (stabilizaci života rodiny a vrůstání do společenských organismů)
- enkulturace (kulturní rozvoj sebe samých, tvořivé vyjádření prostřednictvím umění, sportu, technických a dalších činností)

České oficiální dokumenty za funkce volného času pokládají relaxaci, regeneraci, kompenzaci, sociální prevenci a výchovu.⁴

Nás bude dále převážně zajímat trávení volného času dětí a mládeže u nás. Volný čas u dětí bychom mohli spatřit v době, kdy se nacházejí mimo vyučování, nejsou tedy účastníky formální výchovy. Současně uvažujeme o době, kdy neplní svoje běžné denní povinnosti. Zde se nám otevírají dvě základní možnosti pro výchovné či pedagogické volnočasové působení.

Dle Hofbauera se jedná o výchovu informální, což je učení vyplývající z každodenního kontaktu a zkušeností s rodinou, přáteli, živelně vznikajícími vrstevnickými skupinami dětí a mládeže, médií a vlivy dalších činitelů, kteří působí v blízkých životních prostředích. Může probíhat cíleně, obvykle je však toto působení nezáměrné, neorganizované, nesystematické a nekoordinované.

Výchova neformální je cílená a strukturovaná aktivita, mimo formální výchovný systém (např. činnost v útvaru zájmové činnosti, jako je zájmový kroužek, umělecký soubor nebo sportovní družstvo, členství ve sdružení dětí a mládeže). Zpravidla neprobíhá ve škole nebo v odborném vzdělávacím zařízení a nebývá zakončena udělením osvědčení. Hlavním rozdílem mezi výchovou informální a neformální je skutečnost, že informální výchova je víceméně dána postavením dítěte a mladého člověka ve společnosti a neuskutečňuje se z jeho rozhodnutí, neformální výchova od dítěte a mladého člověka naopak vychází, realizuje se prostřednictvím jeho dobrovolné činnosti a má nejbliže k výchově ve volném čase.⁵

Pro výchovné pedagogické volnočasové působení je čas dětí strávený v neformálním prostředí ideální příležitostí pro nenásilné a účelné působení na všestranný rozvoj dítěte nebo mladého člověka.

1.4 MOŽNOSTI VÝCHOVY V NEFORMÁLNÍM PROSTŘEDÍ

⁴Hofbauer, B., *Děti, mládež a volný čas*, Praha, Portál, 2004, s. 14-15

⁵Hofbauer, B., *Děti, mládež a volný čas*, Praha, Portál, 2004, s.18-19

Jak jsme uvedli v předchozí kapitole, pedagog volného času pro svoje výchovné působení na děti a mládež používá nevhodnější z prostředí, a tím je právě prostředí neformální. Zamyslíme-li se nad cíli, kterých bychom chtěli skrze výchovné působení na děti dosáhnout, je zřejmé, že se bude jednat o velmi širokou škálu cílů. Hlavním důvodem je rozsah činností, které je možno pojmut do okruhu neformální výchovy.

Kaplánek uvádí základní okruhy neformálního zájmového vzdělávání, přičemž vychází ze Školského zákona, konkrétně §111, který hovoří o zájmovém vzdělávání jako o takovém, které poskytuje účastníkům naplnění volného času zájmovou činností se zaměřením na různé oblasti. Zájmové vzdělávání spadající do gesce Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy se uskutečňuje ve školských zařízeních. Konkrétní typy zařízení včetně stručného popisu náplně jejich činnosti jsou pak vyjmenovány ve Vyhlášce 74/2005 Sb. o zájmovém vzdělávání. Stejná vyhláška pak v §2 vymezuje i formy zájmového vzdělávání.⁶

Jak můžeme vysledovat, neformální vzdělávání má v našem školském systému své místo a je možno říci, že děti a mládež mají rozsáhlé možnosti této nabídky plně využít. Záleží na osobních preferencích každého, kdo má zájem se zapojit do činností, které jsou mu blízké a vyhovují jeho osobnímu směřování. Jak již bylo uvedeno v kapitole 1.1, máme dvě možnosti, jakým způsobem lze nahlédnout na fenomén času. Vnímáme čas chronologický (při pohledu na hodinky). Pokud jsme vnímavější, registrujeme i čas „kairos“, tedy příhodnou dobu pro něco, co je vhodné podniknout právě v tuto dobu, tento okamžik. Na poli neformálního vzdělávání je velmi žádoucí podchycovat a využívat nabídek a možností, které se „otvírají“ v tu správnou dobu, a pokud se plně nevyužijí, jejich opakování již nebude možné. Příhodná doba (vhodný čas) uplyne a již nemusí poskytnout další šanci. Volba vhodné zájmové činnosti dítěte ve správnou dobu jsou dvě podstatná kritéria, která mohou napomoci dalšímu zdárnému vývoji jedince. Promarněné šance jsou tak navždy ztraceny a dítě již v pozdějším věku nemusí „dosáhnout“ na zájmovou aktivitu, ke které má blízko, jelikož nebude např. splňovat správný věk pro přijetí do zájmového útvaru. V tomto směru jsou převážně rodiče těmi, kdo by měli rozpoznat „vhodnou dobu“ pro své dítě a adekvátně zareagovat.

1.5 PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY NEFORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

⁶Kaplánek, M., *Čas volnosti, čas výchovy*, Praha, Portál, 2012, s. 132

Osobní preference vycházejí z osobnostních rysů konkrétního jedince. Čáp k dané problematice uvádí, že rys osobnosti je psychická vlastnost, která se projevuje určitým způsobem jednání, chování a prožívání. Je příznačný pro určitého člověka (odlišuje ho od ostatních lidí) a v průběhu života je poměrně stálý. Rysy osobnosti odpovídají tomu, co se v hovorovém jazyce nazývá „povahové vlastnosti“.⁷ Vycházíme-li ze zmíněného psychologického poznatku, je zřejmé, že jedna konkrétní zájmová činnost nebude vyhovovat každému jedinci. Obecně řečeno: Člověk si vybírá pro trávení svého volného času právě tu činnost, která nejlépe koresponduje s vnitřním nastavením svého „naturelu“. Pohybově nadaný nebude vyhledávat převážně statické činnosti, stejně tak jako rozvážnější a hloubavý typ osobnosti nemusí upřednostňovat aktivní účast např. na rychlých sportovních disciplínách. Dobře zvolený zájmový útvar může přinést mnohé pozitivní zážitky a jako určitou přidanou hodnotu i nenásilný rozvoj osobnosti v oblasti, která je účastníkovi blízká. V dobře zvolené zájmové činnosti se nachází velký rozvojový potenciál. Pedagog volného času, vedoucí, trenér či instruktor má jedinečnou možnost předávat svým svěřencům nejen konkrétní informace, ale skrze osobní příklad, morální profil, svoje zkušenosti a praxi působit na pozitivní rozvoj dětí a mládeže. Čáp se zamýšlí nad vytyčenými cíli v neformální výchově: „Cíle malé skupinky, sportovního oddílu, zájmového kroužku aj. jsou takové, že zároveň uspokojují jednotlivce, stávají se jeho osobním cílem. Dítě nebo mladistvý si zpočátku ani nemusí uvědomovat, že jeho individuální cíl a radost je zároveň cílem a radostí druhých, celé skupiny. Cíle a činnosti (včetně společných) přinášející silné uspokojování důležitých potřeb, jsou konkrétní a srozumitelné i pro děti a mladistvé. Prostřednictvím cílů a činností je možné efektivně formovat, rozvíjet vnitřní psychické vlastnosti a osobní vztahy.“⁸

Volnočasové aktivity mohou nabývat dvou zásadních forem – aktivního působení nebo receptivního, pasivního zájmu.⁹ První z nich je aktivní působení, např. právě ve zmiňovaných volnočasových útvarech. Zde je vědomě pěstován a rozvíjen duch aktivity, spoluúčast na konkrétních projektech. Takovým projektem může být nejen fyzický výsledek konkrétního jednání, ale i duševní či estetická činnost. Aktivita je zde podporována kolektivem. Účastník může nejen sledovat průběh a vývoj projektu své skupiny, ale participuje svým aktivním spolupůsobením na tvorbě projektu. Dosažením

⁷Čáp, J., *Psychologie výchovy a vyučování*, Praha, Karolinum, 1997, s. 91

⁸Cit. dle Čáp, J., *Psychologie výchovy a vyučování*, Praha, Karolinum, 1997, s.292

⁹Srov. Kaplánek, M., *Čas volnosti, čas výchovy*, Praha, Portál, 2012, s. 133

dílčích cílů a následně cíle finálního se etapa tvorby završuje a transformuje do určité zkušenosti. Soubory zkušeností se zhodnocují ve formě takzvané kompetence. Hartl a Hartlová popisují kompetenci jako schopnost, způsobilost, kvalifikaci¹⁰. Získávání různých kompetencí právě skrze zájmovou činnost je důležitým kritériem vhodnosti zvoleného zájmového útvaru. Dobře fungující zájmový útvar právě díky své činnosti umožňuje osobní růst a sebeaktualizaci. K tomu Nakonečný uvádí: C.R.Rogers a A.H.Maslow zdůrazňují vnitřní zdroje chování, vystupující jako systém určitých potřeb či tendencí, mimo jiné tendence ke stálému růstu (zdokonalování) osobnosti (sebeaktualizaci); rysy jsou v tomto smyslu projevy dynamické funkce ega, které je reprezentováno především individuálním systémem hodnot. Jaký člověk psychicky je, pak určuje např. taková vlastnost, jako je „otevřenost ke zkušenosti“ či potřeba sebeaktualizace, tj. „plného fungování ega“.¹¹ Receptivní zájem můžeme označit jako pasivní, bez dynamického prvku vlastního aktivního přičinění. Rozdílnost je na první pohled zřejmá: Hraní kopané je aktivita s potenciálem rozvoje hráče (účastníka), zatímco sledování fotbalového zápasu na tribuně stadionu je receptivní forma bez možnosti aktivního seberozvoje v oblasti sportu (sportovních výkonů).

V pedagogice nabývají na významu směry aktivního zapojení žáků do výchovně-vzdělávacího procesu. Mohlo by se zdát, že se jedná o inovativní formu působení na žáky. Ale jak uvádí Čáp: „V českých zemích Jan Amos Komenský (1592 - 1670) požadoval, aby se vyučování přiblížilo životní praxi, aby odpovídalo vývoji vědeckého poznání a respektovalo osobnost dítěte. Jako hlavní zákon učení a vyučování vytyčil sloučení tří momentů: příkladů (názorného poznání), pouček (teorie, myšlenkové zpracování, pochopení) a použití (cvičení, vlastní žákovy činnosti). Teorie (poučky, myšlenkové zpracování) je v učení nezbytná „proto, aby člověk nekonal jako nemá tvář slepým pudem, nýbrž rozuměje svým pracím“ (Komenský, 1954, s. 274).“¹²

V oblasti volnočasové pedagogiky se uplatňují určité principy, které přispívají ke zdárnému průběhu nejen aktivit samotných, ale i následných produktů, jimiž mohou být kognitivní procesy, socializace, získávání nových zkušeností, identifikace s určitými normami, rozvoj emočního vnímání, empatie a pochopení. Tomuto procesu přispívá nejen pedagog, instruktor, učitel či vychovatel, ale zejména vrstevnická skupina. Ta se obvykle

¹⁰Hartl, P., Hartlová, H., *Psychologický slovník*, Praha, Portál, 2004, s. 263

¹¹Nakonečný, M., *Psychologie osobnosti*, Praha, Academia, 1995, s. 68

¹²Cit. dle: Čáp, J., *Psychologie výchovy a vyučování*, Praha, Karolinum, 1997, s. 64-65

vytváří na základě snadno dosažitelného vzájemného kontaktu mezi jednotlivými účastníky. Může vzniknout v místě bydliště, ve školní třídě nebo při činnosti nějakého zájmového útvaru.¹³ Práce dobře organizovaného zájmového útvaru v neformálním vzdělávání přináší svým účastníkům možnost observačního učení, což můžeme chápat jako nenásilné a ve své podstatě nevědomé učení a získávání různých zkušeností od ostatních, a to převážně pozorováním činnosti samotné a následnou nápodobou. V tomto směru tvoří vrstevnické skupiny v zájmovém útvaru vhodné prostředí pro nenucené získávání a rozvoj kompetencí, které mohou být dále využity nejen v prostředí konkrétního zájmového útvaru, ale v určitých modifikacích také v běžném životě.

Jak můžeme vyzorovat, formování osobnosti dítěte probíhá různými směry, v různé intenzitě a kvalitě. Volnočasový pedagog se může stát nenuceným spolutvůrcem osobnostního rozvoje dítěte či mladistvého. Má možnost podstatným dílem ovlivnit vznik žádoucích návyků, vypěstování prosociálního citění, upevnění volních vlastností, formování mravů a společensky žádoucích návyků. Pedagog působící na své svěřence v jejich volném čase disponuje mnohými programovými, didaktickými a metodickými možnostmi, které mohou podstatnou měrou ovlivnit výsledek svého působení a přispět k jejich zdárnému a žádoucímu rozvoji.

Na následujících stránkách si přiblížíme specifickou činnost, která na výchovné, relaxační a regeneračně – odpočinkové působení ve světě dětí, mladistvých a dá se říci, že i dospělých, hraje nemalou úlohu.

¹³Srov. Vágnerová, M., *Vývojová psychologie I.*, Praha, Karolinum, 2005, s. 292

2. ZÁŽITKOVÉ HRY JAKO STIMUL PRO DALŠÍ OSOBNOSTNÍ ROZVOJ

2.1 HRA – VYMEZENÍ POJMU

Hra je fenomén, který provází lidstvo od svého vzniku. Herními aktivitami byly děti vychovávány a připravovány do života svého kmene již od útlého věku. Činnosti, které vykazovaly prvky hry, přispívaly k rychlejšímu osvojení návyků a vědomostí nutných nejen pro přežití, ale zejména pro plné zařazení do činnosti kmene či společenství. Existují různé definice pojmu „hra“. Hartl a Hartlová vymezují hru jako „jednu ze základních lidských činností, k nimž dále patří učení a práce; u dítěte smysl, činnost motivovaná především prožitky. U dospělých má hra závazná pravidla. Cíl nikoliv pragmatický, ale ve hře samé. Hra je provázena pocity napětí a radosti; pozitivní důsledky pro relaxaci, rekreaci, duševní zdraví. Hry se rozdělují na: a) takové, při nichž jde o riziko a náhodu, např. herní automaty, b) takové, ve kterých vítězí jedna ze stran díky úpornému úsilí, např. při sportu. Sportovní hry nejméně budují na iluzi, jde o reálný záznam skutečné události, nepřipravené, nenarežirované, bez záruky šťastného konce. Přináší bohatý děj, drama, konflikt i katarzi.“¹⁴

Hra je tedy jednou z mnoha lidských činností. Dítě se různým typům her věnuje již od svého nejranějšího věku. Z psychologického hlediska můžeme konstatovat, že dítě se právě hrou mnohému naučí, získá určité návyky a přispěje ke kultivaci a zpevnění své vůle. Různými typy her se rozvíjí různé psychické vlastnosti: vnímání a senzomotorická koordinace, paměť, fantazie, myšlení, soustředění a pozornost, získání zkušeností, osvojení různých sociálních rolí, formování vztahů, spolupráce aj.¹⁵

Vágnerová spatřuje hru malého dítěte jako neverbální symbolickou funkci, která je vyjádřením vlastní interpretace reality, postoje ke světu i sobě samému. Symbolická hra slouží jako prostředek k vyrovnání s realitou. Symbolická hra umožňuje dítěti chovat se podle svých představ a přizpůsobit realitu aspoň dočasně svým potřebám.¹⁶ Tento model uplatňují především děti předškolního věku jako určitý prostředek pro zvládnání

¹⁴Hartl, P., Hartlová, H., *Psychologický slovník*, Praha, Portál, s. 195-196

¹⁵Srov. Čáp, J., *Psychologie výchovy a vyučování*, Praha, Karolinum, 1997, s. 301

¹⁶Srov. Vágnerová, M., *Vývojová psychologie I.*, Praha, Karolinum, 2005, s. 186

zátěžových a neznámých situací i jako ventil k odstranění napětí či uchopení citových prožitků.

Činčera vnímá hru z několika úhlů pohledů a přístupů, které ale dohromady umožňují nahlédnout na tuto činnost komplexněji:

- Hra jako znak – hra je něco, co není doopravdy.
- Emocionální angažovanost – vzrušení, nejistota a neurčenost. Je podněcována soutěží.
- Pravidla – respekt k určenému vymezení kritérií právě pro hratelnost a možnost výhry.
- Soutěž – hra je téměř vždy soutěží, i když nutně nemusí být zápasem proti někomu.

Cíl – motivací hráče je ve hře uspět, vyhrát, zvítězit. Cílem pedagoga je přivést účastníka hry skrze herní aktivitu k určitému porozumění, pochopení, postoji nebo zisku určitých dovedností.¹⁷

Pro vymezení pojmu „hra“ existují mnohá další kritéria a způsoby rozdělení. Jedním ze zajímavých přístupů k rozdělení her je systém Rogera Cailloise, který hry dělí z hlediska herního principu. Základní čtyři skupiny se nazývají „Agón“ (zápas), „Alea“ (kostka), „Mimikry“ (převleky) a „Ilinx“ (závrat). Zatímco zápas má jasně stanovená pravidla a odehrává se na bázi „fair play“ a na konci zápasu je znám vítěz i poražený, tak u herního principu „kostky“ je hra založena na náhodě. Hráč nemůže svým přičiněním ovlivnit průběh hry. Mimikry v sobě obsahují odvěkou touhu člověka stát se na chvíli někým jiným, proměnit se, získat jinou identitu. Ani tento herní princip nemá jasně strukturovaná pravidla. Hra se vyvíjí dle momentální situace a hráči pružně reagují na změny v dynamice hry. Poslední z herních principů je založen na pozměněném vědomí, „závrati“. Klasickým příkladem jsou dětské atrakce typu „kolotoč“ či „houpačky“. Určitý druh závrati přináší i tanec, či lyžování.¹⁸

Hry je možno dělit také na základě prostředí, ve kterém se odehrávají. Tento systém uplatnil ve svém obsáhlém díle například Miloš Zapletal, který pojmenoval svůj sborník her právě podle herního prostředí (Hry v klubovně, na hřišti, v přírodě, ve městě).

Martin, Franc a Zounková vymezují pojem zážitkové hry jako modelový svět, který lidem umožňuje zkoušet nové role a typy chování, experimentovat a zkoumat jiné

¹⁷Srov. Činčera, J., *Práce s hrou pro profesionály*, Praha, Grada, 2007, s. 10

¹⁸Srov. Caillois, R., *Hry a lidé: Maska a závrat*, Praha, Ypsilon, 1998

interakce s okolím. Hry dále dělí na inscenační, týmové, simulační, iniciativní a hry v rolích. Dalšími skupinami her jsou hry psychologické, sociodramata nebo různé kombinované formy.¹⁹

2.2 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

O pojmu „zážitek“ hovoří Hartl a Hartlová následovně: „Zážitek je každý duševní jev, který jedinec prožívá (vnímání, myšlení, představivost); vždy vnitřní, subjektivní, citově provázaný; zdroj osobní zkušenosti, hromadí se celý život a skládá jedinečné duševní bohatství každého člověka.“²⁰ K pojmu „zážitek“ bychom mohli přiřadit slova „zkušenost“ a „myšlení“. Není možné si představit zážitkové učení bez zkušenosti a myšlení. Prožitek generuje zkušenost, ať kladnou či zápornou. Myšlení je na rozdíl od bezprostředního vnímání poznáním zprostředkovaným, odvozeným.²¹ Myšlení může předcházet prožitku, ale nemůže jej vyvolat. Přemýšlení o prožitku generuje následný proces tvorby zážitku a následné interiorizace. Jak uvádí Dewey: „Zkušenost je prvotně děj činně-trpný; není to prvotně děj poznání. Měřítka ceny zkušenosti je v pochopení vztahů neboli souvislostí, k nimž zkušenost vede. Je v tom také poznání, ale jen v té míře, v které zkušenost je děj hromadící nebo sbírající a k něčemu přivádějící, nebo pokud má význam.“²² Jak můžeme vysledovat, výchova zážitkem²³ je ve své podstatě konceptem poměrně dávným. Dewey ve své úvaze dále pokračuje: „Špetka zkušeností je lepší než tuna teorie, prostě proto, že jen ve zkušenosti má každá teorie svůj životní význam, který je možno ověřovat. Zkušenost, docela skromňoučká zkušenost je schopna zrodit a nosit každou dávku teorie (a nebo rozumového obsahu), avšak teorie bez zkušenosti nemůže být úplně zachycena jako teorie.“²⁴

¹⁹Srov. Martin, A. a kol., *Učení zážitkem a hrou*, Computer Press, 2007, s. 69-72

²⁰Hartl, P., Hartlová, H., *Psychologický slovník*, Praha, Portál, 2004, s. 791

²¹Srov. Čáp, J., *Psychologie výchovy a vyučování*, Praha, Karolinum, 1997, s. 49

²²Cit. dle Dewey, J., *Demokracie a výchova*, Praha, Laichter, 1932, s. 190-191

²³ Výchova zážitkem je praktická činnost vycházející z konceptuálního rámce zážitkové pedagogiky, jakožto oboru reflektujícího praxi. Zážitková pedagogika užívá specifických výchovných metod, např. pobytu v přírodě, her, prvků dobrodružství, napětí, intenzity prožitku atd. Zážitek je praktickým způsobem získaný výstup z konkrétní aktivity.

²⁴Cit. Tamtéž, s. 196

Výchova zážitkem je vystavěna na základním modelu učení skrze prožitek, zážitek a následné akceptaci a interiorizaci prožitého. Tento přístup je možno dále modifikovat podle konkrétních situací. Prožitky v sobě obsahují několik podstatných znaků:

- Nenahraditelnost – jedinečnost situace, ohraničenou v čase a prostoru.
- Jedinečnost – prožitek nelze zaměnit za žádný jiný.
- Individuálnost – vnímání konkrétního prožitku konkrétním jednotlivcem.
- Intencionálnost – prožitek a obsah tvoří pevnou a neoddělitelnou jednotu spolu s jedincem, který prožívá danou událost.
- Nepřenositelnost – prožitek je ryze individuální záležitostí a nelze jej v plném rozsahu sdělit a přenést, aniž by nebyl deformován.²⁵

Rozdíl ve významu slov „prožitek“ a „zážitek“ můžeme vnímat z hlediska časovosti a dynamiky procesu: Prožitek je žitý tady a teď, nyní, v tomto okamžiku. Obsahuje složku emočně aktivní (pro-žít). Dává slovu význam „obohacení se o vnitřní statek“, generovaný všeprostopupující a stimulující energií. Prožitek tak vzniká z rozdílů vnitřní a vnější reality. Slovo „zážitek“ vidíme v rovině obecnější formulace, (za-žít), děj je již ukončen a obsah slova je vstřebán (zážitek je již zažit). Zážitek v sobě ukrývá uskutečněné prožitky, které přinesly určité zkušenosti, jež byly následně zpracovány do formy „zážitku“ jako již skončené, uvědoměné a zvnitřněné zkušenosti.²⁶

Výchovné působení skrze zážitek je znovuobjeveným proudem, jak přistoupit k pedagogice jako prostředku, který nenásilnou, zábavnou formou přispěje k rozvoji účastníka. Ve své podstatě výchova zážitkem navazuje na dílo Komenského, které ale v rámci nových možností modifikuje. Komenský začlenil hru do svého pedagogického systému, vymezil pro ni prostor při výkladu látky, periodizoval ji podle věku a stanovil pravidla pro její používání. O hrách se zmiňuje průběžně v celém svém díle. V zásadě však chápe hru dvojím způsobem. Hru jako divadelní představení, které spočívá např. ve zdramatizování historické události nebo jiné učební látky. Hru jako didaktickou „libou“ metodu, která má napomoci ve cvičení ducha nebo těla.²⁷ Výchova zážitkem je často uváděna pod různými jinými názvy, např. „výchova dobrodružstvím“, „výchova

²⁵Hanuš, R., Chytilová, L., *Zážitkově pedagogické učení*, Praha, Grada, 2009, s. 12

²⁶Srov. Hanuš, R., Chytilová, L., *Zážitkově pedagogické učení*, Praha, Grada, 2009, s. 88-89

²⁷Němec, J., *Od prožívání k požitkářství*, Brno, Paido, 2002, s.57

v přírodě“ či „expedice“. Společným jmenovatelem všech názvů zůstává intenzivní prožitek a následná zkušenost, která se odvíjí od aktivní účasti v programu. Nabízená činnost většinou s sebou nese fyzicky náročnou aktivitu, určité (kontrolované) riziko přinášející vzruch a pocit nebezpečí a dobrodružství. Činnost se odehrává v přírodním či nějak zajímavém prostředí.²⁸ Záleží na druhu zaměření, kde a v jakých podmínkách se činnost odehrává, princip ale zůstává obdobný. Maximalizace prožitku, intenzita děje, dramaturgická linie, vrchol a uvolnění, zažití a následná reflexe, zvnitřnění a následné užití. Silný emoční prožitek přináší účastníku programu zisk v podobě autonomní aktivace a kognitivního hodnocení situace. Emoční zážitek je vzhledem k vnímané situaci přísně individuální, nepřenositelný a jedinečný.²⁹

Pedagogické působení skrze zážitkově vystavené programy zaujímá své místo nejen v mimoškolních a volnočasových aktivitách, ale ve své podstatě může být zařazeno i do různé školní pedagogické činnosti, které rozvíjí kognitivní procesy účastníků těchto programů. Radost z prožitých chvil, zážitky, o kterých účastníci mezi sebou nadšeně hovoří, vzpomínky na prožité aktivity, mohou být pomyslnou přidanou hodnotou k získané zkušenosti.

2.3 MODEL Y ZKUŠENOSTNÍHO UČENÍ

Jak již název napovídá, učení může probíhat podle různých šablon či modelů. Zkušenostní učení je vystavěno na bázi učení prožitkem, jak jsme uvedli v předchozí kapitole. Než si představíme některé z modelů zkušenostního učení, můžeme nahlédnout na tuto tematiku očima Johna Deweyho, který ve své podstatě velmi nadčasově podchytil a zformuloval základní prvky učení zážitkem. „Myslit není tedy než zřetelně zachytit a podat rozumové prvky naší zkušenosti. Myšlení umožňuje, abychom jednali majíce na očích určitý cíl. (...) Jakmile dítě začne doufat, začíná užívat něčeho, co se už nyní děje, jako znamení, že něco bude následovat.“³⁰

²⁸Srov. Pávková, J. a kol., *Pedagogika volného času*, Praha, Portál, 1999, s. 80

²⁹ Srov. Hartl, P., Hartlová, H., *Psychologický slovník*, Praha, Portál, 2004, s. 461

³⁰ Cit. dle Dewey, J., *Demokracie a výchova*, Praha, Laichter, 1932, s. 198

Modely zkušenostního učení přibližují základní principy fungování procesu učení. Zkušenost je v procesu přenosu informací médiem, které nenásilnou, zábavnou formou³¹ předává hodnoty, které do programu pedagog (instruktor) vložil. Instruktoři či organizátoři zážitkových kurzů, výcviku, či pedagogického zkušenostního učení mohou tyto modely využít pro optimální nastavení struktury vzdělávacího programu. Zkušenostní cykly jsou pomůckou, která pomáhá rozfázovat jednotlivé kroky učení do smysluplného konceptu, který lze lépe pochopit. Záleží na volbě vhodného modelu pro konkrétní situaci.

Proces získávání přehledu o okolním světě, dějích, které v něm probíhají, o zákonitostech, které jsou součástí planetárního systému či povědomí o mezilidských vztazích, a mnohá další témata, jsou prostředkem, jak zaujmout účastníky a navodit atmosféru vhodnou pro přístupné a nenásilné jednání, které bude otevřené novému poznání právě skrze prožitek. Jak uvádí Dewey, klíčovou úlohu v procesu poznávání světa hraje myšlení. Každým dnem jsme vystavováni novým událostem, řešíme nové problémy, zažíváme dosud nepoznané situace, učíme se užívat své vědomosti v náš prospěch. Experimentujeme s variantami jednání, reflektujeme zažité události, vyhodnocujeme a tříbíme myšlenky. Učíme se skrze zkušenosti. Vhodné vzorce chování, jednání nebo myšlení si ukládáme do našeho vnitřního „portfolia“, interiorizujeme a dále používáme jako model pro případné podobné situace.³²

2.3.1 Kolbův model zkušenostního učení

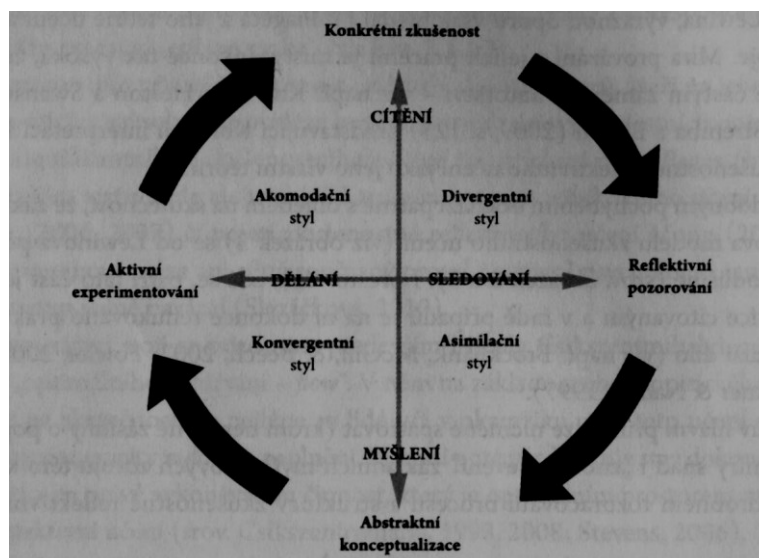
Kolbův model vychází z konceptu jednotlivých dílčích kroků, které jsou spojeny do pomyslného kruhu: konkrétní zkušenost / ohlédnutí / zobecnění / aktivní zkoušení.³³ Povšimněme si, že tento model skýtá možnost napojit se do pomyslného kruhu v jakékoliv jeho fázi. Například pokus o zdolání překážky začíná aktivním zkoušením,

³¹ Zkušenost předávaná zábavnou formou – zde se rozumí kognitivní procesy generované jakoukoliv formou skrze metody zážitkové pedagogiky. V tomto směru i vyčerpavost a enormní únava z absolvovaného programu (např. „outdoor aktivity“ - přechod horského masivu) vnímáme jako formu zábavnou, neboť účastník sám rozhodl o své účasti na takto koncipovaném programu.

³² Srov. Kolář, J., *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*, Brno, 2013

³³ Srov. Hanuš, R., Chytilová, L., *Zážitkově pedagogické učení*, Praha, Grada, 2009, s. 35

keré vygeneruje konkrétní zkušenost a následnou reflexi prožitého (ohlédnutí). Cyklus bude završen zobecněním. Kolbův cyklus v sobě skrývá vlastnost, kterou bychom mohli přirovnat k cestě po vzestupné spirále. Absolvovaný cyklus vrací účastníka zpět na začátek, ale díky prožitému zážitku, který je po čtvrté fázi interiorizován, účastník přichází do dalšího cyklu vybaven určitou zkušeností, která jej posouvá na kvalitativně vyšší úroveň. Tato stratifikace je generována množstvím konkrétních prožitých zkušeností. Účastník absolvovaných aktivit se ve svých získaných vědomostech a znalostech posouvá na kvalitativně vyšší úroveň skrze opakování a doplňování informací o složitější pojmy či prožití náročnějších situací. V tomto kontextu je determinujícím faktorem i počet opakování, který eliminuje proces přirozeného zapomínání.³⁴



Obrázek 1: Kolbův cyklus zkušenostního učení ³⁵

Kolb dospěl k závěru, že každý člověk během procesu učení pojímá přijatou zkušenost svým vlastním způsobem. Tomuto svébytnému stylu potom odpovídá i způsob učení, jež je kompatibilní s jinou fází zkušenostního cyklu. Na základě vlastního výzkumu dospěl k popsání čtyř základních stylů učení, k nimž přiřadil následující charakteristiky:

- Divergentní typ – vyhledává zkušenosti, zamýšlí se nad nimi z mnoha různých úhlů, má smysl pro představivost, kreativitu a vidění souvislostí. Orientace na lidi a vztahy, citlivý

³⁴Srov. Čáp, J., *Psychologie výchovy a vyučování*, Praha, Karolinum, 1997, s. 216-217

³⁵Kolář, J., *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*, Brno, 2013, s. 38

a emocionální. Nejlépe se učí při zhodnocování již proběhlých událostí. Nedohlíží na detaily.

- Asimilační typ – propojuje zkušenosti a organizuje fakta, Vyniká induktivním uvažováním a schopností syntetizovat myšlenky do integrovaného celku. Silná schopnost porozumět teoriím a jejich vytváření. Efektivně zpracovává velké množství informací. Méně zaujatý praktickým využitím. Slabý zájem o lidi. Nejlépe se učí uvnitř teoretických koncepcí.

- Konvergentní typ – řeší konkrétní úkoly a problémy. Je orientován na stanovení cílů a tvorbu plánů. Má pragmatické uvažování. Orientuje se více na věci než na lidi. Nejlépe obstává při situacích, kdy existuje pouze jedno řešení. Nehledá alternativy, nezaměřuje se na detaily. Učí se přímo na aktivitách, jež vedou k dosažení cíle.

- Akomodační typ – realizuje plány a experimenty. Zapojuje se do nových zkušeností. Má rád různost a vzrušení, bere na sebe riziko, vyniká v rychlých rozhodnutích. S oblibou pracuje s lidmi a spoléhá na ně. Někdy bývá netrpělivý a ctižádostivý. Preferuje intuici nad logikou a nejlépe se učí z reálně probíhajících dějů.³⁶

David Kolb však nebyl první, kdo užil modelového cyklu učení. Tím byl již zmíněný John Dewey.

2.3.2 Deweyho model

John Dewey svůj model zkonstruoval na platformě třístupňového cyklu:

Pozorování okolí / promýšlení / úsudek.

Tento model je modifikován na podobný třístupňový model, který se přibližuje potřebám současné zážitkové pedagogiky:

Zážitek / reflexe / plánování³⁷

Ve své knize *How We Think, Experience and Nature* Dewey rozpracovává model, který tvoří pět na sebe navazujících fází a výstupem mohou být dva možné výsledky.

³⁶Srov. Kolář, J., *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*, Brno, 2013, s. 38-39

³⁷Srov. Hanuš, R., Chytilová, L., *Zážitkově pedagogické učení*, Praha, Grada, 2009, s. 35

- Vyrušení a nejistota – reflektivní myšlení se spouští v okamžiku narušení funkčnosti dosavadních rutinních postupů, situace se stává nepřehlednou či neurčitou, objevuje se nejistota, je potlačována přímá akce.
- Intelektualizace a definování problému – pokus o identifikaci podstaty problému a jeho pojmenování, sběr relevantních „podkladových“ materiálů.
- Studium situačních podmínek a tvorba pracovní hypotézy – analýza a diagnóza podmínek prostředí, identifikace možných prostředků a zdrojů, první náměty k řešení problému.
- Zdůvodňování – posuzování navržených řešení a jejich třídění, myšlenkové experimenty, reformulace hypotéz, volba nejvhodnější varianty řešení.
- Testování hypotéz v akci – praktické ověřování vhodnosti zvoleného postupu a rekonstrukce původní problémové situace.

Výstupy z procesu reflektivního myšlení mohou mít podle Deweyho dvojí charakter. První možností s okamžitým dopadem je nově rekonstruovaná situace, která bezprostředně řeší původní problém. Druhým výsledkem může být myšlenkový konstrukt, který může být použit pro řešení obdobných situací, které se mohou v budoucnosti vyskytnout.³⁸

Z dalších modelů zkušenostního učení bychom mohli uvést pětistupňový Joplinův model, který v sobě zahrnuje tyto cykly:

soustředění / akce / vyzdvižení důležitého / zpětná vazba / rozbor³⁹

Existují i další podobné modely, které více či méně kopírují nebo doplňují Deweyho a Kolbův cyklus. Například Donald Schön ve svém konceptu reflektivního učení užívá model „Double-loop learning“, rozlišuje reflexi během akce, představující myšlenkový proces, prostřednictvím něhož aktivně vyhodnocujeme, popř. přehodnocujeme činnost již v okamžiku, kdy ji aktuálně vykonáváme. Jako druhý typ reflexe považuje Schön reflexi po akci, tradiční retrospektivní analýzu prožitého děje.⁴⁰

³⁸Srov. Dewey in Kolář, J., *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*, Brno, 2013, s. 31-32

³⁹Srov. Hanuš, R., Chytilová, L., *Zážitkově pedagogické učení*, Praha, Grada, 2009, s. 34

⁴⁰Srov. Kolář, J., *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*, Brno, 2013, s. 42-43

Obecně lze konstatovat, že modely zkušenostního učení jsou jakousi volnou předlohou pro užití. Každá konkrétní životní situace s sebou přináší své optimální řešení a nelze jednoznačně určit, který z nabízených modelů bude pro vyřešení situace tím pravým. Modely však lze užít jako podpůrné vodítko pro plánování, následnou realizaci, sledování průběhu a evaluaci.

2.4 PŘESAHY ZÁŽITKU

Každá vědomá lidská činnost je spjata s přemýšlením. Člověk uvažuje, usuzuje, plánuje a počítá, vyhodnocuje správnost svých úvah. Aby se přemýšlení stalo efektivním, je nutné dát mu určitý směr. V soustředěném přemýšlení se nejedná o chaotické tékání myšlenek, ale naopak o cílené uvažování, které z neurčitých obrysů dokáže zkonkretizovat to podstatné a důležité. Abychom mohli našemu přemýšlení určit správný směr, je třeba znát cíl, ke kterému se hodláme přiblížit. Pedagogika zážitku otevírá možnosti, na kterých lze vystavět program nejen obsahově vhodný, ale zároveň užít formy, která s sebou přináší netradiční přístup, zábavu, vzrušení či napětí. Dewey se zamýšlí nad „statickým biflováním“ následovně: „Žáci, kteří si nacpali hlavu všemožným materiálem, kterého nikdy rozumně nepoužili, jistě se octnou v nesnázích, až se budou pokoušet myslet. Nemajíce zkušenosti neumějí oddělovat vhodné a nevhodné, a nemají ani měřítko, aby se jím řídili.“⁴¹ Lze tedy konstatovat, že zážitkové hry, které vycházejí právě z konceptu zážitkové pedagogiky, umožňují získávat informace a následné zkušenosti na bázi osobního prožitku, zábavnou a mnohdy vzrušující formou. Dewey k tomu dále uvádí: „Kde se pružná osobní zkušenost podporuje opatřením okolí, které vábí k přímému zaměstnávání se s prací a hrou, zajištěné metody se budou různit podle jednotlivců – neboť je jisté, že každý člověk má něco významného ve svém způsobu, jak na věc jde.“⁴² I zde je možné vyzorovat, že jedna a ta samá činnost může přinést (a také přináší) rozdílné prožitky, které vykazují rozdílnou intenzitu, hloubku a emotivní zabarvení.

Zamýšlíme-li se nad přesahy zážitku, je nutné zmínit pojem „cíl“. Uvedli jsme, že hra má cíl sám o sobě. Zážitkové hry obsahují herní cíle, ale právě pro svoje specifické zaměření jsou obohaceny také o cíle vyšší úrovně. Tyto cíle jsou do hry vkládány právě pro vygenerování hodnoty, která svým obsahem převyšuje prvoplánový cíl vycházející

⁴¹Cit. dle Dewey, J., *Demokracie a výchova*, Praha, Laichter, 1932, s. 215

⁴²Tamtéž, s. 229-230

z herních pravidel. K tomu Bauman uvádí: „Přemýšlíme-li totiž také o cílech a směřování výchovy, *de facto* rozpracováváme a konkretizujeme své představy o podobě světa, ve kterém chceme v horizontu několika desetiletí žít.“⁴³ Pedagog či vedoucí zájmového útvaru plánující aktivitu, vkládá do této činnosti i své představy, které vyplývají ze získaných vědomostí, životních zkušeností a názorového proudu. Pedagog tak zastupuje určitou platformu. Skrze prožitek, který je v zamýšlené činnosti obsažen, předává její obsah žákům či účastníkům aktivity. Tvůrce zážitkových aktivit by měl velmi obezřetně plánovat svůj program takovým způsobem, aby s vědomím svěřenců hrubě nemanipuloval, ale naopak, aby se stal citlivým průvodcem na jejich „objevitelské cestě“.

Zážitkovou hru můžeme chápat jako metodu vedoucí k vyššímu cíli. Z hlediska rozdělení můžeme u cíle specifikovat tři základní roviny. Činčera k tomu uvádí, že individuální cíle můžeme chápat jako očekávání účastníků či organizátorů akce. Jak instruktoři, tak také účastníci staví do popředí svého zájmu určité cíle dle svého osobního nastavení a názorového přesvědčení. Z tohoto hlediska nemusí panovat mezi jednotlivými aktéry názorová shoda. Ta může vzniknout, pokud se skupina integruje do funkčního celku. Zde již je možno hovořit o možnosti vzniku skupinového cíle nebo více cílů. Organizátor obsahem své plánované činnosti hodlá účastníky ovlivnit (postoje, hodnoty), směřovat (znalosti, porozumění), rozvíjet (dovednosti, jednání). Rozvoj těchto kompetencí je vyjádřen v kurikulárních cílech. Cíle tedy můžeme dělit na individuální, skupinové a kurikulární. Mezi jednotlivými cíli není ostrá hranice, konstatujeme, že se jednotlivé cíle překrývají, doplňují a jsou zastoupeny v nestejném poměru.⁴⁴ „Každá hra (nebo i jiná rozvojová činnost), která skrze své naplánované cíle přináší účastníkovi něco, co před svojí účastí na aktivitě postrádal, je přínosná. I malá zkušenost přináší účastníkovi bohatství, které rozšiřuje jeho vědomostní obzory a rozvíjí vztahy. Kontakt s okolím je vhodnou možností, jak uskutečňovat tento rozvoj, neboť kultivuje vztah mezi propojením „jednotlivec – skupina“ a současně přispívá k rozvoji jednotlivce.“⁴⁵

Zážitek může být generován nechtěným působením, např. prožitím neočekávané a neplánované situace, nebo naopak situací vyvolanou záměrným působením na

⁴³Cit. dle Bauman, P., *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*, České Budějovice, 2013, s. 11

⁴⁴Srov. Činčera, J., *Práce s hrou pro profesionály*, Praha, Grada, 2007, s. 29-31

⁴⁵Cit. dle Dewey, J., *Demokracie a výchova*, Praha, Laichter, 1932, s. 295

účastníka. Působení skrze zážitkovou hru přináší mnoho možností, jak dospět k zamýšlenému cíli, ale může v účastníkovi vyvolat i následný proces uvažování o prožitku, vyhodnocování důsledků, rozvažování o dalším využití získané zkušenosti. Jako samozřejmost se jeví i ryze lidská vlastnost, že sdílením určité zkušenosti si člověk ověřuje platnost či neplatnost svých názorů a hypotéz.⁴⁶ Sdílení zážitku mezi jednotlivci nebo celými skupinami tak, jak jsme již uvedli, je výrazem dynamického vývoje. Použijeme-li pro toto tvrzení například model Kolbova modelu zkušenostního učení, je zřejmé, že průběh jednoho cyklu netvoří uzavřený kruh, ale naopak posouvá své účastníky i ve vertikální ose směrem vzhůru. Hra samotná je tedy komunikačním médiem, skrze které se předává vstupní informace, kterou obsahuje nejen hra samotná, ale je dále rozvíjena. Hra i výchova mají hluboký existenciální rozměr, protože pomáhají všem svým aktérům společně hledat a vytvářet svoji interpretaci světa a také v něm nalézt svoje místo.⁴⁷ Sdílení zážitků, analýza prožitých situací, emocionální vyjádření svých niterných pocitů, strachů, proher i výher, vzhledu do uvažování svého i úvahy o svých spoluhráčích jsou obvyklými tématy pro ohlédnutí se za prožitou aktivitou. Reflexe pomyslně vrací účastníky zpět do hry, přispívá k uvědomění si podstatných okamžiků, prohlubuje prožitek a interiorizuje osobní zažitou zkušenost. Reflexe může rozvíjet i další rovinu uvažování o prožitém programu, a to v horizontu vznášení hypotetických úvah, vyvozování soudů, hledání alternativ, uvažování o nových možnostech a může přispívat k objevování inovativních řešení. Znovuohlédnutí, které se odehrává v přítomnosti, řeší ve své podstatě minulost, a tím přispívá k lepšímu pochopení (a uchopení) budoucnosti. Vhodně vedená reflexe je činnost, ve které je slyšet hlas každého jednotlivce, řídí se principy rovnosti a demokratické participace.

⁴⁶Sociálně kognitivní teorie A. Bandury – více v kap.3.3.4

⁴⁷Srov. Činčera, J., *Práce s hrou pro profesionály*, Praha, Grada, 2007, s. 27

V takto pojatém reflektivním diskursu je možno spatřit propojení se způsobem myšlení. uvažování a systematickému objevování, které je vlastní hledajícímu společenství⁴⁸.

Zážitkové hry s sebou přinášejí zisk v podobě prožitků, které jsou transformovány do osobní zkušenosti, dále prohlubovány vhodně vedenými reflexemi, interiorizovány a následně připraveny pro další užití jako určité nově nabyté kompetence. Transcendenci spatřujeme v rozvoji vnímání a následném způsobu myšlení, které lze charakterizovat jako myšlení kritické. Rozvíjení dialogu a vhodně stavěná argumentační logika⁴⁹ tvoří základ pro disciplínu, která může (ale také nemusí) vycházet z předchozích, hrou vygenerovaných zážitků. Tuto disciplínu můžeme souhrnně nazvat filozofickým dialogem. Na dialog vycházející ze systematického hledání souvislostí a vztahů se soustředíme v následující kapitole.

⁴⁸Hledající společenství (community of inquiry) je sousloví používané v konceptu *filozofie pro děti*, který v sedmdesátých letech 20. století představil americký filozof Matthew Lipman. Lipmanova koncepce je založena na diskusi, resp. filozofickém dialogu, aktivní účasti při promýšlení otázek a hledání odpovědí na ně, skrze filozofické nástroje – předpoklady, propojování myšlenek, hledání shod a protikladů, definování a zobecňování. Hledající společenství je skupina, která se dobrovolně a svobodně účastní diskusních setkání. Zde skrze vedený filozofický dialog prohlubuje umění postupu hledání směru, cíle. Účastníci rozvíjí svoje schopnosti sebevyjádření, čemuž přispívá právě řízený, otevřený dialog orientovaný na kritické, tvořivé a angažované myšlení. Srov. Bauman, P., *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?*, České Budějovice, 2013.

⁴⁹Srov. Bauman, P., *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*, České Budějovice, 2013, s. 11

3. FILOZOFICKÝ DIALOG JAKO LOGICKÉ VYÚSTĚNÍ, POKRAČOVÁNÍ A ZHODNOCENÍ PŘEDCHOZÍHO ZÁŽITKU

3.1 PROGRAM FILOZOFIE PRO DĚTI

Filozofii nám Hartl a Hartlová vymezují jako lásku k moudrosti; královnu věd; vědní disciplínu usilující o postihnutí těch nejjobecnějších principů lidského bytí a poznání; v 19. století vzešla z filozofie psychologie, v některých svých školách se jí vzdálila, jako v behaviorismu a posléze se k ní opět přimkla, jako v humanistické psychologii.⁵⁰ Současný život přináší mnoho různých informací a z nich vyplývající velkou míru poznání. Samozřejmě je vhodné nepodléhat dojmu, že všechny informace, které lze vyslechnout či shlédnout, se zakládají na reálných a ověřitelných faktech. Čáp uvádí: „Ve filozofii, v pedagogice i publicistice se užívá výrazu osobní filozofie, moje filozofie, přesvědčení, světový názor apod. Z psychologického hlediska to je soubor zvlášť důležitých společenských postojů či hodnotových orientací jedince, které mohou vykonávat významnou autoregulační funkci v jeho životě.“⁵¹ Umění dobrého a přesného vnímání obsahu sdělení se v současné době jeví jako maximálně aktuální, neboť svět se ocitl ve fázi globálního přehlcení informacemi různého druhu a kvality. Kritické vyhodnocení relevance obsahu sdělení nám poskytuje určitou výhodu, neboť je dobré a žádoucí reflektovat pouze takové informace, které jsme schopni hodnotit jako vhodné pro další činnost. Dewey považuje filozofii jako pokus o podchycení nejrůznějších podrobností o světě a o životě a shrnutí těchto získaných vědomostí do jednoho úhrnného celku, který má být nejvyšší jednotou, nebo má za úkol z mnoha podrobností učinit jen několik posledních principů. Cílem je získání co možná nejjednoduššího, nejdůslednějšího a nejúplnějšího názoru na svět své zkušenosti. Tento význam má také samo slovo filozofie – láska k moudrosti.⁵²

„Je prospěšné spojovat filozofii s myšlením na rozdíl od vědění. Vědění, odůvodněné vědění je věda: jsou to věci uspořádané, vyřízené, rozumem odbyté, kdežto myšlení hledí do budoucnosti. Jeho pohnutkou je právě nevyřízenost věcí, cílem pak je překonat jakési

⁵⁰ Srov. Hartl, P., Hartlová, H., Psychologický slovník, Praha, Portál, 2004, s. 165

⁵¹ Cit. dle Čáp, J., Psychologie výchovy a vyučování, Praha, Karolinum, 1997, s. 98

⁵² Srov. Dewey, J., Demokracie a výchova, Praha, Laichter, 1932, s. 434-435

pokoušení. Filozofovat znamená přemýšlet, co od nás žádá věc známá, které odpovědné chování nám ukládá.“⁵³

Filozofie pro děti je koncept, u jehož zrodu stál v šedesátých letech dvacátého století prof. Matthew Lipman, americký filozof a pedagog. Lipman dlouhodobě pozoroval u svých studentů neschopnost správné a logické argumentace. Postupně zjišťoval, že umění vhodně vedeného filozofického dialogu není otázkou výuky až na univerzitě, ale je zapotřebí začít s výchovou k filozoficky a logicky korektní diskusi již o mnoho let dříve. Lipman došel k závěru, že filozofický dialog může být vhodným začátkem pro rozvoj logického myšlení již od dětského věku. Na základě svých pozorování a úvah vytvořil knihu s názvem *Objev Harryho Stottlemeira*, která byla první ze série mnoha dalších knih určených jako motivační pomůcky pro rozvoj tvořivého a kritického myšlení u dětí různého věku. Ke knihám, které obsahují motivační příběhy, jsou vytvořeny i metodické příručky pro pedagogy. Příručky obsahují nejen metodická vodítka a mnohá vysvětlení pojmů, ale nabízí i různé druhy úkolů, které je možno s dětmi plnit, otázky, které lze rozvíjet, ale také úvahy, nad kterými je dobré přemýšlet. Lipmanův koncept je neustále rozvíjen. Do současné doby bylo vydáno mnoho dalších motivačních příběhů, které svým obsahem směřují na různé věkové kategorie dětí, rozjednávají různá témata, která se jeví jako žádoucí nejen pro rozvoj samotného logického myšlení, ale reflektují i aktuální témata současnosti (příroda a její ochrana, šikana, sexuální obtěžování, gender, partnerství, otázky týkající se smrti a mnohá další). V České republice je program Filozofie pro děti (FPD) rozvíjen v Praze a na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, kde vzniklo české Centrum filozofie pro děti.⁵⁴ Aktivity FPD jsou rozvíjeny zejména v praxích studentů Teologické fakulty JU, a to v různých školních zařízeních (školní kluby, školní družiny). Z praktických hodin filozofování s dětmi jsou k dispozici i písemné výstupy v podobě zápisu o proběhlém setkání. Tyto zápisy se ukládají a archivují na internetových stránkách FPD.⁵⁵ I když se obsah a způsob zajištění setkání v mnohém liší, konceptuální rámec vedení hodiny⁵⁶ je velmi obdobný. Zachovává hlavní osnovu FPD, kterou si více přiblížíme v následující kapitole.

⁵³Cit. dle Dewey, J., *Demokracie a výchova*, Praha, Laichter, 1932, s. 437

⁵⁴Srov. Macků, R., Laibrt, L., *Kurzy rozvoje myšlení – pracovní sešit*, České Budějovice, 2013, s. 7

⁵⁵Více informací lze najít na: <http://www.p4c.cz>

⁵⁶Hodinou zde uvažujeme čas strávený v přímé interakci s dětmi, jedná se o dobu mezi zahájením a ukončením samotné činnosti.

3.2 METODY FILOZOFOVÁNÍ S DĚTMI

Setkání hledajícího společenství při aktivitách filozofování s dětmi má svoje specifika, na kterých je vystavěna skladba programu a jeho průběh. Způsob vedení hodiny je odvislé od věku a počtu dětských účastníků, dále také prostor, ve kterých se setkání uskutečňuje. V neposlední řadě je vhodné zmínit úlohu facilitátorů, kteří aktivně metodicky a organizačně vedou setkání. Kvalita setkání je zásadně závislá na dobrém zvládnutí této pozice. Facilitátor je ten, který rámcově připravuje setkání, zvažuje, jaká témata jsou vhodná a optimální pro věkovou skupinu svých svěřenců, vybírá z nabídky motivačních příběhů, připravuje se na průběh setkání a zajišťuje všechny potřebné materiální a didaktické pomůcky. Samotný obsah hodiny filozofování s dětmi zůstává otevřený, neboť nelze předem naplánovat, jakým směrem se bude dialog v průběhu setkání vyvíjet. Úlohou facilitátora je pečlivě sledovat diskusi, všímat si platnosti či neplatnosti argumentací, u nevhodně volených prostředků upozornit na chybu v argumentaci a nabídnout možnost užití jiného, vhodného řešení, popř. motivovat účastníka, aby sám provedl korekci své argumentace. Facilitátor současně sleduje dynamiku setkání, je nápomocen při opravách formulací, pomáhá dětem s jejich vyjádřeními, ověřuje, zdali jednotliví účastníci „jsou v obraze“, sleduje, zda mají všichni účastníci setkání vhodný komunikační prostor pro vyjádření svých názorů, aby nikdo z účastníků nebyl opomenut. Facilitátor (může být pedagog), neměl by být ostatními vnímán jako autorita, ke které směřují všechny aktivity. Naopak, dobře vedený dialog stírá hierarchické rozdíly v postavení a hlavním se jeví dobře reagující hledající společenství jako kompaktní celek. Systém dvou facilitátorů, kteří se ve své činnosti průběžně střídají či doplňují, je vhodnou alternativou pro vedení hodiny s mladšími dětmi. Ve dvojici lze lépe zvládat a eliminovat vlivy nepozornosti či roztěkanosti dětí, kázeňské problémy, které by mohly znehodnotit bezproblémový průběh hodiny. Vnímáme-li filozofování s dětmi jako volnočasovou aktivitu, přibližujeme ji zároveň k pojmu „pedagogika volného času“. Ta ve své podstatě uplatňuje metody nedirektivní výchovy. Jedná se především o animaci a participaci, přičemž se oba tyto principy doplňují. Zatímco animace předpokládá větší aktivitu vychovatele, participace naopak upřednostňuje potlačení dominantního postavení vedoucího (vychovatele) a jeho začlenění do běhu kolektivu. Tím umožní účastníkům vstupovat aktivně do děje činnosti a ovlivňovat jeho průběh a realizaci.⁵⁷ Facilitátorova

⁵⁷Srov. Kaplánek, M., *Výchova a volný čas*, České Budějovice, JČU, 2006, s. 46

iniciativa se soustřeďuje na dva základní okruhy vedení hodiny: vhodně podněcuje účastníky k aktivitě a zároveň sleduje její průběh.

Setkání hledajícího společenství může mít rámcově následující průběh:

- přivítání se s dětmi, vyřešení organizačních záležitostí, zahájení setkání
- usazení do kruhu, přičemž facilitátor setkání má ve své blízkosti k dispozici flipchart
- čtení příběhu – děti se u čtení střídají po větách či krátkých odstavcích
- zamyšlení a následná tvorba otázek, které se pojí s vyslechnutým příběhem
- zapsání otázek na flipchart, postupně od všech zúčastněných
- hlasováním provedený výběr otázky, kterou se hledající společenství bude zabývat
- přepsání vybrané otázky na novou stranu flipchartu
- (řízený) dialog, každý jednotlivec může prezentovat svůj názor, náhled, postup řešení
- facilitátor dbá na užívání korektních logických argumentací
- odpovědi na otázky, myšlenkové mapy, postřehy a úvahy jsou zapisovány na flipchart
- hledající společenství usiluje o hledání odpovědí na otázky, zpřesňuje své formulace, tvoří hypotézy, analyzuje a prověřuje. Vše se odehrává v dialogu.

Z nastíněného rámcového průběhu filozofování s dětmi je zřejmé, že každá hodina bude mít jiný průběh, neopakovatelnou atmosféru, jiné uspokojení jednotlivých účastníků, rozdílnou dynamiku a v neposlední řadě i nesrovnatelné výstupy. FPD je činnost primárně cílená na rozvoj kritického a tvořivého myšlení, výše zmíněným výstupem nemusí nutně být jednoznačný závěr, konkrétní odpověď či definice problému. Filozofie pro děti je činnost, která je více zaměřena na „cestu“, než na „cíl“. Cestu můžeme chápat jako aktivní zapojení do činnosti hledajícího společenství. Toto zapojení přinese účastníkovi pomoc s rozvojem samostatného, kritického, tvořivého a angažovaného myšlení⁵⁸, ale nejen to. Účastník skrze čas aktivně strávený při setkáních hledajícího společenství rozvine svoji schopnost aktivního naslouchání druhým, samostatného vyhodnocování obsahu sdělení, dále schopnost pružně a adekvátně reagovat na ostatní členy společenství. Aktivní vystupování ve známém kolektivu může dopomoci odstranit ostych ze samostatného projevu před ostatními, což dále napomůže lepšímu soustředění se na řešení konkrétního problému, a potlačí obavy

⁵⁸ Kritické, tvořivé a angažované myšlení (správné zdůvodňování výpovědí, stanovování logických kritérií, rozvoj představivosti, emocionální rozměr hledání, ap.) jsou výstupy, které se rozvíjí skrze proces filozofování s dětmi. Srov. Macků, R., Laibrt, L., *Kurzy rozvoje myšlení – pracovní sešit*, České Budějovice, 2013, s. 14

z projevu samotného. Čáp k tomu uvádí: „Řeč je spjata s vývojem nejrůznějších psychických procesů. Umožňuje lidem značně diferencovanou sociální komunikaci, logické myšlení, uvědomělé (záměrné) vytyčování cílů a plánů k jejich dosažení i kontrolu jejich realizace, působení na druhé lidi i na sebe sama.⁵⁹ Filozofie pro děti částečně využívá metod, které jsou běžné v neformálních volnočasových zařízeních. Jedná se především o místo, ve kterém je setkání uskutečňováno. I když se uskutečňuje také v prostorách škol, využívá mechanismy nedirektivní výchovy a vedení. Pro činnost hledajícího společenství se ale může naskytnout i využití prostor kluboven či např. zázemí sportovního oddílu. Relativně shodný je také organizační průběh hodiny:

- zahájení schůzky – zjištění prezence
- vytvoření společné atmosféry – podmínka pro úspěšnou činnost při schůzce
- motivace k činnosti – dítě potřebuje vědět, proč má činnost vykonávat
- vlastní činnost – zabírá nejdelší časový úsek. Vedoucí by neměl improvizovat, měl by mít stanovené zadání, rozmyšlený metodický postup a připravené pomůcky. Čím mladší děti, tím je podstatnější, aby viděly cíl svého snažení. Vedoucí vytváří podmínky pro skupinovou spolupráci a umožňuje využití i rozvinutí individuálních schopností a zkušeností každého člena útvaru.
- v hodnocení budou často oceňovány postup a snaha před výsledkem
- závěr schůzky – po skončení vedoucí s účastníky zhodnotí průběh schůzky. Na závěr může vedoucí zařadit kolektivní hru pro navození závěrečné dobré nálady.

Obecná struktura schůzky nemůže být dogma, vedoucí tvořivě přizpůsobuje metodiku a obsahovou náplň cílům, kterých hodlá dosáhnout.⁶⁰

Filozofický dialog vychází ze stimulů různé povahy. Pro rozjedení dobrého a kvalitního dialogu může posloužit nejen čtený příběh z knihy, ale třeba příběh prožitý či převyprávěný. Stimulem pro rozvíjení diskuse může být shlédnutí filmu nebo návštěva výstavy. I zajímavý novinový článek může posloužit jako vstupní brána do světa filozofického dialogu. Ve své podstatě jakákoliv informace může přispět k formulování otázek. Záleží na chuti účastníků ponořit se do procesu intenzivního přemýšlení, zvažování, vznášení hypotéz, vyhodnocování, analyzování a usuzování.

Jak jsme uvedli v kap. 1.3, výchova ve volném čase se realizuje v neformálním prostředí, realizuje se prostřednictvím dobrovolné činnosti. Filozofie pro děti je projekt,

⁵⁹Čáp, J., *Psychologie výchovy a vyučování*, Praha, Karolinum, 1997, s. 48

⁶⁰Srov. Hájek, B., *Nástin metodiky vedení zájmové činnosti*, s. 38-39

který může být realizován jak v prostředí neformálním (forma zájmového kroužku), tak i v prostředí formálním (školní zařízení). V obou případech zůstávají metody vedení hodiny stejné, jelikož vycházíme stále ze stejného metodického rámce. Bauman k tomu uvádí: „Filozofie pro děti je pragmatická filozofie (zjednodušeně řečeno, přesvědčení, že pravdivost a podstatu věcí poznáváme nejlépe v dialogu, kdy můžeme své poznání a postoje konfrontovat s poznáním a postoji druhých) a pragmatická pedagogika (zejména důraz na výchovu k životu v demokratické společnosti a na učení skrze praxi).“⁶¹

Vzhledem k uvedenému není tedy problémem, pokud bude panovat obecná shoda o zařazení takového programu, vymezit určitý čas pro řízený (facilitátorem moderovaný) dialog ve své podstatě kdekoli a kdykoliv. Hlavním kritériem pro takový krok se jeví přínos v podobě rozvoje osobnosti účastníků a osvojování různých kompetencí.

3.3 PRAKTICKÉ UŽITÍ FPD

„V umění vychovatelském může filozofie zrodit metody, jak využívat lidských sil ve shodě s vážnými a promyšlenými názory na život. Výchova je dílna, v které se filozofické rozdíly uskutečňují a zkoušejí.“⁶²

Filozofie pro děti vychází z pragmatické filozofie a pragmatické pedagogiky⁶³. V tomto směru se opírá o dílo Johna Deweyho. FPD dále staví na poznacích sociálního konstruktivismu a navazuje na práce L.S.Vygotského.⁶⁴ Pro činnost hledajícího společenství (zejména filozofování s dětmi) je nejpodstatnější prvek sociálního kontaktu. Sociální interakce je základem pro skupinové myšlení. Teprve ve skupině lze aplikovat metody, které FPD nabízí, teprve v součinnosti s ostatními lze plně rozvíjet potenciál každého jednotlivého účastníka. Sociální rozměr můžeme spatřit i v koncepci informální edukace. Kaplánek uvádí: „Pokud chceme začít užívat informální způsob edukace⁶⁵,

⁶¹Cit. dle Bauman, P., *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*, České Budějovice, 2013, s. 14

⁶²Dewey, J., *Demokracie a výchova*, Praha, Laichter, 1932, s. 442

⁶³Pragmatická pedagogika je založena na ideích filozofického pragmatismu Johna Deweyho, tedy přesvědčení, že pravdivost a podstatu věcí poznáme nejlépe v dialogu. (Bauman in. Macků, R., Laibr, L., *Kurzy rozvoje myšlení, pracovní sešit*, České Budějovice, 2013, s. 8

⁶⁴Srov. Bauman, P., *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*, České Budějovice, 2013, s. 14

⁶⁵Informální způsob edukace je založen na svém působení mimo okruh formální edukace (školy a školská zařízení) a taktéž mimo aktivity odehrávající se v prostředí neformální edukace

musíme dopředu zapomenout na přesný plán, který se užívá např. u schůzek zájmových útvarů. Pověštinou vše, co je předem dáno, je obraz obecného směru, kterým se chceme ubírat. Práce informálních pedagogů tedy není založena na předem plánovaném (formálním) kurikulu, ale především na dialogu – konverzaci a rozhovorech s účastníky. Akt mluvení, možnost vložit pocity do slov totiž mohou leckdy pomoci sami o sobě. Pro pedagoga to není jednoduché, protože musí být schopen pojmenovat emoce, musí umět otvírat myšlení a navíc do toho úsilí angažovat i ostatní přítomné.“⁶⁶ Informální edukace již svojí podstatou nabízí možnost nenásilnou, opatrnou a citlivou formou otevírat a řešit různá témata, rozvíjet úvahy, představovat navzájem svoje myšlenky a názory. Informální prostředí se jeví jako velmi příhodné právě pro svoji nedirektivní, neorganizovanou, citlivou atmosféru. Nahlédneme-li například do prostředí skautingu, byť se v tomto případě nejedná o prostředí informální, můžeme obdobný přístup vyzorovat při konání „nočních vigílií“. Ve své podstatě se jedná právě o dialog odehrávající se spontánně v neobvyklý čas a na neobvyklém místě, převážně v přírodním prostředí, u táborového ohně, nebo naopak za tmy, pouze za svitu hvězd.

3.3.1 Školní aktivity a filozofie pro děti

Dítě poznává a učí se především hrou, ale ve chvíli, kdy nastoupí do školy, není na hry již tolik času.⁶⁷ Školní prostředí je specifické svým zaměřením. Škola primárně vzdělává a vychovává podle předem stanovených kritérií. Školní výuka je rozložena do plánovaných bloků výuky, ve kterých nezůstává mnoho místa pro zařazení aktivity ve formě filozofování s dětmi. Prostor, ve kterém probíhá edukace podle naplánovaných osnov, plánů a časových dotací, se za těchto okolností jeví jako reálně nevyužitelné pro činnost hledajícího společenství. Pedagog užívá časovou dotaci svého předmětu k předávání informací směrem k žákům, plní výukové plány a nemá možnost do svého předmětu výuky zařadit prvek, který pro předmět samotný negarantuje okamžité vědomostní využití. Systém práce hledajícího společenství si tak lze představit v hodinách rozvíjející osobnostní a sociální složku osobnosti dítěte, např. ve výuce

(kroužky, sportovní kluby, Junák, atd). Informální prostředí je svojí podstatou neorganizované a nahodilé. Více v kap. 1.3, s.9.

⁶⁶ Cit. dle Kaplánek, M., *Čas volnosti, čas výchovy*, Praha, Portál, 2012, s. 127

⁶⁷Srov. Bauman, P., *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?*, České Budějovice, 2013, s. 181

předmětu „Osobnostně-sociální výchova“, „Výchova k občanství“ apod⁶⁸. Koncept filozofie pro děti vhodně zařazovaný do oblasti formálního vzdělávání na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2004, s.6)⁶⁹ by se mohl stát podpůrným prostředkem pro postupné praktické osvojování kritického, tvořivého a angažovaného myšlení u dětí různých věkových kategorií, mohl by přispět k rozvoji právě těch kompetencí, které vzhledem ke své univerzálnosti by mohly být dále využívány při většině výukových předmětů.

Ze školního prostředí se pro činnost FPD jeví jako nejvhodnější školní družina. Zde se daří filozofování s dětmi poměrně zdárně rozvíjet⁷⁰, byť ani zde se nejedná o prostředí optimální. Činnost družinového programu je přerušována odcházejícími dětmi. Svoji podstatou je školní družina místem, kde jsou soustředěny děti za účelem přečkání doby, než budou moci odejít ze školy. Na základě tohoto kritéria je vystavěn i družinový program. Nejedná se o ustálenou činnost, která má daný svůj počátek, průběh a konec (jako je tomu např. u zájmových kroužků), ale spíše o činnost strukturovanou, ze které lze ve své podstatě kdykoli odejít. Přes určitá popsaná negativa lze považovat školní družinu za místo, kde se děti mohou scházet na svém „filozofování“. Pokud lze v rámci školní družiny vytvořit nerušené prostředí bezpečné spolupráce (např. rozdělením dětí na skupinu „filozofujících“ a skupinu, která nemá o tuto aktivitu zájem nebo odchází dříve), je pravděpodobné, že se podaří navodit i dobrou atmosféru pro samotnou činnost filozofujícího kruhu dětí.

Studenti volnočasové pedagogiky, kteří vykonávají svoji studijní praxi právě formou zařazení FPD do školní družiny, využívají právě model skupinového setkávání s určitou časovou pravidelností. Tím tak navozují u dětí pocit „zájmového kroužku“ zakotveného v určitém čase a prostoru, což dále napomáhá k pozitivnímu vnímání této aktivity. Školní družina má dobré předpoklady k rozvoji právě těch kompetencí, které (z různých důvodů) nemohou být rozvíjeny v době školního vyučování.

⁶⁸Předmět filozofie je v některých zahraničních školách zařazován do systému výuky.

⁶⁹ RVP pro základní vzdělávání popisuje „vytvoření prostoru pro dialog vzájemně se respektujících partnerů“ jako „příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky“.

Srov. Bauman, P., *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*, České Budějovice, 2013, s. 17

⁷⁰Filozofování s dětmi v rámci vykonávání praxe studentů Teologické fakulty JČU.

Pro pedagoga je náhled na výchovu skrze filozofický dialog jednou z možností, jak se vypořádat s faktem, že neexistuje na světě jediná a nezpochybnitelná pravda.,,V umění vychovatelském může filosofie zrodit metody, jak využívat lidských sil ve shodě s vážnými a promyšlenými názory na život. Výchova je dílna, v které se filozofické rozdíly uskutečňují a zkoušejí.“⁷¹

3.3.2 Rozvoj filozofujícího a kritického myšlení ve volném čase

Volný čas je doba, která umožňuje konat činnosti, které můžeme nazvat jako volnočasové, mimoškolní, svobodné. Ve volném čase si dítě může hrát jak organizovaně, ve skupině, kolektivu, tak i zcela samo. Způsob hry je odvislý od zájmu. Do hry se mohou promítnout osobní zkušenosti i třeba snaha rozklíčovat a pochopit něco nového. Dítě se může skrze hru dozvídat, jaké jsou reakce a odezvy okolí, upevňuje si názor na vhodnost (či nevhodnost) svého jednání, co je žádoucí a očekávané.⁷² Konkrétní hra může přispívat rozvoji konkrétního chování nebo jednání. Skrze herní aktivitu dochází k interiorizaci poznání. Dítě si ze hry odnáší nejen příjemný pocit, ale právě i určitou zkušenost. Individuální preference pro určitý druh her často vedou k dalšímu rozvíjení předpokladů u jedince již relativně rozvinutých, kdežto hry a psychické předpoklady jiného druhu se zanedbávají.⁷³ Bereme-li v úvahu fakt, že širší okruh herních (a nejenom herních) aktivit otevírá možnost komplexnějšího uchopení poznání, jeví se nám různost programové skladby jako vhodná a žádoucí pro celkový rozvoj osobnosti dítěte. V oblasti sociálních kontaktů a činností, jimiž hry vskutku jsou, se umocňuje působení skupinového prožívání. Dle Čápa se účastníci v poutavých hrách učí všímavosti k druhým, k projevům jejich spokojenosti či nespokojenosti, souhlasu a nesouhlasu, motivace. Naučí se tomu, že dovedou spoluprožívat radosti i starosti druhých a také se jim to stane návykem. Učí se tedy empatii a formuje se u nich afiliace, kladný vztah k lidem. ⁷⁴ V tomto kontextu se jeví aplikace filozofie pro děti jako vhodná doplňková činnost k jiným (prožitým) aktivitám, které tomuto filozofickému dialogu předcházely. V tomto ohledu máme na mysli systém společně se ovlivňujících faktorů. Jedním z hlavních determinantů procesu formování osobnosti je činnost, kterou se člověk dlouhodobě zabývá. Široké spektrum

⁷¹Cit. dle Dewey, J., *Demokracie a výchova*, Praha, Laichter, 1932, s. 442

⁷²Srov. Bauman, P., *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?*, České Budějovice, 2013, s. 182

⁷³Srov. Čáp, J., *Psychologie výchovy a vyučování*, Praha, Karolinum, 1997, s. 302

⁷⁴Čáp, J., *Psychologie výchovy a vyučování*, Praha, Karolinum, 1997, s. 294

sebeobslužných, zájmových, vzdělávacích, relaxačních a dalších činností staví člověka do procesu celé řady aktivit a situací, se kterými je konfrontován. Opakováním užitých postupů, vzorců chování a jednání vzniká návyk (habitus), který dále spolupůsobí na další rozvoj osobnosti. Do okruhu vlastností, které se formují skrze prováděnou činnost bychom mohli zahrnout například pohybové hry, sport, fyzickou práci, technické zájmové činnosti, při kterých se formují senzomotorické schopnosti a dovednosti. Při didaktických a stolních hrách, v učebních činnostech a v profesním odvětví, ve kterém převládá duševní práce, v kulturních činnostech a studiu dochází k rozvoji intelektových schopností. Kolektivní sportovní aktivity, práce oddílů či zájmových kroužků, práce v kolektivu nebo malé skupině rozvíjejí sociální dovednosti a osobnostní rysy týkající se vztahu k lidem. Umělecká zájmová činnost, stejně tak i aktivní zájem o přírodu a pobyt v ní rozvíjejí estetické vnímání a kultivují emoční nastavení. Práce, úporné snažení vynaložené při dosahování sportovního výkonu nebo např. při „outdoor“ aktivitách, ovládnutí sebe sama, je cesta k upevnění charakteru, odolnosti vůči zátěži a zformování volních vlastností. Člověk je ve svém životě vystavován mnohým situacím, které rozvíjí komplexní vnímání světa, kultivují a formují mnoho jeho psychických předpokladů.⁷⁵

Na filozofický dialog můžeme v širším pojetí volnočasových aktivit nahlédnout jako na (co se týká pohybu) statickou činnost, která ale dynamicky rozvíjí intelekt, morální, volní a sociální složky osobnosti účastníků hledajícího společenství. Právě ve filozofujícím prostředí lze reflektovat životní události a situace, které kolem nás vznikají ať cíleně či neplánovaně. Nemohla by být nečekaná nebo nevšední situace spouštěcím mechanismem pro další prozkoumávání, hodnocení, poměření nebo změnu úhlu pohledu na právě prožité? Bauman k tomu uvádí: „Jelikož je pro funkčnost dialogu klíčová motivace dětí, je třeba před započítím dialogu vzbudit zájem o toto téma. Ve filozofii pro děti se osvědčil způsob, kdy podněty (otázky) pro diskusi vybírají a formulují samy děti. K podnícení zájmu může sloužit řada prvků: setkání s uměleckým dílem, hra, událost, která se ve škole přihodila, a zejména pak vhodně zvolený didaktický text.“⁷⁶ Filozofování s dětmi je otevřená možnost, jak na základě prožitku získaného při cíleně zařazené (zážitkové) hře posunout možnosti dalšího rozvoje právě o hlubší porozumění nejen prožitku samotnému (ten ostatně, jak jsme popsali v kap. 2.2, je nepřenositelný a pro každého účastníka jedinečný), ale i zážitku skupinovému, byť vnímanému právě

⁷⁵Srov. Čáp, J., *Psychologie výchovy a vyučování*, Praha, Karolinum, 1997, s. 298

⁷⁶Bauman, P., *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*, České Budějovice, 2013, s. 15

optikou každého z účastníků přísně subjektivně. Tyto konkrétní subjektivní pohledy prezentované a reflektované v setkání hledajícího společenství mohou přinést nečekané a nevšední úhly pohledu na jednu a tu samou prožitou situaci, kterou hra účastníkům přinesla. Pro kvalitní filozofický diskurz je podstatným rysem právě nejednoznačnost, rozdílnost vnímání reality, množství vzhledů na věc a následné hledání porozumění. Bauman chápe dialog jako diskusi, jejíž účastníci dokážou překročit pouhou snahu sdělit svůj názor, nespokojí se s pouhou „výměnou názorů“ nebo konstatováním, že „každý to může vidět jinak“, ale zapojují se spíše s cílem přispět ke *společnému* cíli, tj. hledání odpovědi na otázku, která je ve středu zájmu. Každý dialog tak může být považován za diskusi, ne každou diskusi však považujeme za dialog.⁷⁷ Pokud nazřeme na problematiku pochopení řádu a uzpůsobení světa v nejširší obecné rovině, jeví se nám filozofické hledání obecnosti z konkrétního jako způsob, jak se vypořádat s růzností a nejednoznačností. Filozofování s dětmi nemá ambici získat odpovědi na kladené otázky, ale může přispět k lepšímu předporozumění, jak se ve světě orientovat.

3.3.3 Kolbův zkušenostní model užitý ve FPD

Zahrneme-li do Kolbova cyklu zkušenostního učení modelovou situaci, (která může být zařazena do programu cíleně, ale ve své podstatě může spontánně vzniknout také neplánovaně), například hru, můžeme sledovat další pravděpodobný vývoj, pokud budeme chtít z nastalé aktivity „vytěžit“ maximum užitku. Hra nám představuje konkrétní prožitou zkušenost. Následuje dvojí možnost. Spontánní debata o právě skončené hře, bez hlubšího vzhledu do celkové problematiky prožité aktivity (debata nesměruje k „ukrytým cílům“, ale „klouže po povrchu“ prvoplánových zážitků a neřeší hlouběji uložená témata vhodná k jejich otevření⁷⁸), čímž opouštíme Kolbův cyklus a prožitá aktivita s největší pravděpodobností nebude plně zhodnocena. Druhá možnost nabízí cílenou (řízenou) diskusi – reflektivní ohlédnutí za prožitým časovým úsekem, ve kterém se nachází množina otázek vhodných pro další prozkoumání a zodpovězení. Reflexe umožní kriticky a tvořivě zhodnotit prožitky a přispěje k formulaci závěrů, které ve zobecněné rovině mohou vytvořit konceptuální obsahový rámec vhodný pro další užití v podobných situacích. Pokud k takové situaci opravdu dojde, je tento rámec (šablona) vygenerován a aktivně využit pro řešení nově vzniklé situace. Pokud se šablona osvědčí a problémová

⁷⁷ Bauman, P., ., *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*, České Budějovice, 2013, s. 13

⁷⁸ Srov. Bauman, P., ., *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*, České Budějovice, 2013, s. 17

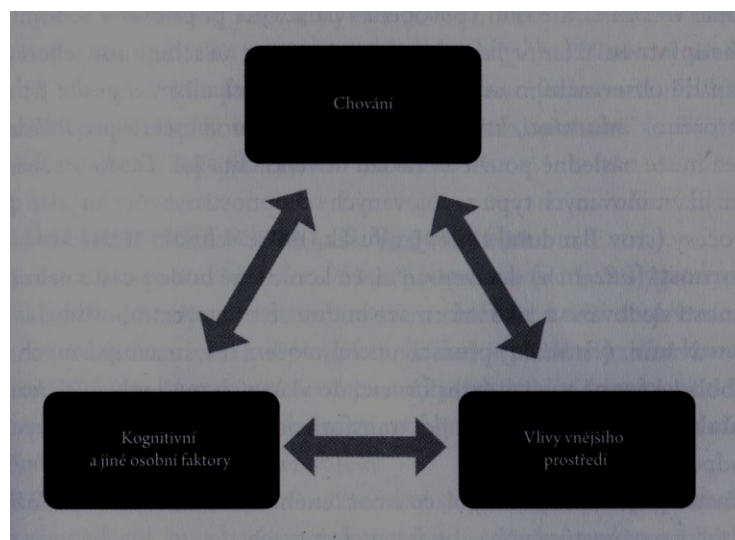
situace je skrze užitý model vyřešena, dochází k plnému převzetí modelu a jeho zvnitřnění. Tím celý cyklus zkušenostního učení naplnil svůj účel. Nahlédneme-li na Kolbův cyklus zkušenostního učení v komplexní rovině, nabízí se využití filozofického dialogu právě ve fázích „reflektivní pozorování“ i „abstraktní konceptualizace“. Pokud bychom převedli myšlenkové konstrukty generované při filozofování do roviny „myšlenkového experimentu“, je možnost vycházet ze třetího kvadrantu Kolbova cyklu, tedy aktivního experimentování. Výstupem může být teoretický závěr, který vznikl myšlenkovými pochody jednotlivých účastníků hledajícího společenství, nebo naznačená cesta k vytyčenému cíli či praktická zkušenost. Konkrétní zkušenostní modely (nejenom Kolbův cyklus) slouží k identifikaci, pojmenování a užití při jednotlivých konkrétních aktivitách a napomáhají interiorizaci potřebných habitů. V rovině filozofického dialogu se z konkrétních jednotlivostí stávají obecné pojmy, definice či principy platné pro širší uplatnění v různých situacích. Dewey takto uvažuje: „Zbavuje-li se myšlenka zvláštní souvislosti, v níž vzala původ, a zjednává-li se jí širší platnost, výsledky jednotlivcovy jsou k službám všem lidem. Tak tedy z hlediska filozofického je nakonec věda nástrojem všeobecného společenského pokroku.“⁷⁹

3.3.4 Triadický model recipročního determinismu

Nahlédneme-li na problematiku zkušenostního učení optikou sociálního rozměru, vysledujeme jednoznačnou souvislost mezi formováním osobnosti jednotlivce a sociálním působením okolí. Na tomto principu je založen triadický model recipročního determinismu A. Bandury. Tento model je tvořen trojicí vzájemně se ovlivňujících a na sebe působících faktorů: chování, situační vlivy a osobnostní faktory – kognitivní, biologické a jiné osobní vnitřní procesy.⁸⁰

⁷⁹Dewey, J., *Demokracie a výchova*, Praha, Laichter, 1932, s. 311

⁸⁰Srov. Kolář, J., *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*, Brno, 2013, s. 56-57



Obrázek 2: Pojetí triadického recipročního determinismu A. Bandury⁸¹

Zamyslíme-li se nad zmíněným grafickým znázorněním, nalezneme určitou podobnost s modelem uvedeným v kap.2.3.1. Uvedené modely v sobě obsahují vlastnost vstoupit do pomyslného procesu v jakékoliv fázi. Bandura chápe reciprocitu jako tradičně vnímanou závislost produkovaného chování na dvou ostatních složkách, ale předpokládá, že i naopak člověk skrze své chování vstupuje do interakcí s vnějším prostředím a osobními faktory, ovlivňuje je a přispívá tak aktivně ke své vlastní motivaci a rozvoji. Člověk tak ovlivňuje rozvoj svých lidských schopností:

- Symbolizace – jejím prostřednictvím dochází ke zpracování a následné transformaci přechodné zkušenosti do interiorizované podoby, která dodává této zkušenosti osobní význam
- Myšlenková anticipace – člověk předvídá důsledky svých dalších činností a rozhodnutí. S tím souvisí kladení osobních cílů.
- Zástupné učení – schopnost nahradit přímou zkušenost (systém „pokus – omyl“) zkušeností nepřímou, zprostředkovanou, která umožňuje osvojení a regulaci vzorců chování například pozorováním chování druhých a následném vyhodnocování důsledků.
- Seberegulace – je chápána jako schopnost řídit a korigovat svoje chování a jednání na základě vnitřních standardů, zvnitřněných dřívějších zkušeností i vyhodnocení nepřímých zkušeností.

⁸¹Kolář, J., *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*, Brno, 2013, s. 57

- Sebereflexe umožňuje kontakt s vlastním myšlením, vyhodnocování a případnou opravu chybných vzorců.

V programech osobnostního rozvoje je citlivě vnímán výraz „observační učení“, který vyjadřuje schopnost zástupného učení, ale zahrnuje i další schopnosti (např. sebeuplatnění). Klíčovým mechanismem observačního myšlení je přenos informací skrze modely, jež jsou následně používány jako základ nového chování.⁸²

Reciproční mechanismus znázorněný na obr. 2 můžeme považovat nejen jako model určený pro chování a rozvoj jednotlivce, ale lze na něj pohlédnout jako na předlohu pro vývoj ve skupině, rozvoj skupinové dynamiky a směřování. Hledající společenství stejně jako jiné skupiny, které se scházejí ke své společné činnosti, prochází během času určitým vývojem. Bandurův triadický model recipročního determinismu nám ozřejmuje základní tři pilíře, které tvoří podstatu chování skupiny. Dosadíme-li do pilíře „vlivy vnějšího prostředí“ zvolenou aktivitu, skrze kterou hodláme přispět ke kultivaci a formování osobnostní složky skupiny, vytyčujeme tak cestu, po které se skupina vydává, aby, až nastane ten správný čas, mohla spočinout v pomyslném cíli.

3.4 SOUVISLOST MEZI ZÁŽITKOVOU HROU A FPD

V této kapitole se znovu zaměříme na obě řešená témata, nyní již prizmatem uvedených kritérií, která jsme popsali v předešlých kapitolách.

Zážitková hra jako prostředek výchovy nabízí atraktivní formu předávání informací, buduje hodnotový žebříček, posiluje morálně-volní vlastnosti, pěstuje modely chování a jednání, kultivuje sociální složku osobnosti. Potenciál zážitkové pedagogiky zahrnuje široké spektrum možností, jak plně podnitit rozvoj účastníků skrze aktivní účast na programu prožitkových her. Hra přináší účastníkům nejen odpočinek, zábavu a kompenzaci jednostranných učebních činností, ale také příležitosti k poznání různých druhů činností z oblasti reálného života, což je žádoucí pro získání povědomí o povoláních a pracovních činnostech, jakož i určitý vhled do oblasti fungování společnosti. Hra formuje vědomosti, dovednosti a schopnosti, podněcuje k rozvoji vůle a utváří vnímání hodnotového systému jednotlivce i společnosti. Hrou dosahujeme aktivního působení na utváření vhodných a žádoucích návyků a naopak se snažíme eliminovat návyky škodlivé. Hra rozvíjí fantazii, představivost, upevňuje kamarádské a v širším kontextu i prosociální postoje. Hra je médium, skrze které předáváme poselství

⁸²Srov. Kolář, J., *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*, Brno, 2013, s. 556-58

uvážlivého jednání a zacházení se svým časem, vedeme účastníky k využívání volného času k upevnění svého duševního i fyzického zdraví, k mnohostrannému, vnitřně bohatému životu a rozvinutí osobnosti vlastní i osob svého nejbližšího okolí.⁸³ Hra se stává v rukou pedagoga či instruktora mocným nástrojem, který je schopen vykonat mnoho dobré práce a navíc zábavnou, dobrodružnou a neotřelou formou.

Výrazným prvkem zážitkových her je zařazování reflexe. Ta může být uvedena ihned po skončení programu (hry samotné), nebo záměrně odložena na pozdější dobu. Odložená reflexe umožňuje „střízlivější“ pohled na prožitou aktivitu, bez zatížení emocemi, které mohou po ukončení hry nekontrolovaně vytrysknout a ovlivnit průběh reflektivního ohlednutí. Ale naopak, pokud organizátor hry uvádí činnost, která je založena právě na bezprostředním uvolnění emocí, reflexe přichází okamžitě po skončení hry nebo aktivity a skrze emotivní podkreslení kultivuje socioemotivní složku.

Reflexe (zpětný pohled, ohlednutí) je zásadním prvkem v celém systému zážitkové pedagogiky, který se neustále rozvíjí a zdokonaluje, hledá možnosti nového a efektivnějšího přístupu. Pro možnosti predikce jsou vytvářeny modely průběhu činností a jejich možné výstupy. Reflexe a reflektivní učení má na zřeteli pomoci lidem prostřednictvím cíleného promýšlení, vyhodnocování a následné transformace získaných zkušeností. V nově získaném pohledu na věc pomáhá objevovat další, jiné, nové zdroje a možnosti, které přinášejí lepší pochopení a uchopení životní reality.⁸⁴ Dewey zdůrazňuje potřebu aktivního a praktického zapojení účastníků do poznávání okolního světa. To se odehrává na základě vlastního experimentování, z něhož plynou různé možnosti; účastník volí dle své úvahy různé varianty jednání či konání a nalézá tak vlastním přičiněním řešení, která se zdají být těmi optimálními. Dewey dále uvádí, že klíčovou úlohu v tomto procesu hraje myšlení, jehož prostřednictvím se generuje náhled na zkušenost, vyhodnocení a následné jednání.⁸⁵ Model zkušenostního učení zde dostává reálné praktické obrysy.

Deweyho nadčasové pojetí reflexe, zhodnocení prožitého, představuje výchozí bod nejen pro vedení reflexí u zážitkových her, ale propojuje disciplínu pragmatické pedagogiky s pragmatickou filozofií. „Chceme-li výchovu pokládat za vytváření

⁸³Srov. Čáp, J., *Psychologie výchovy a vyučování*, Praha, Karolinum, 1997, s. 311

⁸⁴Srov. Kolář, J., *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*, Brno, 2013, s. 51

⁸⁵Srov. Kolář, J., *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*, Brno, 2013, s. 52

základních, rozumových a citových stavů myslí se zřetelem k přírodě a k bližním, je možno definovat filozofii také jako obecnou teorii výchovy.⁸⁶

Reflexe zážitkových her užívá mnohých prvků, které jsou vlastní také pedagogice a v neposlední řadě konceptu filozofie pro děti. V tomto kontextu můžeme uvést body týkající se kooperativního učení:

- Pozitivní vzájemná závislost všech členů skupiny na výsledku. Neuspěje-li jednotlivec, neuspěje celá skupina (a naopak).
- Interakce tváří v tvář. Práce v malých skupinách, aby se mohly projevit sociální vlivy podporující proces učení. Kultivace vztahů, afiliace, pozitivní emoce.
- Individuální odpovědnost, která zajišťuje plnohodnotné zapojení všech členů do aktivity. Aktivní vzájemné povzbuzování.
- Vhodné využití interpersonálních dovedností důležitých pro konstruktivní řešení konfliktů, efektivní komunikace. Eliminace vzniku konfliktů.
- Reflexe skupinové činnosti podporuje schopnost skupiny vnímat a nahlížet na svoji činnost a dále ji regulovat a optimalizovat.⁸⁷

Na filozofický dialog je možné nahlédnout jako na aktivitu duševní, podporující rozvoj kritériálně relevantních postupů a úsudků, směřující k uchopení reality v komplexním pohledu. Filozofie pro děti užívá postupů pragmatické filozofie Johna Deweyho, které jsou transformovány do přitažlivé a propracované koncepce, kterou vytvořil její zakladatel prof. Matthew Lipman. Bauman o filozofickém dialogu hovoří následovně: „Filozofický dialog není pouhou konverzací; má svůj cíl, směřuje k dosažení určitého výsledku či závěru, byť tento může mít pouze charakter pracovní verze; současně je toto směřování vedeno cestou, kterou se ubírá argumentace; má svou strukturu a řídí se logickými pravidly. Nadto vše, aspoň v programu *Filozofie pro děti*, se tento dialog odehrává ve společenství (srov. Lipman 2003, s.83). Děti se učí nejen správně logicky uvažovat, tvořit dobře formulované otázky a solidně podložené argumenty, ale také respektovat ostatní i to, že samotné uvažování nevyklučuje spolupráci. Nejde o soutěž, kdo koho svými argumenty porazí, kdo má pravdu a kdo nikoli, ale o společné hledání, o dialogické propojení samostatného myšlení.“⁸⁸

⁸⁶Cit. dle Dewey, J., *Demokracie a výchova*, Praha, Laichter, 1932, s. 441

⁸⁷Srov. Kolář, J., *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*, Brno, 2013, s. 61

⁸⁸Bauman, P., ., *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*, České Budějovice, 2013, s. 25

Zaměříme-li se na přístupy, jakými jsou uskutečňovány obě popisované aktivity (zážitkové hry a filozofování s dětmi), docházíme k závěru, že obě aktivity determinují shodné prvky. Nejmarkantnějším znakem obou aktivit je sociální rozměr – jedná se o práci nebo činnost ve skupinách, ve kterých zároveň dochází ke kooperativnímu způsobu učení a také observačnímu učení. Dalším podstatným rysem shodným pro zážitkovou hru a filozofování můžeme spatřit ve snaze dojít k správnému závěru (cíli) skrze pragmatické, logické a ucelené postupy. FPD upírá svoje snažení k synergickému působení na průběh setkání hledajícího společenství, jejím záměrem je aktivizovat mentální sílu účastníků k společnému hledání odpovědí na dané otázky. Zážitkové hry vládnou potenciálem zpětného ohlednutí za prožitým programem, při kterém dochází nejen k hodnocení a posuzování aktivity (pohled zpět), ale účastníci mohou hledat nová, vhodnější a kvalitnější řešení, která mohou v budoucnu přinést lepší výsledky (pohled do budoucna). Jak jsme již uvedli: Reflexe se odehrává v přítomnosti, řeší minulost s perspektivou pochopení a případného zlepšení budoucnosti.

Jednoznačný přesah lze spatřit v diskusi o proběhlé herní aktivitě. Účastníci jsou nejprve hrou stimulováni k podání výkonu. Poté dochází k fyzickému či duševnímu napětí, které je po skončení aktivity třeba vyventilovat. Nabízí se možnost sdílení nasbíraných zkušeností. Spontánní hovor mezi účastníky se může stát spouštěcím mechanismem pro další, již cílenou diskusi. Hra v tomto případě předchází dialogu⁸⁹.

Hledající společenství reflektuje různá témata, řeší například otázky vyplývající z knižního děje. Samozřejmě volba témat není striktně určena a právě proto se může hledající společenství rozhodnout i pro řešení témat vyplývajících z různých aktivit, nahlížet pod povrch společenských událostí, řešit etická dilemata. Právě tak i hra se může stát předmětem zájmu hledajícího společenství a může přispět k formulaci témat, která se jeví jako vhodná pro řešení. Pokud se zaměříme na skupinu, která se účastní zážitkového programu, absolvuje množství her a zážitkových programů, které do značné míry ovlivňují psychiku účastníků, je nasnadě, že emocionální přetlak takto iniciovaný se může projevit potřebou společného sdílení zážitků. Čáp vidí skupinu jako sociální formaci, která působí na nejrůznější aspekty osobnosti. V činnostech skupiny se mohou rozvíjet kognitivní procesy a schopnosti, dochází k formování emocí a motivů. Skupina působí na sociální dovednosti a charakter. Jsou vysoce hodnoceny kladné vztahy mezi lidmi,

⁸⁹ V přílohách uvádíme příklady her s potenciálem iniciace seberozvoje skrze reflektivní zhodnocení výsledku hry a možné následné transcendence do filozofující dimenze.

vzájemné porozumění, pomoc a spolupráce. Naopak, skupina negativně hodnotí egocentričnost, bezohledný individualismus, neschopnost vzájemného porozumění, pomoci a spolupráce. Tyto morální momenty lidské činnosti se formují především ve styku s lidmi, zvláště v malých sociálních skupinách.⁹⁰

Transformace role účastníka zážitkové hry do role účastníka hledajícího společenství je nejen možná, ale dá se říci, že z pohledu komplexního rozvoje osobnosti i žádoucí. Bauman se zamýšlí nad možnostmi navození tématu, zvýšení motivace či umožnění bezprostředního náhledu na řešený problém před diskusí, nebo k vytvoření prostoru pro další promýšlení řešené otázky v návaznosti na diskusi. Pedagog může samozřejmě využít jen některé z námětů, doplnit je o vlastní nápady či materiály (film, hudba, literatura, hra aj.), propojit diskusi s dalšími aktivitami, kterým se spolu s dětmi věnuje, s jinými vyučovacími předměty apod. Filozofie pro děti je v tomto ohledu pedagogickým přístupem velmi flexibilním, těžištěm tohoto programu ovšem vždy zůstává filozofický dialog.⁹¹

3.5 PRŮNIKY OBOU SMĚRŮ

Náš exkurz do prostředí zážitkové pedagogiky a z ní vyplývajících aktivit na straně jedné, a prostředí hledajícího společenství, filozofování s dětmi na straně druhé, ukončíme souhrnem nejpodstatnějších rysů, které se nám podařilo v průběhu řešení toho tématu v teoretické rovině analyzovat.

V zážitkových hrách i filozofování s dětmi dochází k překryvu následujících základních faktorů obou sledovaných a popisovaných činností:

- aktivní forma účasti
- otevřenost ke zkušenosti
- observační učení
- transcendence prožitého směrem k budoucnosti
- neformální prostředí
- skupinová dynamika
- rozvoj jednotlivce skrze účast na společné aktivitě
- osvojení kompetencí

⁹⁰Srov. Čáp, J., *Psychologie výchovy a vyučování*, Praha, Karolinum, 1997, s. 286

⁹¹Bauman, P., ., *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*, České Budějovice, 2013, s. 30

Dlouhodobý vliv působení skupiny na jednotlivce přináší v obou porovnávaných programech (zážitkové hry a FPD) následující výstupy:

- rozvoj kognitivních procesů
- socializace jednotlivce
- identifikace jednotlivce s normami obecně platnými v rámci skupiny
- rozvoj emočního vnímání, empatie a afiliace
- formování mravů
- získávání a zpevňování kladných habitů

Platforma vedení a řízení obou porovnávaných skupinových aktivit:

- Zážitková hra je plánovaným, dopředu promyšleným, připravovaným a řízeným konstruktem, který má svého garanta, vedoucího či rozhodčího, který cíleně připravuje a seznamuje účastníky s plánovanou aktivitou, v hierarchické struktuře je tím, kdo řídí, určuje a koriguje. Účastníci se svobodně účastní připravené aktivity, akceptují pravidla, dodržují podmínky a řídí se instrukcemi.
- FPD je koncepčně vystavěna na rovnosti mezi jednotlivými účastníky. Facilitátor (i když je stále v pozici vedoucího) víceméně nezasahuje direktivními metodami do průběhu setkání a snaží se vytvořit atmosféru kompaktního celku, kde každý hlas má stejnou váhu. Hledající společenství nemá jasně vymezená pravidla, skrze která hodlá dosahovat cílů. Hlavním rysem činnosti FPD je demokratický přístup, rovnost, úcta k sobě i druhému, snaha o pochopení, aktivní zapojení do činnosti.

Lipman (2003, s. 95-98) uvádí hlavní rysy hledajícího společenství:

Inkluzivita, participace, sdílená kognice, vztahy tváří v tvář nesoucí neverbální obsahovou rovinu dialogu, zaujetí pro hledání významu, společné uvažování, pocit solidarity, nestrannost, výskyt modelových rolí, samostatné myšlení, kultivované vyjadřování názorů, důraz na používání racionální argumentace, zdůvodňování stanovisek, naslouchání apod.⁹²

Oba směry, zážitková pedagogika i filozofie pro děti, svým zaměřením působí na rozvoj jedince (i celé skupiny). Oba výchovné proudy také užívají obdobných metod pro dosahování cílů. Jak zážitková pedagogika, tak i Filozofie pro děti může existovat sama o sobě. Má svůj předmět zájmu, svoje pracovní metody, své postupy a cíle. Propojením

⁹²Bauman, P., ., *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*, České Budějovice, 2013, s. 26

obou výchovných programů dochází k rozšíření spektra postupů, posloupností, stylu vedení aktivity a vyhodnocení výstupů.

Nahlédneme-li na obě disciplíny z hlediska obvyklého zakončení programu (činnosti), můžeme konstatovat, že v tomto směru se koncept zážitkových her odlišuje od zakončení hodiny FPD. Zatímco hra má jasně strukturovaná pravidla a po ukončení je znám vítěz, Filozofie pro děti nenabízí vítězství jednotlivce či malé herní skupiny. Cíl práce FPD leží v jiné dimenzi, která není totožná s dimenzí primárních cílů zážitkových her. V takto nazřetém úhlu pohledu se jeví propojení obou aktivit jako nekompatibilní. Pokud však odhlédneme od primárně vnímaného cíle účastníků zážitkového programu, kterým obvykle bývá výhra, dosažení vrcholu, splnění úkolu, přežití ve ztížených podmínkách, atd., herní aktivita pokračuje následnou reflexí. V tomto bodě se opět cesty obou disciplín mohou setkat a případně i protínat.

Zaměříme-li se na obě disciplíny z hlediska aktivního pohybu a z něho vyplývající dynamiky, je zřejmé, že hra ve většině případů bude obsahovat složku pohybovou. Oproti tomu filozofování s dětmi je aktivita založená na ztišení rušivých vlivů, naslouchání druhým a generování verbálních reakcí. Ve FPD není mnoho prostoru pro pohyb a rozvoj tělesné složky osobnosti. V tomto kontextu lze nahlédnout na propojení zážitkových her (jako činnosti, která generuje zejména aktivní pohyb, rozvoj tělesné složky) s filozofickým dialogem (aktivitou zahrnující převážně mentální činnost), jako na vyšší, komplexnější činnost, která přispívá rozvoji jedince v holistickém pojetí. V obou druhích činnostech hraje zásadní úlohu „ponoření se“ do probíhající aktivity.⁹³

Osobní fyzický prožitek umocněný reflexí a dalším teoretickým hloubáním (filozofický dialog) je schopen nasměrovat účastníky k aktivnímu přemýšlení o propojenosti světa a jeho fungování a je s to vytvářet prostředí vhodné pro rozvoj fantazie. Dewey se nad praktickým užitím fantazie zamýšlí: „Zaměstnat fantazii je jediná věc, která z každé

⁹³Výraz „ponoření“ (flow), neboli stav plynutí je stav nejvyššího zapojení emoční inteligence do služeb určité aktivity nebo učení. Stav „plynutí“ vzniká tehdy, když určitá aktivita plně zaměstná všechny schopnosti člověka. Pokud je vykonávána činnost příliš jednoduchá, přichází nuda. Je-li naopak náročná, vzbuzuje úzkost a strach z nezvládnutí. Stav „plného ponoření se“ do aktivity se pohybuje mezi stavem nudy a stavem úzkosti. Pojem „flow“ („stav plynutí“) je slovním konstruktem amerického psychologa maďarského původu Mihaly Csikszentmihalyi. Srov. Hanuš, R., Chytilová, L., *Zážitkově pedagogické učení*, Praha, Grada, 2009, s. 56

činnosti udělá víc, než jen výkon mechanický (...) Činnost příbuzná hraní je věc fantazie. Přesto však ještě dosud platí zvyk pokládat tuto hravou činnost za význačné období dětského vzrůstu a přitom se přehlíží, že by rozdíl mezi hrou a tím, co se má za vážnou práci, neměl být rozdíl projevený přítomností a nepřítomností fantazie, nýbrž rozdíl v látce, s kterou se fantazie zabývá.“⁹⁴ Rozvoj fantazie, neboli určitý způsob divergentního myšlení, je možností, jak se vypořádat se současným trendem „předem formulovaných odpovědí“.⁹⁵

ZÁVĚR

⁹⁴Cit. dle Dewey, J., *Demokracie a výchova*, Praha, Laichter, 1932, s. 318-319

⁹⁵Současný trend využívání informačních technologií naznačuje, že zejména mladá generace, obklopená elektronickými zařízeními, využívá tyto technologie k čerpání informací, aniž by sama ovládala umění dospět k smysluplným závěrům skrze logické operace umocněné obecně platnými filozofickými postupy. Vzhledem k řešenému tématu této práce nelze blíže specifikovat a kriticky rozvádět výše uvedený fenomén.

Více in Spitzer, M., *Digitální demence*, Brno, 2014

Touto prací jsme se pokusili nahlédnout na problematiku zážitkové pedagogiky, zejména na svět zážitkových her jako na jednu z možností, jakým způsobem lze pojmout výchovné působení či zkušenostní učení. Dále jsme se pokusili představit disciplínu, kterou v souladu s obecně přijímaným pojmenováním i zde převážně nazýváme „Filozofie pro děti“. Ve své podstatě se dá uvést, že bychom tuto činnost mohli specifikovat jako „filozofování s dětmi“, neboť je zřejmé, že děti jsou v této disciplíně v pozici subjektu, který aktivně působí na sebe sama, nikoliv jako objekt, na který je působeno „zvenčí“.⁹⁶ Obě zmíněné činnosti jsme v rámci rozsahu této práce popsali, uvedli základní specifika a následně podrobili analytickému zkoumání.

Značná část práce se zamýšlí nad otázkami souvisejícími s reflexí. Reflektivní ohlednutí, zpětná vazba je výrazem, který je zde průběžně zmiňován jak v kapitolách představující jednotlivá specifika zážitkových her a otázek s nimi souvisejícími, tak i v následných kapitolách řešících pohled na filozofický dialog. Reflexe po ukončení zážitkové hry řeší opravdové a reálně prožité situace. Účastník si tvoří kongruentní vztah s reflektovaným obsahem svého prožitku. Filozofický dialog založený na bázi čteného motivačního příběhu řeší témata, která sami filozofující účastníci neprožili a jejich obsah je pro ně zprostředkovaný, nachází se tudíž mimo oblast osobní zainteresovanosti. V tomto kontextu se jeví filozofický dialog, který navazuje na prožitou zážitkovou aktivitu, jako prostředek, skrze který lze reflektovat osobní prožitky a dále z nich vytvářet obecné závěry (myšlenkový proces „od konkrétního směrem k obecnému“). Vhodně zvolená zážitková aktivita má tedy svůj potenciál stát se výchozí platformou pro další využití nejen při reflexi samotné, ale umožňuje také rozvinout nabyté konkrétní zkušenosti a reflektované situace v navazující fázi. Toto logické vyústění do roviny filozofického dialogu může vytvořit prostor pro další třibení myšlenek, vyjasňování pojmů, hledání hlubšího porozumění. Rovina filozofického dialogu již neřeší konkrétní situace prožité ve hře samotné, ale orientuje se na zobecňování. Způsob vnímání učení „od konkrétního k obecnému“ skrze hru, reflexi a následný filozofický dialog se jeví jako možnost umožňovat transfer osvojených poznatků do roviny zobecněných, modelových situací, principů, nebo i definovaných pojmů, které mohou dále umožňovat konkrétnější uchopování reality, lépe a kvalitněji se vypořádávat s nečekanými, zátěžovými nebo problematickými situacemi. V tomto pojetí se filozofování s dětmi jeví jako komplementární činnost k předcházející zážitkové hře.

⁹⁶Srov. Bauman, P., ., *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*, České Budějovice, 2013

Naše práce se pokusila v teoretické rovině nahlédnout do prostředí neformální a také informální výchovy ve volném čase. Kaplánek se nad možností informální výchovy zamýšlí následovně: „Jako informální pedagogové hledáme možnosti k vyvedení ven, směrem k pochopení a poznání souvislostí i rozdílů. Vytváříme příležitosti k učení pro ostatní i pro sebe. Nepoužíváme tabule, nedodáváme kurikulum, ale učíme – ne ve třídách, ale ve světě. Primárně skrze konverzaci a příklad. Naším cílem je postavit mosty mezi konkrétními, každodenními myšlenkami a více abstraktními koncepty, posilovat kritické myšlení.“⁹⁷ V tomto duchu lze spatřit provázanost širokého spektra volnočasových aktivit, náležejících do sféry informální a neformální výchovy a reflektování těchto aktivit samotných, i následných myšlenkových konstruktů, které mohou být dále rozvíjeny a kultivovány.

I přes snahu vhodného porovnání obou zkoumaných aktivit zůstává mnohé nezodpovězeno. Naše práce se například nezabývala porovnáváním atraktivity jednotlivých nabídek volnočasových aktivit, jejich vyhledávání a následné využívání. V tomto směru práce nereflektuje relevantnost propojení obou aktivit. Máme však za to, že potřeba rozvoje kritického, tvořivého a angažovaného myšlení skrze volnočasové filozofování s dětmi různého věku zůstává i nadále aktuální. A volná propojenost zážitkové hry s následným filozofickým dialogem se může stát prostředkem, jak z obou svěbytných jmenovaných disciplín učinit funkční a atraktivní volnočasový konstrukt. Teoretické zkoumání naznačuje, že lze o tomto propojení za určitých podmínek uvažovat. Jak uvádí Dewey: „Jediný způsob, jak vystihnout, co se míní přímou zkušeností, je *zakusit to sám*.“⁹⁸

⁹⁷Kaplánek, M., *Čas volnosti, čas výchovy*, Praha, Portál, 2012, s. 130

⁹⁸Cit. dle Dewey, J., *Demokracie a výchova*, Praha, Laichter, 1932, s. 314

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Bauman, P., *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*, České Budějovice, 2013, ISBN 978-80-7394-412-4
- Bauman, P., *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?*, České Budějovice, 2013 ISBN 978-80-7394-432-2
- Caillois, R., *Hry a lidé: Maska a závrť*, Praha, Ypsilon, 1998 ISBN 80-902482-2-5
- Čáp, J., *Psychologie výchovy a vyučování*, Praha, Karolinum, 1997, ISBN 80-7066-534-3
- Činčera, J., *Práce s hrou pro profesionály*, Praha, Grada, 2007, ISBN 978-80-247-1974-0
- Dewey, J., *Demokracie a výchova*, Praha, Laichter, 1932 ISBN nevedeno
- Hájek, B., *Nástin metodiky vedení zájmové činnosti*, Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství ISBN 978-80-7290-265-1
- Hanuš, R., Chytilová, L., *Zážitkově pedagogické učení*, Praha, Grada, 2009, ISBN 978-80-247-2816-2
- Hartl, P., Hartlová, H., *Psychologický slovník*, Praha, Portál, 2004, ISBN 80-7178-303-X
- Hofbauer, B., *Děti, mládež a volný čas*, Praha, Portál, 2004, ISBN 80-7178-927-5
- Kaplánek, M., *Čas volnosti, čas výchovy*, Praha, Portál, 2012 ISBN 978-80-262-0450-3
- Kaplánek, M., *Výchova a volný čas*, České Budějovice, Jihočeská univerzita, 2006 ISBN 80-7040-849-9
- Kolář, J., *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*, Brno, 2013 ISBN 978-80-210-6297-9
- Macků, R., Laibrt, L., *Kurzy rozvoje myšlení – pracovní sešit*, České Budějovice, 2013 ISBN 978-80-7394-413-1
- Martin, A. a kol., *Učení zážitkem a hrou*, Computer Press, 2007, ISBN 978-80-251-1701
- Nakonečný, M., *Psychologie osobnosti*, Praha, Academia, 1995, ISBN 80-2001289-3
- Němec, J., *Od prožívání k požitkářství*, Brno, Paido, 2002, ISBN 80-7315-006-9
- Pávková, J. a kol., *Pedagogika volného času*, Praha, Portál, 1999,

ISBN 80-7178-569-5

Spitzer, M., *Digitální demence*, Brno, Host, 2014

ISBN 978-80-7491-266-5 (pdf)

Vágnerová, M., *Vývojová psychologie I.*, Praha, Karolinum, 2005,

ISBN 80246-0956-8

Vážanský, M., *Základy pedagogiky volného času*, Brno, Paido,

ISBN 80-86384-00-4

SEZNAM PŘÍLOH

Hrkal, J., Hanuš, R., *Zlatý fond her II*, Praha, Portál, 2011

ISBN 978-80-7367-923-1

Křídla slávy

Nexus

PŘÍLOHY

KŘÍDLA SLÁVY

Fyzická zátěž: 1	Počet hráčů: 15 - 25	Roční doba: teplé dny
Psychická zátěž: 5	Věková kategorie: III - V	Materiál: pro každého hráče látkový váček s hliněnými kuličkami, svíčky, lampiony, pochodně, samolepky s čísly, text na recitaci, černé kostýmy, baterky atd. podle konkrétních inscenačních podmínek
Čas na přípravu: 2 h	Prostředí: romantické místo; zatopený lom, skalnatý útes nad vodní hladinou nebo malý ostrůvek ve vodní ploše	
Instruktorů na přípr.: 3 - 4	Denní doba: teplý večer a noc	
Čas na hru: 4 h		
Instruktorů na hru: alespoň 4		

Cíl:

Sebereflexe, zamyšlení nad smyslem života a životními cíli.

Charakteristika:

Dramatická, málo strukturovaná hra. Každý účastník napíše, čeho by v životě chtěl dosáhnout, a ostatní hodnotí, jak je schopen vytčeného cíle dosáhnout a jaký má tento cíl význam pro společnost.

Libreto:

Hra si pohrává s legendou o Charónovi a řece Léthé a je inspirována stejnojmenným filmem, ve kterém se slavné osobnosti dostávají po své smrti na ostrov, kde setrvávají tak dlouho, dokud na pozemském světě zůstávají slavnými. Na koho lidé zapomenou, je z ostrova odvezen do moře zapomnění.

Realizace hry:

V korespondenci před zahájením kursu byli účastníci vyzváni, aby s sebou přivezli text formátu A4, ve kterém napíší, čeho by chtěli v životě dosáhnout, a to formou životopisného hesla o své osobě v naučném slovníku vydaném někdy za 150 let. Měli by tedy napsat, co by chtěli, aby se o nich jednou učily děti ve škole.

Křídla slávy začínají ve strohé, černě vyzdobené místnosti, v níž hoří svíčky, krátkým recitačním pásmem nějaké pohřební tematiky (např. výběrem z Ortenovy poezie). Poté se účastníci dozvědí, že hra je inspirována stejnojmenným filmem, ve kterém se slavné osobnosti dostávají po své smrti na ostrov, kde setrvávají tak dlouho, dokud na pozemském světě zůstávají slavnými. Kdo upadne v zapomnění, je z ostrova odvezen a definitivně umírá.

Poté jsou hráči vyzváni, aby si přečetli to, co o sobě napsali doma a přivezli s sebou (tj. slovníkové heslo o své osobě – před hrou jsme všechny texty od účastníků vybrali a rozvěsili po stěnách, jednotlivé texty jsou podepsány!). Pak si vylosují číslo a tímto číslem rovněž označí svůj text. Každému je přidělen jeden kolega, a to ten, který má číslo o jedničku nižší (tj. trojce je přidělena dvojka, dvojce jednička a jedniče kolega s číslem nejvyšším). Účastníci pak dostanou čas, aby na takto přiděleného kolegu sepsali něco jako nekrolog, zamyšlení, zda se mu v životě podaří splnit to, co o sobě ve slovníkovém heslu napsal, zda dokáže být tak úspěšný, jako to stojí v jeho textu. V závěru nekrologu se má objevit odhad toho, jak velkému okruhu lidí bude onen člověk po své smrti známý (rodina,

ulice, obec, země, Evropa, celý svět). Účastníci jsou vyzváni ke kritičnosti, upřímnosti, k odložení falešného pochlebování, k vyjádření skutečného názoru na dotyčného na základě vlastních zkušeností s jeho chováním a jednáním. Výjimečnost chvíle to totiž dovoluje. Při psaní textů necháme v místnosti hrát tichou, meditativní hudbu. Napsaný text si nechají u sebe a jsou vyzváni, aby si připravili své kratičké poselství lidstvu (jedna či dvě věty), motto svého života, nějaké životní moudro či vzkaz ostatním lidem.

Pak všichni vyjdou z místnosti a sejdou na břeh přehrady. Při vycházení z místnosti dostanou všichni látkový váček (asi takový, v jakém nosí prvňáci do školy přezůvky) a v něm hliněné kuličky. Počet kuliček v každém váčku by měl být zhruba 60% počtu účastníků. Všichni nasednou do pramic osvětlených lampiony a jsou pomalu a důstojně odvezeni postavami v černém na skalnatý ostroh ostrova. Tam hoří oheň, další postava v černém improvizuje na kytaru. Účastníci si posedají na skaliska kolem ohně. Hlavní postava v černém pak vyzve toho, kdo si vylosoval číslo jedna, aby povstal. Pomocníci (ti, kteří řídili lodě) jej osvětlí silnými baterkami. Je vyzván účastník číslo dvě, aby přečetl „nekrolog“, který o jedničce napsal. Po skončení „nekrologu“ je jednička vyzvána, aby vyřkla svoje poselství. Pak baterky zhasnou.

Následuje číslo dva. Povstane je osvětlen a trojka čte jeho „nekrolog“. Dvojka vyřkne poselství a takto se vše opakuje, dokud se všichni nevystřídají. Nekrolog účastníka s nejvyšším číslem čte jednička.

Poté hlavní postava v černém vyzve účastníky, aby utvořili kolem ohně kruh. Vysvětlí, že kuličky představují „nezapomnění“.

„Komu dáte do váčku kuličku,“ říká postava v černém, „tomu sdělujete, že ho považujete za natolik zajímavou osobnost, že by po své smrti neměl být zapomenut.“

V kruhu potom přistoupí každý ke každému, vloží ruku do jeho váčku, podívá se mu do očí a do váčku upustí libovolný počet kuliček (tj. třeba také žádnou) z těch, které dostal ještě na břehu.

Jakmile toto skončí, jsou účastníci vyzváni, aby si spočítali kuličky, které dostali. Je jim oznámeno, že kdo jich má víc než... (a teď musí být řečeno přesné číslo, které vypočteme jako 150 % počtu kuliček, které každý účastník dostal na začátku hry), nebude zapomenut a bude odvezen zpět do života. V tu chvíli přijede k ostrohu loď osvětlená na přídi pochodní a do ní postupně nastupují vyvolení. Ve chvíli, kdy se chystá nastoupit poslední z nich, ho zastavíme a oznámíme mu, že s sebou může vzít ještě jednoho člověka, ale že se musí rozhodnout do 30 vteřin (a ihned začneme nahlas odpočítávat). I takto vybraný člověk pak nastoupí do lodi, která slavnostně a důstojně odpluje od ostrůvku směrem ke břehu.

Ti, co zůstali na ostrově, jsou vyzváni, aby si lehli na záda, dívali se na hvězdy a přemýšleli nad tím, co se stalo. Proč oni vybráni nebyli a kdo a proč asi vybrán byl. Co se vlastně v průběhu kursu, zda nevybrání je neúspěchem, či nikoliv, zda bývá pravidlem, že jsem kolektivem takto hodnocen. Zda mi stojí za to chování korigovat, aby příště byla situace příznivější, anebo zda to prostě vyplývá z mé nátury a je to v podstatě v pořádku. Zda mi toto zrcadlo nastavené tímto kolektivem tady a teď říká něco nového, nebo to o sobě už dávno vím.

Po čtvrt hodině rozjímání připlují k ostrovu ostatní lodě, všichni do nich nastoupí a jsou odvezeni zpět do civilizace. Hra končí opět v místnosti, kde začala. Ta už ovšem není černá a strohá. Naopak je osvětlena lampiony, barevnými světly, hraje tichá hudba, uprostřed jsou švédské stoly s krásně naaranžovaným jídlem a pitím (má to být spíš pěkné, než že by toho mělo být moc). Tam se všichni potkají, ti, co byli vyvoleni, ti ostatní i organizátoři. Sdělují si zážitky, baví se, zpívají nebo jdou třeba spát.

Metodické poznámky:

Při této hře je nejdůležitější vše správně narežirovat a načasovat, vytvořit a udržet tajuplnou a mystickou atmosféru, atmosféru koketování s takovými věcmi, jako je bilancování dosavadního života, vlastní role v něm, odchod z tohoto světa... Významnou roli hraje místo, na kterém se odehrávají rozhodující chvíle hry. Ideálem je malý, romantický skalnatý ostrůvek uprostřed vodní plochy. Nebo alespoň skalnatý výběžek poloostrova. Molo zakotvené uprostřed zatopeného lomu. Pravděpodobně lze hru inscenovat i bez vodní plochy, chce to ale fantazii a představivost a dostatek inscenačních schopností.

Účastníci jsou celým děním provázeni postavou v černém oblečení, neznají dopředu, o co půjde a co je čeká, teprve postupně se dozvídají vždy jen to, co bezprostředně následuje. Stejně tak i všichni ostatní organizátoři mají na sobě černý oděv. Hra, jak je popsána, využívala malého ostrova na přehradě se skalnatým ostrohem na jeho konci. Budou-li organizátoři mít k dispozici jiné prostředí, nechť se popisem inspirují, zachovají smysl a atmosféru hry a vlastní realizaci domyslí podle konkrétních podmínek.

Hru je třeba hrát až úplně ke konci celé akce jako její vyvrcholení. Účastníci se už musí dost dobře znát, musí mít za sebou řadu společných zážitků, komunikační bariéry už musí být odbourány. Hra musí být domyšlena do naprosto všech detailů. Všichni, kdo se na organizaci podílejí, musí přesně znát své role a musí přesně vědět, kdy a co mají dělat. Vyplatí se celou inscenaci několikrát před vlastní hrou vyzkoušet nanečisto, myšlenkově, s plánkem celého prostředí a třeba i s figurkami představujícími jednotlivé organizátory. Je třeba smluvit vzájemné signály a znamení. Nesmí dojít k žádným zádrhelům. Je-li účastníků např. 30, musíme je převážet minimálně čtyřmi pramicemi. Navíc nesmíme dopustit, aby při naložování došlo k nějakým zmatkům, kdy jedna pramice bude přeplněná a jiná prázdná (řešili jsme to tak, že kartičky, kterými si účastníci losovali svoje čísla, byly barevné, takže každý pak nastoupil do té lodi, na které svítilo stejně barevné světlo, jako byla barva vylosovaného lístečku). Stejně tak je nutno přesně vypočítat dobu trvání jednotlivých úseků hry. Je-li například 30 účastníků, počítejte, že čtení nekrologů bude trvat 1,5 - 2 minuty na každého, takže tato etapa může trvat 45 - 60 minut. Nezapomeňte tedy na dostatečnou zásobu dřeva pro oheň!

Poté, co skončí úvodní recitace, musí hlavní postava v černém vysvětlit účastníkům, že jde o hru, ze které mohou hodně dostat, ale musí jí také hodně dát: Musí se pokusit přijmout nabízenou situaci, vžít se do ní a nebránit se působení atmosféry. Mají možnost udělat to, na co normálně nebývá čas - zamyslet se nad vážnými věcmi svého života, připustit si otázky, které člověka

napadají, ale které odhání. Mají se nechat vést a mají spolupracovat. A teprve tehdy bude mít hra smysl.

Jakmile si hráči vylosují číslo, ihned tímto číslem označí svůj text vyvěšený na stěně místnosti (tedy ono slovníkové heslo o své osobě). Doporučuji tedy napsat čísla na malé barevné (viz bod 2. poznámek) samolepky, které každý po vylosování bez obtíží nalepí na svůj text, čímž odpadne nepohotové psaní tužkou, která v tu chvíli určitě bude chybět. Připravte se, že dodržíte-li doporučený počet kuliček pro každého hráče (asi 60 % z počtu účastníků) a doporučenou hranici pro vyvolené (150 % toho, kolik dostal každý hráč), pak těch vyvolených bude asi tak pětina hráčů.

Velmi důležitá a obtížná situace nastává na ostrově poté, co ti nejúspěšnější byli odvezeni. Na místě zůstanou vlastně ti, kterým to nevyšlo, a rozčarování z neúspěchu by mohlo překrýt všechny dosavadní pozitivní dojmy ze hry. Hlavní průvodce tedy musí velmi citlivě promluvit účastníkům do duše a vysvětlit, že v této hře nejde o vítězství nebo prohru, ale o zrcadlo toho, jak každého z nás vidí tento kolektiv právě nyní a právě zde. O nic víc a o nic méně. Že mnoho velmi kvalitních lidí je spíše introvertních, neprojevujících se příliš, a tudíž v podobných případech nebývají nikam vybírání. Že si musí sami odpovědět na otázku, proč se tak stalo a zda je to projevem něčeho negativního, či zda to je v pořádku, protože zkrátka jsem takový.

Hlavním průvodcem musí být někdo, kdo už s podobnými programy směřujícími do psychologie má nějaké zkušenosti.

NEXUS 4

Fyzická zátěž: 4	Instruktorů na hru: 3 + 1 na každou skupinku Počet hráčů: 12 - 30 Věková kategorie: II - V Prostředí:	místnost, vzdálený dům a cesta k němu, vedoucí po silnici i lesem
Psychická zátěž: 3		Denní doba: večer, noc
Čas na přípravu: 1,5 - 2 h		Roční doba: kdykoliv
Instruktorů na přípr.: 2		Materiál: izolepa, papír, tužky, dělobuchy, pro každý tým kazeta, magnetofon
Čas na hru: 4 - 5 h		

Cíl:

Sebepoznání, pohled na vlastní život z úhlu konečnosti.

Charakteristika:

Inscenační hra. Náročná a přitom marná cesta za získáním nesmrtelnosti.

Libreto:

Los Angeles 2 073. Skupina androidů – replikantů typu Nexus 4 přilétá v odcizeném raketoplánu na Zemi. Násilně opustila Jupiterův měsíc Io, kde pracovala při těžbě vzácných nerostů. Motivem jejich útěchu je snaha o poznání pravdy o jejich původu, směřování a nesmrtelnosti, která je podle různých zpráv zpochybněna. Zároveň chtějí naplnit svou touhu přiblížit se člověku, najít smysl svého konání, smysl života a stát se tak nesmrtelnými lidmi. Nejvíce je ale zajímá jejich původ a minulost. Na své cestě se nezastaví před ničím. Na jejich stopu jsou však nasazeny speciální oddíly lovců robotů – Blade Runeři, kteří mají za úkol androidy vypátrat a „poslat je na odpočinek“.

Realizace hry:

Předem je sestaven seznam hráčů, ve kterém je každému z nich přiřazeno výrobní číslo (např. NEXUS 6-532/M), a tím jsou podle posledního písmena rozděleni po fyzické stránce do vyrovnaných týmů po 5 – 6 lidech. Každý hráč je přiveden do temné místnosti, kde je mu vyraženo výrobní číslo (izolepa s nadepsaným číslem nesmazatelným fixem). Tato „výroba androidů“ může probíhat na výrobním pásu ve speciální továrně. Poté androidi již přistávají na Zemi. Atmosféru navodíme tak, že okny proudí do raketoplánu ostrá světla L.A. Z palubního počítače se ozývá hlas, který oznamuje přistání na Zemi. Dále hlas oznámí, že pro další část budou androidi rozděleni do menších skupin (podle písmena ve výrobním čísle). Tím budou pohyblivější a snáze uniknou pozornosti Blade Runerů a snad alespoň některá z nich dosáhne cíle.

Zvenčí zaznívá velitelský hlas vyzývající určitou skupinu replikantů (podle posledního písmena výrobního čísla) k rychlému odchodu. Bezprostředně následuje další, dokud neodběhnou všichni. Hlavně rychle – jde o život, jde o nesmrtelnost! Každé skupině je přiřazen velitel (organizátor), který je jedním z nich – také NEXUS, ale pátrá po informacích na Zemi již déle, a proto zná cestu a může zodpovědět a vysvětlit případné dotazy. Skupina se dozvídá, že se pokusí dostat do domu, kde bydlí člověk, který je zkonstruoval. Je to doktor Tyrell. Jen on může poradit s otázkou po vlastní minulosti, s otázkou proč jsme zde.... Pozor, všude okolo mohou být Blade Runeři, proto se musí postupovat tiše, rychle a obezřetně.

Cesta vedoucí k Tyrellovu domu je 6 – 9 km dlouhá, podle prostředí a zdatnosti hráčů. Převážná část vede po silnici, kde se může běžet co nejrychleji, jak jen to jde. Chvillemi pro zpestření může cesta či zkratka vést přes les, kde se dají plnit různé úkoly (přeletení seníku, cesta potokem pro smazání stop, přechod klády po tmě). A jelikož je tma, celá skupina se musí držet pohromadě, aby se při rychlém přesunu někdo neztratil a nestal se obětí Blade Runerů.

Postava doprovázejícího NEXA je mimořádně důležitá, neboť seznamuje hráče s dalšími informacemi a tvoří atmosféru i následující děj hry. Do rychlého tempa se jakoby sama sebe nahlas ptá otázkami vystihujícími záměr celé hry („Kdo jsme? Kde mohu hledat své kořeny? Co s nesmrtelností? Co nás činí šťastnými? K čemu jsem užitečný? K čemu směřuji? Co je pro mne nejdůležitější? Co cítím k ostatním?“).

Zároveň se společně se všemi snaží najít i odpovědi a podněcuje k debatě. Neustále však dbá na vysokou dynamiku, kterou zvyšuje nebezpečím hrozícím

od Blade Runerů a faktem, že jde všem zároveň o život i nesmrtelnost – nikdo neví, jak dlouho bude ještě naživu, nikdo neví, co s ním bude (Teď nám jde o všechno.).

Projíždějící auta jsou využita k dotvoření atmosféry jako Blade Runeři, před kterými se skupina musí rozptýlit po okolí nebo naskákat do příkopů podle silnice. Za Blade Runery jsou považovány i ostatní skupiny Nexů, které se přiblíží na dohled. Buď se musí zrychlit, nebo na chvíli ukrýt podle cesty a počkat, až přeběhnou, a teprve potom opět pokračovat. K napětí a ostřejšímu tempu pomůže průvodce i sem tam odhozeným dělobuchem symbolizujícím střelbu Blade Runerů. Osvětlená místa jsou probíhána co největším tempem. Skupina vyčerpaných androidů, prahnoucích po odpovědích na všechny otázky, dobíhá k domu, v němž se setkává s doktorem Tyrellem.

„Jsem doktor Tyrell, váš stvořitel. Informace, které vám zjeví pravdu o délce vašeho života, jsou přísně tajné a nesmějí se dostat do nepovolaných rukou. Proto byly zakódovány do čtyř kazet, které se nalézají zde v mé centrále v nejvyšším patře. Na vás je, abyste našli jednu část informací a přenesli ji zpět do vesmírného korábu, kde ji pomocí palubního počítače budete moci společně s ostatními androidy dekodovat. Pamatujte, že v malé skupině se postupuje rychleji a máte větší šanci uniknout Blade Runerům.. Proto se spojte se zbytkem replikantů až v bezprostřední blízkosti vašeho raketoplánu. Tam se dozvíte vše. Čas běží a konec se blíží. Nezapomeňte!“

Na zklamání není čas, je nutno najít kazetu a co nejrychleji se vrátit zpět! Cesta vede po známé trase a v podobné atmosféře s tím, že doprovázející Nexus klade větší důraz na formulování myšlenek v diskusi na předchozí otázky. Aby mohla být zpráva dekodována, je potřeba všech skupin. Proto se nedaleko raketoplánu, kde již nehrozí nebezpečí Blade Runerů, skupiny scházejí a dále pokračují společně.

Jednotlivé skupiny postupně vkládají své kazety, na kterých je označeno pořadí, do palubního počítače k dekodování.

Příklad zpráv nahraných na kazety:

- *Já, doktor Tyrell, vám mohu sdělit následující. Výroba humanoidního robota typu Nexus 6 se dostala do stavu, kdy nebylo možné přesně předpovědět délku životnosti, která začala několikrát převyšovat lidský věk. Mohlo se stát, že se androidi pokusí uchopit moc do svých rukou. Jsem váš stvořitel a vy mé děti – proto vám nebudu lhát.*
- *Všem androidům byl implantován časový omezovač životnosti, který po čtyřech letech rozloží jejich neuronovou síť. Organismus replikanta reaguje na jakýkoli pokus prodloužení životnosti mutací, která končí do deseti minut odchodem na odpočinek. Smiřte se se svým osudem.*
- *Zbývá vám ještě necelý rok života. Je pouze na vás, jak tento rok prožijete. Rok života androida znamená v pozemském čase 10 minut. Během nich neopouštějte sál kosmického korábu a pro ostatní na zachyťte v několika větách, jak se svým posledním rokem života naložíte. Co chcete prožít a vykonat?*
- *Nahrané diskety vložte do palubního počítače, který vám před odchodem na odpočinek vaše poslední měsíce života přehraje. Nezapomeňte! Čas běží a vám zbývá již jen rok života. Co s ním – to je na každém z vás. Važte dobře své činy. Buďte otevření a upřímní.*

Váš doktor Tyrell

Každý (i průvodci) dostane papír s tužkou, aby během 10 minut mohl zapsat, co chce prožít a vykonat během svého posledního roku života. Záznamy jsou uloženy do schránky, ze které si vzápětí každý vybere jeden cizí. Všichni stojí v kruhu a postupně čtou jednotlivé zprávy. Každému, kdo přečte zprávu, je sejmuto výrobní číslo a sedne si nebo lehne – odchází na odpočinek. Po přečtení poslední zprávy můžeme celou hru zakončit výstižným heslem („Kdo jsem, kde jsou mé kořeny a kam směřuji?“) a nechat ji v tichosti nebo za doprovodu náladové hudby doznít. Kdo chce, může zůstat v místnosti a přemýšlet nebo relaxovat, ostatní ho neruší.

Metodické pokyny:

Organizátoři si musí předem dostatečně podrobně vyjasnit jednotlivé role a etapy hry, neboť v průběhu je jakákoliv komunikace mezi skupinami i ostatními organizátory nemyslitelná. Průvodci skupin si podrobně zopakují pravidla, projdou trasu (hra probíhá v noci!) a domluví způsob, jak postupovat stejným tempem (předbíhání ve stylu „To jsou Blade Runeři“, signalizace baterkami, černé schránky) a co dělat v případě zabloudění. Pozornost je nutno klást na zlomové body hry a sporná místa – možnost střetu u Tyrellova domu, způsob setkávání všech skupin u raketoplánu v přijatelném čase a bez čekání, rozdělování do skupin a jejich vybíhání na trať, atmosféra při závěru. Za Tyrellův dům je vhodné zvolit neznámý tajuplný objekt (hrad, věž, jeskyně), který je vidět z dostatečné vzdálenosti. Nesmí se podcenit hudební kulisa a úprava míst při celém průběhu hry, zejména při jejím závěru. Zprávy týkající se posledního roku života jsou po přečtení buď obřadně spáleny, nebo je s nimi jinak formálně naloženo, rozhodně nesmějí být ponechány svému osudu, aby se druhý den povalovaly po místnosti – jedná se přece o důležité myšlenky každého z účastníků.

Na základě fyzicky náročného vypětí, které přijde nakonec vniveč, a příslušném zklamání, stejně jako je tomu mnohdy při vážném konání, se hráči společně i jednotlivě budou moci zamyslet sami nad sebou. Nad tím, že každý je zde pouze na okamžik, a jak tento svůj okamžik co nejzodpovědněji využít. Při dlouhé a náročné pouti nejeden z hráčů pozná, co je nabízená pomocná ruka a pocit sounáležitosti se skupinou.

ABSTRAKT

Bachtjan, P., *Zážitkové hry jako stimul filozofického dialogu*. České Budějovice 2018. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce R. Macků

Klíčová slova: výchova, hra, volný čas, pedagogika volného času, zážitek, prožitek, modely učení, zkušenostní učení, neformální prostředí, osobnostní rozvoj, filozofie, dialog, hledající společenství, tvořivé myšlení, kritické myšlení, filozofování s dětmi

Tato práce se zaměřuje na vyhodnocení možnosti užití zážitkových her jako prostředku pro navození filozofického dialogu, konkrétně v programu filozofování s dětmi. Ve své první části stručně představuje fenomén volného času jako prostor, ve kterém se odehrávají aktivity, které mohou vyplnit volný čas dětí. Druhá část se soustřeďuje na vymezení pojmu „hra“ a otevírá pohled na zážitkovou pedagogiku z hlediska metod a přístupů. Rozpracovává pohled na problematiku výchovy skrze prožitek, zážitek a následnou reflexi. Teoretická rovina řešené problematiky je zde zastoupena modely zkušenostního učení, které představují výchozí rámec pro pojmenování základních principů, které z konceptu zážitkových her můžeme vyabstrahovat. Závěr druhé části práce se zabývá přesahy zážitkové hry a naznačuje možnost dalšího využití a tematického pokračování v rovině navazující aktivity. Třetí část se zamýšlí nad konceptem filozofování s dětmi, užívaných metodách, optimálních podmínkách pro vyvíjení činnosti hledajícího společenství a v neposlední řadě také přínosem ve formě osobnostního rozvoje jednotlivých účastníků, a zároveň rozvoje celé skupiny jako celku. V tomto kontextu práce reflektuje Kolbův model zkušenostního učení, dává jej do souvislosti s observačním stylem učení a zmiňuje také sociokognitivní koncept A. Bandury. Závěr třetí části se zabývá přesahy obou směrů, analyzuje shodné prvky i rozdíly mezi nimi. V teoretické rovině vyhodnocuje, zdali oba směry v sobě obsahují rámcovou shodu a zdali se jejich vzájemným propojením dosáhne efektu pozitivního zhodnocení.

ABSTRACT

Bachtjan, P., *Experiential Games as a Stimulus of a Philosophical Dialogue*.

Key words: education, play, leisure time, leisure time education, experience, learning models, experience learning, informal environment, personality development, philosophy, dialogue, community of inquiry, creative thinking, critical thinking

This work focuses on the evaluation of the use of experiential games as a means of inducing a philosophical dialogue, namely in the philosophy program with children. In its first part, the leisure time phenomenon is briefly represented as a space in which activities, that can fill the children's leisure time, are performed.

The second part focuses on the definition of the term "play" and opens the view of outdoor education from a set of methods and approaches. It develops a view of the issues of education through experience and subsequent reflection. The theoretical layer of the problem is represented here by the models of experiential learning, which represent the initial framework for naming the basic principles that we can draw from the concept of experiential games.

The conclusion of the second part of the thesis deals with overlaps of the experience game and indicates the possibility of further utilization and thematic continuation in the level of follow-up activity.

The third part focuses on the concept of philosophy with children, the methods used, the optimal conditions for the development of the activity of the community of inquiry and, last but not least, the contribution in the form of personal development of the individual participants, as well as the development of the whole group together. In this context, the work reflects Kolb's model of experiential learning, puts it in touch with the observational style of learning, and also mentions the sociocognitive concept of A. Bandura.

The conclusion of the third part deals with the overlaps of both concepts, analyzes the identical elements and the differences between them. On the theoretical level, it evaluates whether the two concepts contain framework agreement and whether they will achieve a positive appreciation effect through their interconnection.