

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

ZÁŽITKOVÁ HRA JAKO STIMUL FILOZOFICKÉHO DIALOGU

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

Autor práce: Olga Vašítková

Studijní obor: PVČ/ KS

Ročník: IV.

2019

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

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

Dne 29. 3. 2019

.....
Olga Vašítková

Mé poděkování patří vedoucímu bakalářské práce Mgr. Richardu Macků, Ph.D. za cenné rady, připomínky, podporu a pomoc v průběhu přípravy bakalářské práce, zejména pak za vedení přínosných společných schůzek nad závěrečnými pracemi studentů.

OBSAH

ÚVOD	6
1 TEORETICKÉ VÝCHODISKO	7
1.1 ZÁŽITKOVÁ HRA	7
1.1.1 <i>Teoretické pojmy a koncepty vztahující se k zážitkové hře</i>	<i>7</i>
1.1.1.1 Pojmy hra, prožitek, zážitek, zkušenost	7
1.1.1.2 Teoretické koncepty prožívání ve vztahu k zážitkové hře	9
1.1.1.3 Teorie komfortní zóny	10
1.1.1.4 Vliv zážitku na proces učení	10
1.1.1.5 Kolbův cyklus zkušenostního učení	13
1.1.1.6 Skupinová dynamika, role facilitátora	13
1.1.1.7 Reflexe	14
1.1.1.8 Metodika práce se zážitkovou hrou	15
1.2 FILOZOFICKÝ DIALOG	17
1.2.1 <i>Pragmatická filozofie jako východisko filozofického dialogu</i>	<i>17</i>
1.2.2 <i>Rozvoj myšlení podle M. Lipmana</i>	<i>17</i>
1.2.3 <i>Filozofický dialog jako pedagogická metoda</i>	<i>20</i>
1.3 PROPOJENOST METOD ZÁŽITKOVÉ HRY A FILOZOFICKÉHO DIALOGU	20
1.4 TEORIE PROGRAMU	23
2 PROJEKTOVÁ ČÁST	27
2.1 VLASTNÍ TEORETICKÝ MODEL	27
2.2 OBSAHOVÁ A ORGANIZAČNÍ VÝCHODISKA PROJEKTU	31
2.2.1 <i>Cílová skupina</i>	<i>32</i>
2.2.2 <i>Metody použité v projektu</i>	<i>33</i>
2.2.3 <i>Tematické okruhy průřezového tématu Výchova demokratického občana</i>	<i>36</i>
2.2.3.1 Tematický okruh – Občan, občanská společnost a stát	36
2.2.3.2 Tematický okruh – Občanská společnost a škola	39
2.2.3.3 Tematický okruh – Demokracie jako forma vlády a způsobu rozhodování	42
2.2.3.4 Tematický okruh – Formy participace občanů ve společenském životě	45
2.3 VYHODNOCENÍ PROJEKTU	47
2.3.1 <i>Očekávané přínosy jednotlivých programů dle požadavků RVPZV 2017</i>	<i>47</i>
2.3.2 <i>Rizika, kritická místa projektu</i>	<i>48</i>
ZÁVĚR.....	49
BIBLIOGRAFIE	51
SEZNAM PŘÍLOH	53

PŘÍLOHA Č. 1	54
--------------------	----

ÚVOD

Téma bakalářské práce „*Zážitkové hry jako stimul filozofického dialogu – projekt*“ je zvoleno v kontextu studovaného oboru Pedagogika volného času se zaměřením na osobnostně sociální rozvoj a specializaci zážitková pedagogika společně s filozofií pro děti. Obě specializace spojeny v jedno téma bakalářské práce vytváří výstižný rámec, ve kterém lze formou projektu prakticky uplatnit znalosti a dovednosti získané v průběhu tříletého bakalářského studia na TF JCU v Českých Budějovicích.

Cílem práce je: „*Na tvůrčím projektu popsat, ukázat a zhodnotit jakým způsobem ovlivňuje zařazení zážitkové hry filozofický dialog.*“ Z uvedeného vyplývá, že práce obsahuje teoretický základ s následnou aplikací v konkrétním výchovně – vzdělávacím projektu v oblasti výchovy zážitkem a pedagogické aplikace filozofie. Projekt je částečně i inovativním pokusem v oblasti formálního i neformálního vzdělávání respektující požadavek propojenosti s RVP ZV dané věkové skupiny.

Práce se skládá z úvodu, dvou základních kapitol a závěru. V úvodu se představuje zdůvodnění volby tématu, formulace cílů práce, postup řešení, struktura práce a stěžejní zdroje.

První kapitola vysvětluje teoretické principy, koncepty, metodiku práce se zážitkovou hrou i filozofickým dialogem a to v rozsahu nezbytně nutném k tvorbě projektu. Současně se první kapitola zabývá i teorií programu, jelikož program je forma, která tvoří projekt. Program v rozsahu dvou vyučovacích hodin je délkou odlišný od obvyklých projektů zážitkové pedagogiky. Specifické je také propojení s filozofickým dialogem v rámci jednoho programu. Toto nutně vyplynulo ze spojení obou metod. V této teoretické kapitole jsou nejvíce využity stěžejní zdroje práce, k nimž patří kniha Petra Baumana (ed.) *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo? Rozvoj myšlení ve filozofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech.* (BAUMAN 2013). Druhým stěžejním zdrojem je *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii* (KIRCHNER 2009).

Druhá kapitola již popisuje konkrétní podobu projektu. Je tvořen čtyřmi programy, představenými v teoretické i praktické rovině. Vyjma jedné hry, která je převzata a upravena, jsou ostatní hry autorské. V této části jsou minimálně použity cizí zdroje a tato část práce je tvůrčím, praktickým užitím získaných znalostí.

Závěr rekapituluje naplnění cíle a zobecňuje poznatky získané v průběhu tvorby projektu.

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKO

Teoretické východisko poskytuje oporu pro tvorbu projektu. Nezbytné se jeví pochopení teorie programu, teorie použitých metod i obsahových východisek programu. Popisované metody odpovídají tématu této práce, kterým je: „*Zážitková hra jako stimul filozofického dialogu*“. Tato kapitola proto teoreticky představí zážitkovou hru, filozoficky dialog a stručně také teorii programu.

1.1 ZÁŽITKOVÁ HRA

„Hřeší tedy ti preceptoři, kteří žákům jen čísti, říkati a z paměti se učiti káží, bez vysvětlování jim věci. ...

Protož 1. Vždycky napřed rozum a soud formovati se sluší a teprv zatím paměť, jazyk, ruku. 2. Vyšetřovati má preceptor všechny fortele, jak a čím

se mysl žákova snadně odmyká, a užívati jich. J. A. Komenský“ (in PELÁNEK 2010: 11)

Komenského citát z Didaktiky české (KOMENSKÝ, 1630) uvádí kapitolu o zážitkové hře v kontextu pedagogických zásad formulovaných Komenským. Citát upozorňuje na chybu, které se můžeme dopustit, pokud nehledáme a neužíváme způsoby výuky, které jsou pro žáka nejpřínosnější. Zážitková hra se jeví jako způsob, který má potenciál přínosné, akceptovatelné formy pro většinu navazujících výchovných činností a témat. Následující podkapitoly přinesou vhled do základních principů zážitkové hry.

1.1.1 TEORETICKÉ POJMY A KONCEPTY VZTAHUJÍCÍ SE K ZÁŽITKOVÉ HŘE

1.1.1.1 POJMY HRA, PROŽITEK, ZÁŽITEK, ZKUŠENOST

Samotný název zážitková hra obsahuje dva pojmy; hra a zážitek.

Hra je formou činnosti provázející člověka prakticky po celý jeho život. V různých etapách života má odlišné postavení. Významná je hra v období dětství, kde se zdůrazňují aspekty poznávací, emocionální, motivační, pohybové, tvořivé, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostické, terapeutické. Hry jsou často sociální interakce omezené vnějšími pravidly (srov. PRŮCHA, WALTEROVÁ, & MAREŠ 2013: 92-93).

Hra obsahuje často prožitek spojený s pohybem. Pohyb je spojen s emocemi a je tak referenčním rámcem pro emoční uvolnění (srov. KIRCHNER 2009: 23). Rozdělení her dle spontánnosti a kontroly a současně herního principu je uvedeno v tabulce 1.

Tabulka. 1 – Rozdělení her (zdroj: KIRCHNER 2009: 22)

		Agón Soutěž	Alea Náhoda	Mimikry Předstírání	Ilinx Závrať
Paidia/ spontánnost		běh o závod	rozpočítávací	dětské opičení	motolice dětí
Vřava		zápasy	„orel nebo panna“	hry iluze	kolotoč
Rozruch		atletika		panenky, náradíčko	houpačky
Bláznivý smích				převlek	valčík
Pouštění draka		box/biliár	sázky		
Kombinační hry		šerm/dáma	ruleta		kolotoče
Pasiáns			fotbal šachy		lyžování
Křížovky		sportovní soutěže - obecně	loterie	divadlo, divadelní umění obecně	horolezectví, akrobacie na hrazdě
Ludus/kontrola					

K dalším významným pohybovým prožitkům může patřit putování, vandrování, bloudění. Člověk se dostává do prostředí přírody. Kromě prožitku z cesty se tak vlivem přírody přidávají i prožitky harmonizační. Druh pohybu a pohyb je tedy významným činitelem emocionality hry (srov. KIRCHNER 2009: 22).

Zážitek je osobní zdroj zkušeností, vnitřní, subjektivní a citově provázaný duševní jev. Pro lepší uchopení v českém jazyce, a tím i v českém pedagogickém pojmosloví, je nutné osvětlit i související pojmy prožitku a zkušenosti. *Prožitek* je chápán jako součást zážitku. Jeden zážitek může obsahovat i více osobních prožitků. Prožitek má aktivní význam a emocionální náboj. Člověk se obohacuje o to, co zažil. Prožitek vzniká z rozdílu vnitřní a vnější reality. Zážitek je obecnější, nadřazenější prožitku. Je to něco, co vzniklo seskupením prožitků, ucelené a přesahující. Zážitek obsahuje prožitky,

kteře se uskutečnily, a zvnitřněnou zkušenost. Prožitěk znamená aktivitu prožívání. Pokud se k prožitku vracíme do minulosti, již pracujeme se zážitkem. *Zkušenost* přichází z vnějšku prostřednictvím činnosti, kdy člověk reaguje na vnější podmínky a vzniká tak otisk v paměti jedince. Zkušenost je vědomě i nevědomě aktivně užívána. Podoba zkušenosti je individuální a vzniká jako výsledek procesu uvědomování a jednání. Podmínkou je vysoký emotivní náboj, jinak zkušenost nevzniká. Otisk v paměti nevznikne, protože není splněna podmínka silného emočního náboje (srov. KIRCHNER 2009: 24-26).

1.1.1.2 TEORETICKÉ KONCEPTY PROŽÍVÁNÍ VE VZTAHU K ZÁŽITKOVÉ HŘE

Významné teoretické koncepty vztahující se k prožívání popisuje Kirchner (srov. KIRCHNER 2009: 84):

1. *Teoretické koncepty odolnosti*, které vyzdvihují vrozenou míru odolnosti a schopnosti řešit nebo přestát náročné životní situace.
2. *Maslowova teorie potřeb* poukazuje na nutnost nejdříve uspokojit deficitní potřeby před tím, než může být započato uspokojování vyšších potřeb, jako je sebeaktualizace a dosažení vrcholného zážitku.
3. *Sensation Seeking Tendency* vysvětluje vrozenou potřebu člověka mít během života zážitky, které svým průměrem odpovídají určité vrozené intenzitě.
4. *Bednářova teorie prožívání* přibližuje vnímání prožitku v časovém rozprostranění, hloubce a šířce prožitku v určitých situacích. Tím se liší od třech předchozích teorií, které nejsou z tohoto úhlu pohledu sourodé.

První tři teorie se naopak shodují tím, že ve všech případech jde v oblasti prožívání o vrozenou dispozici, nikoliv o stav závislý na okolnostech (srov. KIRCHNER 2009: 85).

Další teorie a koncept jsou odlišné v tom, že nefungují jako trvalá dispozice, ale jde o stav závislý na okolnostech. Z pohledu tvorby programu jsou právě tímto pro tvůrce významné. Jedná se o koncept flow a zratovou teorii.

Koncept flow můžeme přirovnat momentu, kdy výzva a náročnost situace odpovídá našim schopnostem. Jde tedy o otázku rovnováhy dané situace, nikoliv o úroveň vrozených dispozic. Stav flow, česky plynutí, je stav, který překračuje koncentraci až k meditaci, výjimečně až ke kontemplaci. Aktivní činností se účastník může dostat do stavu flow, který otvírá existenciální dimenze a tím je vytvořen prostor s největším potenciálem k osobnímu růstu (srov. KIRCHNER 2009: 84).

Zvratová teorie je pro tvůrce zážitkové hry rovněž významná. Stejně jako koncept flow i zvratová teorie není závislá na vrozených dispozicích, ale vzniká, uplatňuje se v aktivní činnosti. V případě této teorie je to v okamžiku překonání největší výzvy. Jedná se o stav, kdy dojde k překlopení náročných nepříjemných prožitků do prožitků příjemných (srov. KIRCHNER 2009: 85).

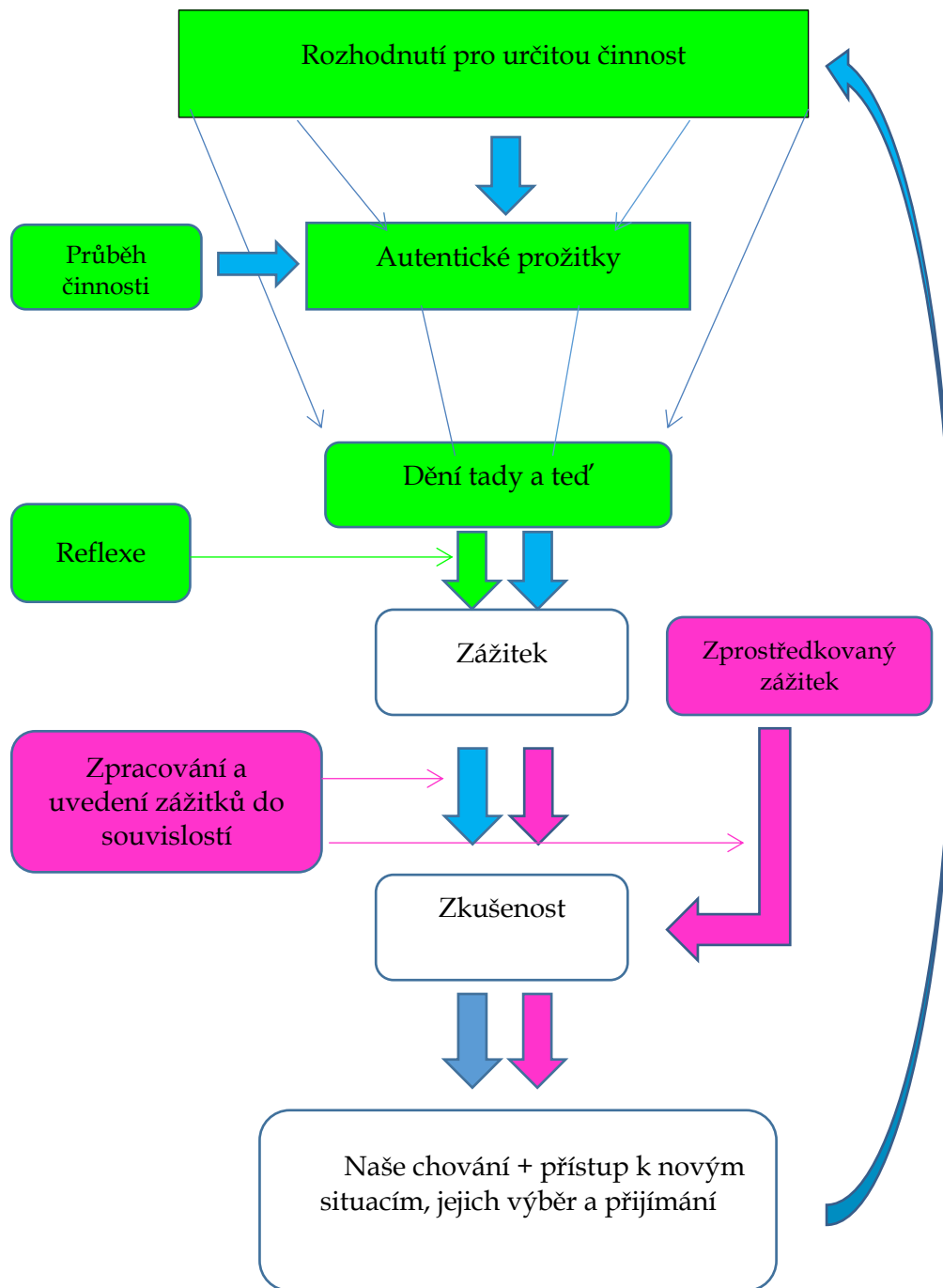
1.1.1.3 TEORIE KOMFORTNÍ ZÓNY

Podstatu učení tvoří proces získávání zkušeností a změny, kterou tato zkušenost vyvolá v budoucnu. Důležitým ukazatelem je fakt, že 80 – 90% našeho prožívání probíhá automaticky, bez aktivního uvědomování. Efektivitu učení vysvětluje *teorie komfortní zóny*. Teorie popisuje tři zóny, do kterých se v průběhu prožívání životních situací opakovaně dostáváme. První zóna je zóna komfortní, ve které jsme po většinu času. Zahrnuje oblast činností, kterou zvládáme, cítíme se dobře a bezpečně, prožitek v této zóně je nízké intenzity. V druhé zóně jsou činnosti, které jsou něčím nové a jsou doprovázeny výraznějšími emocemi příjemnými i nepříjemnými. Tato zóna je zónou stresu a učebního diskomfortu s největším potenciálem pro učení, rozvoj osobnosti. Pokud se odhodláme vystoupit z komfortní zóny, uskutečníme činnosti, které jsou již za její hranicí, a jestliže tato hranice je v bezpečném dosahu komfortní zóny a přitom překonáme stres s tím spojený, rozšiřujeme naše zkušenosti, učíme se. V takovém okamžiku současně rozšiřujeme hranice vlastní komfortní zóny. Podstatný je i přínos v oblasti sebepotvrzení nabitého vědomí, že dokážeme něco víc. V této zóně se nejčastěji dostáváme do stavu „flow“. V případě, že vykročíme z komfortní zóny příliš daleko, následuje efekt opačný. Dostáváme se do zóny ohrožení nebo paniky a i situace a činnosti, které jsme zvládali, se mohou jevit jako obtížné. Limity komfortní zóny se nerozšíří a mohou se při větším ohrožení ještě zmenšit (srov. KIRCHNER 2009: 87, 88).

1.1.1.4 VLIV ZÁŽITKU NA PROCES UČENÍ

Předpokladem pro učení a rozvoj osobnosti je poznání hranic komfortní zóny účastníka a využití efektivního prostoru pro učení. Tímto prostorem je linie komfortní zóny v části, která hraničí se zónou diskomfortu. V pedagogice zážitku se nazývá kritická zóna. Důležité je přijetí těchto mezních situací. Pokud účastník programu přijme výzvu, jeho osobnost se otevře, vyvíjí se, zraje. Pokud této možnosti člověk nevyužije a vyhýbá

se vědomému zpracování, dostávají se pocity ztrpklosti, nenávisti, zmaru. Obrázek č. 1 znázorňuje vliv zážitku na naše budoucí rozhodování (srov. KIRCHNER 2009: 88-90).

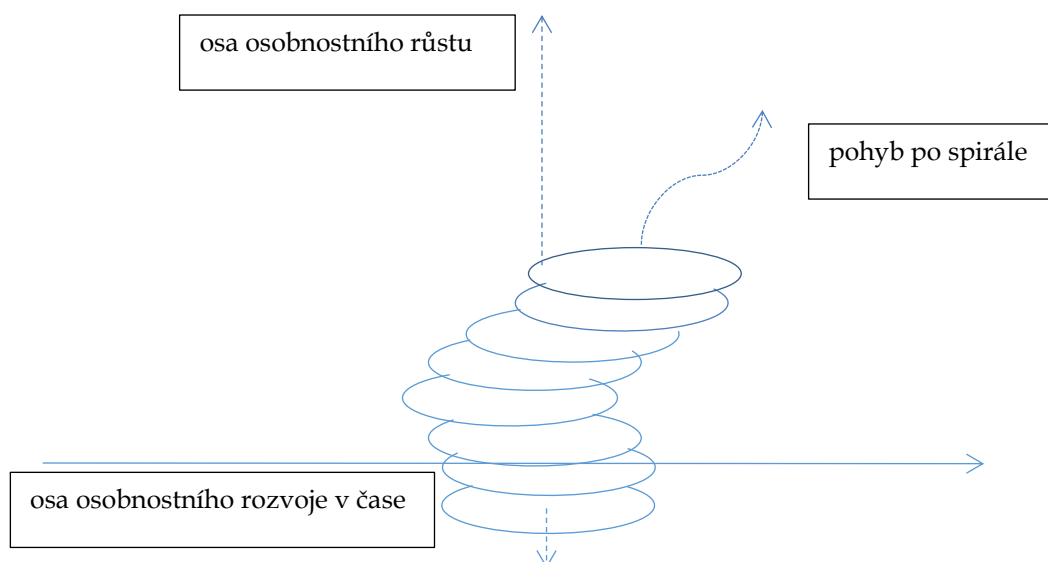


Obr. 1 – Vliv zážitku na proces učení

Kirchner uvádí na počátku zážitkového cyklu rozhodnutí k činnosti, které je podmíněno zkušeností. Vlastní prožitky si účastník v důsledku reflexe odnáší jako zážitky. K těmto vlastním zážitkům se přidávají i zprostředkované zážitky a společně je vytvořena zkušenost. Ta předurčuje naše další chování, stává se otiskem v naší paměti, modifikuje otisk předešlých zkušeností (srov. KIRCHNER 2009: 90).

Ve schématu jsem pro účely této práce vyznačila barevně místa, kde vzniká prostor pro jednotlivé metody. Prostor pro zážitkovou hru je označen zeleně a prostor, ve kterém se může efektivně uplatnit filozofický dialog, je odlišen fialově. Reflexe a následné zpracování zážitků nemusí nutně proběhnout v rámci práce se skupinou v zážitkové hře nebo při filozofickém dialogu. Pedagogický význam reflexe je označen zelenou šipkou navíc, která symbolizuje násobný účinek oproti situaci, kdy si účastník zpracuje zážitky tak jako v běžných životních situacích.

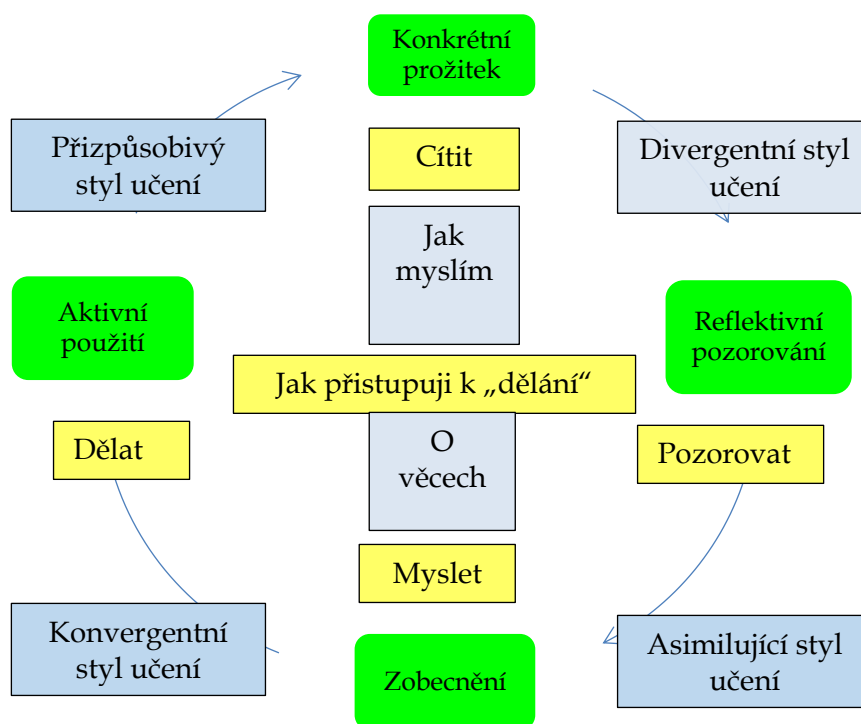
Opakovaná zkušenost formuje naše chování a prožívání v budoucnosti (obr. 2). Vzniká tak spirála osobnostního růstu, která osciluje kolem středové osy. Středová osa představuje měřítko osobnostního rozvoje, které může být dané aktuálními sociálními normami ve společnosti. Rozptyl vlevo a vpravo označuje kladný a záporný pól rozvoje osobnosti vlivem situací, do kterých se během života dostáváme. Tento vertikální posun po spirále zachycuje následující schéma (srov. KIRCHNER 2009: 92,93).



Obr. 2 – Spirála osobnostního růstu

1.1.1.5 KOLBŮV CYKLUS ZKUŠENOSTNÍHO UČENÍ

Nejčastěji používaný model učení v zážitkové pedagogice je *Kolbův cyklus zkušenostního učení*. Jde o cyklický proces, který může začít kteroukoliv fází a ve kterém se testují zkušenosti. Každá fáze poskytuje novou zkušenost a navozuje motivaci k učení. Kolb rozlišuje čtyři různé styly učení, které se uplatňují mezi různými fázemi Kolbova cyklu. Z tohoto pohledu je důležitý poznatek, že pokud se nám podaří během aktivit opakovat Kolbův cyklus vícekrát, dosáhneme několikanásobné možnosti dát příležitost účastníkům k učení se všemi různými styly učení. Následující obrázek (obr. 3) zobrazuje Kolbův model zkušenostního učení včetně učebních stylů (srov. KIRCHNER 2009: 94, 95).



Obr. 3 – Kolbův model zkušenostního učení (zdroj: Broklová 2006 in.KIRCHNER 2009:95)

1.1.1.6 SKUPINOVÁ DYNAMIKA, ROLE FACILITÁTORA

Významným činitelem zážitkové hry je *skupinová dynamika*. Většina her je podmíněna kooperací skupiny a v případě výchovných programů jde často o skupinu vrstevnickou. Skupinová dynamika ovlivňuje atmosféru ve hře. Jde o psychologické síly působící ve skupině, které utváří sociologické rysy skupiny, tím je ovlivněno chování

všech jejich členů, vztahů, které mezi nimi vznikají. Vlivem skupinové dynamiky nastávají změny v chování a prožívání (srov. KIRCHNER 2009: 103).

S ohledem na skupinovou dynamiku se ukazuje jako významná *role facilitátora*. Tedy toho, kdo vede skupinu, usnadňuje probíhající procesy, pomáhá. To je ve většině případů práce se skupinou ve výchovných programech pedagog nebo instruktor. Vedení je ovlivněno také těmito vlivy. Pedagog obvykle přistupuje do role facilitátora jako někdo, kdo zná skupinu, třídu, alespoň částečně, z čehož plyne menší náročnost na orientaci ve skupině. Nevýhodou může být menší zkušenost s rolí facilitátora a nezkušenost v této pozici v případě zážitkové hry. Oproti tomu instruktor může mít menší povědomí o silách působících v konkrétní skupině. Přistupuje k facilitaci s neznalostí skupiny, ale může mít v těchto rolích velmi bohaté zkušenosti. K dobrému výsledku facilitace v případě instruktora přispívá i to, že není zatížen nálepkováním jednotlivých členů skupiny. V případě školní třídy má facilitace instruktorem nebo jiným člověkem mimo skupinovou dynamiku větší úspěšnost i z toho důvodu, že může vhodně zapojit pedagoga jako součást skupiny.

1.1.1.7 REFLEXE

Nejdůležitější částí facilitace je vedení reflexe. Ta je spolu s úvahou považována za jeden z určujících prvků učení. Jde o řízený proces, následující po učební zkušenosti. Reflexe hodnotí proběhlou činnost a hledá širší souvislost a významy, učí poznání a sebepoznání. Reflexí se ohlížíme zpět za proběhlou hrou. Srovnáváme vlastní prožitky a zkušenosti s ostatními účastníky. Kvalitní reflexe posouvá prožitky do hlubších rovin prožívání, posouvá je k transferu prožité zkušenosti do budoucího života. Pro efektivitu výchovného programu je reflexe zásadní (srov. KIRCHNER 2009: 107-108).

Podrobný vhled do práce s reflexí přináší kniha Evy Reitmayerové (srov. REITMAYEROVÁ & BROUMOVÁ 2007). Reflexe je pojem používaný v zážitkové pedagogice. Vychází z Kolbova modelu zkušenostního učení. Vhodné otázky do reflexe jsou ty, které reflektují konkrétní část cyklu učení. V první fázi, bezprostřední konkrétní zkušenosti, účastník prožívá. Vhodné je tedy ptát se na pocity. Druhou částí cyklu je reflektivní pozorování. Účastník přemýšlí o prožitku, o tom co se stalo, a na to by se facilitátor měl ptát. V třetí části účastník zobecňuje na základě předchozí zkušenosti, hledá příčiny, vytváří teorie. Poslední část je aktivní experimentování, testování myšlenek. Prakticky pak může Kolbův cyklus zkušenostního učení

chronologicky zrcadlit otázky v tomto sledu: „*Jak se cítíš? Co se stalo? Co z toho plyne? Co dál?*“ (srov. REITMAYEROVÁ & BROUMOVÁ 2007: 11, 45, 46).

Rozhodující pro úspěšnost reflexe je tedy systém kladení otázek facilitátorem, nikoliv samotná aktivita, po které reflexe následuje. I nepovedená aktivita může mít velký přínos v oblasti reflexe právě proto, že se podaří najít a uvidět to, co se při hře nepovedlo. V otázkách je důležité zohlednit zacílení reflexe. Tedy toho, na co se ptát. Pokud se cílí na člověka, je nutné přemýšlet i o pocitu bezpečí při sdělování. Pokud reflexe směřuje k práci skupiny, je důležité pracovat s celým celkem. Tím není zamýšleno kladení otázek všem, ale spíše zvědomení role účastníka v rámci skupiny. Pojmenovávají se procesy ve skupině, nikoliv konkrétní aktivity jednotlivců. Je efektivní zaměřit se také na sdílení emocí. Jde o důležitý prvek v procesu učení. Jedině pokud účastníci uvolní emoce spojené s předchozí aktivitou, mohou přistoupit do další fáze přemýšlení. Pokud jsou otázky zaměřeny na učení, je úkolem instruktora zaměřit se na pojmenování prožitků a srovnání s reálnými situacemi (srov. REITMAYEROVÁ & BROUMOVÁ 2007: 43-45).

1.1.1.8 METODIKA PRÁCE SE ZÁŽITKOVOU HROU

Zážitková hra je základním stavebním kamenem zážitkových výukových programů, projektů, kurzů. V takovém programu je nutné nosné silné téma, pokud je kontroverzní, tím lépe. Důležité je najít základní abstraktní princip a převést ho do tématu. Vhodnost tématu je odvislá od úrovně účastnické skupiny, která by ho měla vnímat jako aktuální, důležité a alespoň částečně známé. Hry jsou používány zejména pro lepší vcítění se do tématu, ilustraci určitého principu. Vhodná hra vtáhne účastníky do tématu, vzbudí v nich emoce, motivuje. Vhodné typy her podle Pelánka (srov. PELÁNEK 2010: 17-20).

- scénky a dramatické hry
- drobné soutěživé hry, ilustrující principy
- simulační hry.

Téma do určité míry také předurčuje cíle. Mimo to lze vytyčit i obecné cíle. Hrou ovlivňujeme převážně postoje a to tak, že si účastník sám svůj postoj ujasňuje, není manipulován. Typickým cílem zážitkových programů podle Pelánka je:

- motivovat k přemýšlení
- formulovat postoje

- vyjadřovat názory a naslouchat ostatním
- ukazovat netradiční pohledy na známé problémy
- narušovat stereotypy
- inspirovat k zájmu o téma

Charakteristické pro zakončení zážitkové hry je závěrečná diskuze (srov. PELÁNEK 2010: 20).

Metodiku práce se zážitkovou hrou má velmi prakticky rozpracovanou Prádninová škola Lipnice (srov. BENEŠ, a další 2016). Zabývá se především vícedenními kurzy a projekty, které nutně musejí pracovat s jinými dramaturgickými prostředky, než projekt, který je předmětem této práce. Ten se zabývá programy v rozsahu dvou vyučovacích hodin, realizovatelnými v rámci třídy nebo v rámci školní družiny, školního klubu. V předcházející kapitole (kapitola 1. 1. 1) jsou vysvětleny možnosti užití zážitkové hry, včetně základních principů a metodikou zážitkové pedagogiky, do které zážitková hra náleží. Pro účely tohoto projektu se bakalářská práce nebude metodikou více zabývat.

1.2 FILOZOFICKÝ DIALOG

„Opakovat, co řekli ostatní, vyžaduje vzdělání, zpochybnit to, vyžaduje mozek. (M. P. Poole)“ (in PELÁNEK 2010: 11).

Skutečný filozofický dialog je druhem komunikace s danými podmínkami, následně se v rukou kompetentního facilitátora může stát vynikajícím pedagogickým nástrojem. Významné je porozumět odlišení od diskuse a reflexe. Diskuze volná i řízená není prostor pedagogický z pohledu rozvoje myšlení, nesplňuje podmínky dialogu v úrovni propojování myšlení a poznávání pravdy. Liší se také v cíli, závěru, který u filozofického dialogu nemívá srovnatelnou důležitost. Ve filozofickém dialogu je důležitý proces. Reflexe je často víc proces, než aktivita vedoucí k danému cíli, ale jednoznačně toto tvrdit nelze. Záleží opět na úloze facilitátora, který určuje na koho v reflexi bude cílit a čemu bude věnovat pozornost. Další kapitoly přibližují východiska filozofického dialogu, potenciál této metody i propojení s praktickým užitím.

1.2.1 PRAGMATICKÁ FILOZOFIE JAKO VÝCHODISKO FILOZOFICKÉHO DIALOGU

Pragmatická filozofie chápe dialog jako způsob poznat pravdivost a podstatu věcí. V dialogu konfrontujeme vlastní poznání s poznáním ostatních zúčastněných. Dialog vedený k tomuto pravdivému poznání posunuje skupinu z formy obvykle diskutující skupiny do podoby *hledajícího společenství*. Pro hledající společenství se v pragmatické filozofii používá výraz *community of inquiry*, který lze přeložit také jako badatelská komunita. V návaznosti na teorie L. S. Vygotského, můžeme v kontextu pedagogicko – psychologickém hledající společenství využít také jako prostor pro rozvoj myšlení jednotlivých účastníků (srov. BAUMAN 2013: 14).

1.2.2 ROZVOJ MYŠLENÍ PODLE M. LIPMANA

V rukou pedagoga volného času má metoda filozofického dialogu významný potenciál pro rozvoj osobnosti, zejména v oblasti rozvoje myšlení. Bauman píše, že z pedagogického hlediska nelze rozvoj myšlení omezit pouze na rozvoj intelektových dovedností. Vychází z díla filozofa a pedagoga Matthew Lipmana, který vysvětluje klíčové aspekty jeho pojetí metody rozvoje myšlení. Jednak zdůrazňuje aktivní podíl

člověka na vlastním myšlení. Dále považuje myšlenkové operace za *akty*, kterými mohou být např. rozhodování, vybírání, objevování, učení se, předpokládání, pochybování, představování si. S duševními nebo myšlenkovými akty se nutně pojí duševní *stavy*, ale ty lze odlišit. Aktem je produkt, tedy rozhodnutí výběr, objev atd. Oproti tomu ve stavu nutně nevznikají výsledky, stavem je např. vědět, domnívat se, myslet si. V případě stavů se jedná spíše o propoziční postoje. Za zásadní je v Lipmanově pojetí považováno uvědomování si aktů a stavů, tedy vědomé provádění aktů myšlení (srov. BAUMAN 2013: 6-10).

Rozvoj myšlení v pedagogickém pojetí lze nejlépe uchopit praktickým procvičováním tj. nácvikem dílčích operací, navozením praktické situace, která vyžaduje uplatnění jednotlivých aktů provázaných v myšlení. Z některých myšlenkových aktů se pak rozvíjí myšlenkové dovednosti. Z obvyčejného tázání se tak odvíjí kladení otázek. A to je součástí formulování problému. Ve filozofickém dialogu se jednotlivé akty propojují a stávají se z nich intelektové dovednosti, které Lipmann rozděluje do čtyř okruhů (srov. BAUMAN 2013: 12):

- a) *Bádání* ve smyslu zkoumání předmětu s cílem objevit nebo vynalézt způsob, jak řešit něco, co je považováno za problematické. Jde o autokorektivní praxi. Produktem bádání jsou úsudky.
- b) *Usuzování*, tedy proces uvažování, uspořádávání toho, co bylo během bádání nalezeno.
- c) *Konceptualizace* je tvoření pojmů. Informace se uspořádávají do souvislosti a propojených celků tak, že vytvářejí principy, argumenty, kritéria. Informace se analyzují, vyjasňují směrem k dosažení lepšího porozumění.
- d) *Překlad* je přenesení z jednoho jazyka, schématu, způsobu vnímání do jiného tak, aby byla zachována pravdivost a význam.

Uvedené procesy jsou v praxi uplatňovány dle míry rozvoje intelektových dovedností souvisejících s myslitelským založením jedince. Tímto založením není myšlena úroveň intelektových dovedností, ale spíše postoje, které ovlivňují to, do jaké míry tyto dovednosti jedinec v praxi uplatní. K těmto postojům patří otevřenost, ochota spolupracovat, respekt k ostatním, schopnost naslouchat, vnímavost, všímavost (srov. BAUMAN 2013:12).

Lipmanova teorie uvádí pojem *trojdimenzionální model myšlení*. Tento model charakterizuje myšlení jako tři identifikovatelné, propojené a na sobě závislé složky: kritické, tvořivé a angažované myšlení.

Kritické myšlení lze charakterizovat jako racionální myšlení, které pomáhá člověku při rozhodnutí čemu věřit a také co dělat. Tuto definice R. Ennise uvádí Lipman jako nejhodnější (in ZBUDILOVÁ 2013: 136). Kritické myšlení sehraává aktivní roli při rozhodování. Po úvodním shromáždění faktů a ověřených informací následuje myšlení vyššího řádu, které operuje s pojmy. Uplatňují se základní myšlenkové operace, mezi které řadíme abstrakci, zobecňování, analýzu, syntézu, srovnávání a třídění. K tomuto přistupují i operace s pojmy na základě logického usuzování jako je souzení a usuzování, indukce, dedukce, analogie. Osvojení dovedností vyššího řádu předpokládá zvládnutí dovedností nižšího řádu v pořadí: znalost, porozumění, aplikace, analýza, syntéza a hodnocení. Schopnost kriticky myslet není vrozená. Jde o dovednost rozvíjenou v běžném životě i v procesu vzdělávání (srov. ZBUDILOVÁ 2013: 136). „*Kritické myšlení je konzervativní, obsahuje lineární logiku, hledá jedinou odpověď, je účelově analytické, je založeno na výběru, vytváří soud, zpracovává informace konceptuálním a analytickým způsobem.*“ (ZBUDILOVÁ 2013: 137)

Tvořivé myšlení má charakter objevu, objasnění nového. „*Je spojeno s imaginací, originalitou, invencí, nezávislostí, flexibilitou a experimentováním; zahrnuje asociativní a metaforické myšlení. Podle K. Egana tvořivé myšlení převyšuje myšlení racionální, neboť je spojeno se schopností tvořit v mysli obrazy, přičemž proces tvorby obrazů zapojuje výrazným způsobem též emotivní složky osobnosti.*“ (ZBUDILOVÁ 2013:137). Oproti kritickému myšlení je tvořivé myšlení nezávislé a svobodné, hledá více řešení jednoho problému. Pracuje syntetickým způsobem určeným kreativitou, imaginací a obrazotvorností (srov. ZBUDILOVÁ 2013: 137).

Angažované myšlení je nelhostejné k obsahu, průběhu i účastníkům diskuse. Jde o společné zapojení všech osobních hodnotových měřítek. Účastníci se učí porozumět sobě i druhým a také vnímat sebe jako hybatele dění. Angažovaným myšlením přijímáme odpovědnost. Lipman angažované myšlení charakterizuje jako aktivní, normativní, afektivní, empatické a oceňující. Osvětlující může být pohled psychologie na vztah emocí a myšlení. Emoce zasahují v myšlení, tvoří komplementární jednotu spolu s myšlením a samotné emoce působí ve vztahu dynamicky (srov. ZBUDILOVÁ 2013:146).

1.2.3 FLOZOFICKÝ DIALOG JAKO PEDAGOGICKÁ METODA

Filozofický dialog je metoda rozvoje myšlení, prostor pro sebevyjádření. Stimuluje akty myšlení a vyžaduje jejich organizaci v podobě intelektových dovedností. Předpokladem je, že se odehrává ve společenství, kde jde o společné hledání a dialogické propojení myšlenek. Vytvoření hledajícího společenství je hlavním úkolem pedagoga – facilitátora. Nezbytné je navození atmosféry bezpečí a spolupráce; a klíčové pak motivování ke sdílení a vzájemnému navazování myšlenek, kritice těchto myšlenek. Propojením dílčích myšlenek a dovedností lze dospět k vědění pokročilejšímu kvalitativně i kvantitativně (srov. BAUMAN 2013: 13, 14).

V tomto kontextu lze uvažovat o možnosti užít zážitkovou hru jako prostředek k přípravě atmosféry bezpečí a spolupráce stejně jako motivace ke sdílení pro fungování hledajícího společenství.

1.3 PROPOJENOST METOD ZÁŽITKOVÉ HRY A FILOZOFICKÉHO DIALOGU

V tomto okamžiku je vhodné pozastavit se nad současným pojetím zážitkové hry jako jedním z hlavních přístupů ke zkušenostnímu učení. Právě zkušenost je silným pedagogickým nástrojem ve výchově a vzdělávání. Na toto téma lze nahlížet například optikou Dražanské, která chápe zážitkovou pedagogiku jako vědní obor reflektující zážitkové učení s nespočetným množstvím přístupů (srov. DRAŽANSKÁ 2019: 45). Autorka dále klade důraz na zohlednění parametrů jako je přímý zážitek. Tam, kde není možné využít přímé zkušenosti, je zprostředkovaná zkušenost skrze hru nebo modelovou situaci vhodná alternativa. Zásadní je, aby byl zážitek prostředkem k učení. Důležitým parametrem je celistvost, zaměření na rozvoj znalostí, dovedností i postojů. Dalšími neopomenutelnými parametry dle autorky jsou analogie, kontext, svoboda a škála. Analogií je myšleno hledání toho, kde všude můžeme získanou zkušenost uplatnit. Kontextem je propojenost a celistvost, která nabízí hlubší úroveň učení. Škálu chápe jako možnost vytěžení programu, ať je přístup jakýkoliv. Svobodou pak především přístup samotného lektora, který přijme to, co přinese skupina a individuální prožívání účastníků (srov. DRAŽANSKÁ 2019: 45-48). Soudobé chápání zážitkové pedagogiky v užším pohledu zážitkové hry je přes svoji aktuálnost a rychlý proces vývoje stále ve shodě

s pedagogickými zásadami J.A. Komenského. Tento fakt je dobrým vodítkem k tomu, aby metoda zážitkové pedagogiky historicky obstála a i ve srovnání s učením našeho nejvýznamějšího pedagogické myslitele.

Nabízí se mnoho variant zpracování zážitkové hry i celého programu. Model zážitkového učení různými způsoby vytěžuje různé užití metody reflexe. Reflexi se věnuje předchozí kapitola 1.1.1.7. Nyní je nabídnut náhled nikoliv z pozice pedagoga, facilitátora, ale více z pozice účastníka. V tomto úhlu pohledu představuje Mezirow tzv. *kritickou reflexi*. Jde o nástroj, jehož prostřednictvím se tvoří nebo reviduje chápání významu minulé zkušenosti. Tyto revize jsou významné pro naše budoucí chování. Mezirow rozlišuje mezi reflektivní a nereflektivní akcí. Za nereflektivní jsou považovány ty akce, ve kterých účastník uplatňuje navyklé způsoby jednání nebo promyšlené způsoby myšlení, které používá v nezměněné podobě. Reflektivními akcemi se rozumí takové jednání, myšlení, které zohledňuje vstupní předpoklady. Autor zvažuje podobu reflexe tady a teď a nebo „ex post facto“, tedy paralela s reflexí v průběhu akce a po akci. Reflexí po akci se rozumí reflexe obsahu, procesu a předpokladů. Teprve reflexi předpokladů považuje Mezirow za reflexi kritickou (Mezirow 1990 in KOLÁŘ 2019: 44, 45).

Uvedený pohled podporuje význam a efektivitu reflexe zařazené v cyklu zážitkového učení. Užití kritické reflexe se odvíjí také od aktuálního a osobnostního nastavení účastníka. S aktuálním nastavením účastníka lze v programu pracovat. Jako možný postup se jeví zařazení zážitkové hry ke stmelení skupiny, použití humoru, naladění pomocí hudby nebo jiných dramaturgických prostředků. S osobnostním nastavením nelze v rámci programu pracovat. I pokud vytvoříme podmínky vhodné pro reflexi, reflektovat budou vždy jen účastníci s aktivním přístupem k vlastnímu rozvoji. Podmínkou takové reflexe je současně určitá úroveň rozvoje kritického myšlení. I pasivní účast v reflexi podněcuje ke kritickému myšlení. V projektu, který je další částí práce, je motivování ke kritickému myšlení podmínkou úspěšného filozofického dialogu a zároveň základním stavebním kamenem všech programů.

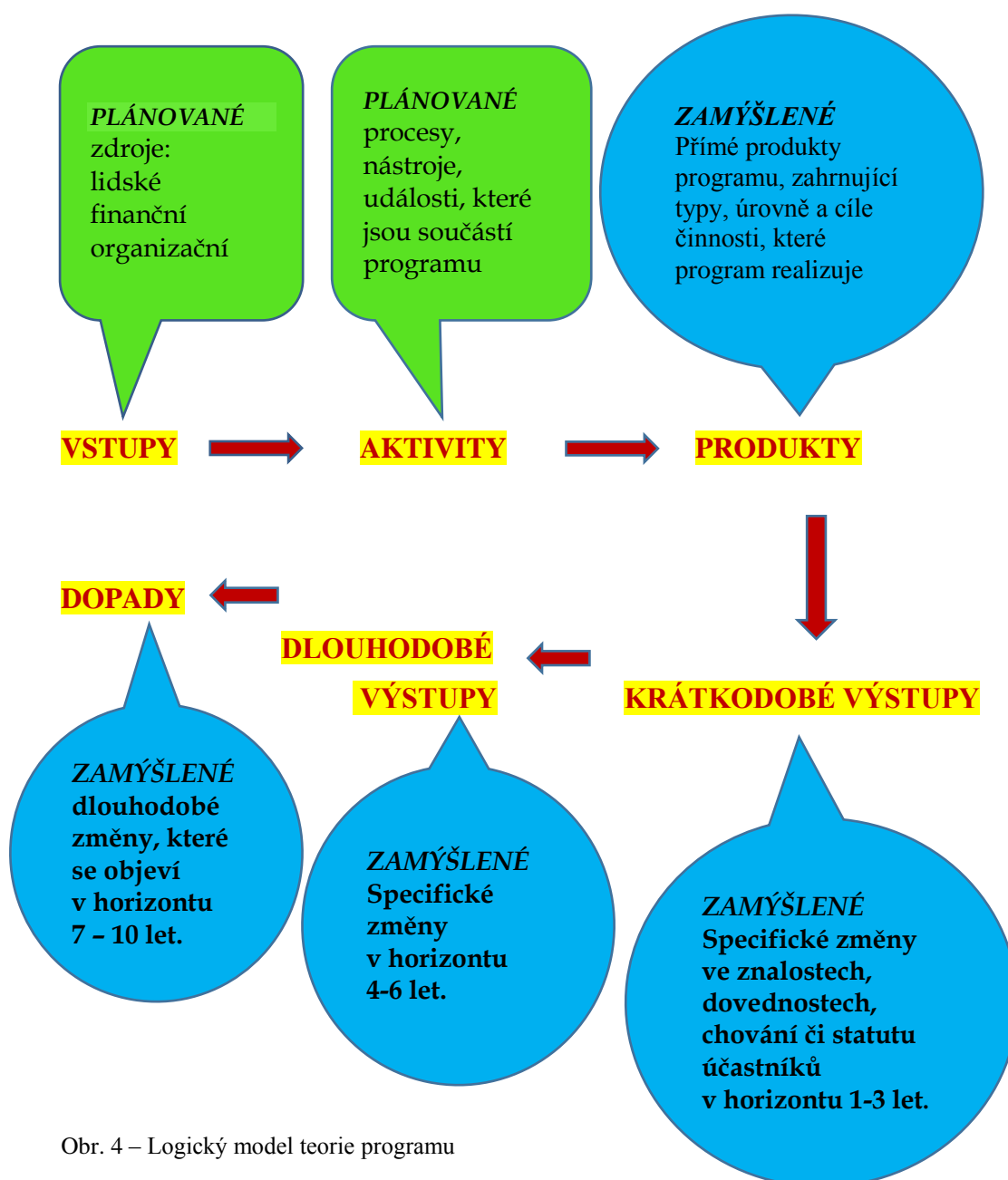
Vhodnost zařazení zážitkové hry do role stimulu filozofického dialogu můžeme podpořit i psychologickou teorií osobnosti. V humanistickém pojetí osobnosti C. R. Rogers popisuje přístup zaměřený na člověka. Jde o komplexní pohled na člověka. „*Jedinci disponují ve svém nitru obrovským potenciálem k sebeporozumění a proměně vlastního sebepojetí, základních postojů a jednání zaměřeného na vlastní já.*“ (ROGERS

2014: 120). Podmínky přístupu zaměřeného na člověka, které jsou nezbytné pro skutečný a trvalý růst lidské osobnosti, jsou dle autora tři základní. První je autentičnost, opravdovost či *kongruence*, která umožňuje otevřené oboustranné prožívání ve vztahu. Druhou podmínkou je empatie, třetí bezpodmínečné přijetí. Při splnění těchto předpokladů se akceptovaná a oceňovaná osoba stává schopnější naslouchat sama sobě, a pokud člověk porozumí sám sobě, váží si sám sebe, je o to více schopen stát se autentičtější a opravdovější sám k sobě i ve vztahu k ostatním lidem. Vztah, ve kterém toto můžeme spolu s ostatními podmínkami uplatnit, může být jakýkoliv. Uplatnění teorie je možné v rodinném, školním i pracovním prostředí (srov. ROGERS 2014: 122). Rogersův náhled na člověka jako součást vesmíru, mikroorganismus tvořící jen malý dílčí systém v celém kosmu, vypovídá o filozofickém pojetí bytí a smyslu života člověka. Samotná evoluční tendence lidského rodu je zase jen malou, avšak nezbytnou součástí vývojové tendence vesmíru, jíž Rogers předpokládá a nazývá formativní směrovou tendencí ve hvězdném prostoru (srov. ROGERS 2014: 136). Aktualizační tendenci autor chápe jako určující pro život člověka a současně respektuje evoluční přírodní zákony. Podle těch příroda sama řídí výběr a ve velmi zjednodušené formě nic špatného namířeného proti životu by příroda neaktualizovala (srov. ROGERS 2014: 137).

Podmínka vztahu, přijetí, respektu je zásadní pro užití zážitkové hry i filozofického dialogu v pedagogické práci. Obě metody jsou si tímto podobné v rovině vstupů. Nezbytné je vytvoření vhodných podmínek prostředí pro zkušenostní učení, zejména atmosféra bezpečí a důvěry. Podstatné je vedení pedagoga nebo facilitátora schopného partnerského přístupu. Nutné je aktivní zapojení účastníka, které částečně můžeme ovlivnit chronologickým použitím obou metod v jednom programu. Tím je dán prostor pro zapojení různých typů osobností, které však vždy v duchu Rogersovy teorie přirozeně směřují k růstu a sebeaktualizaci.

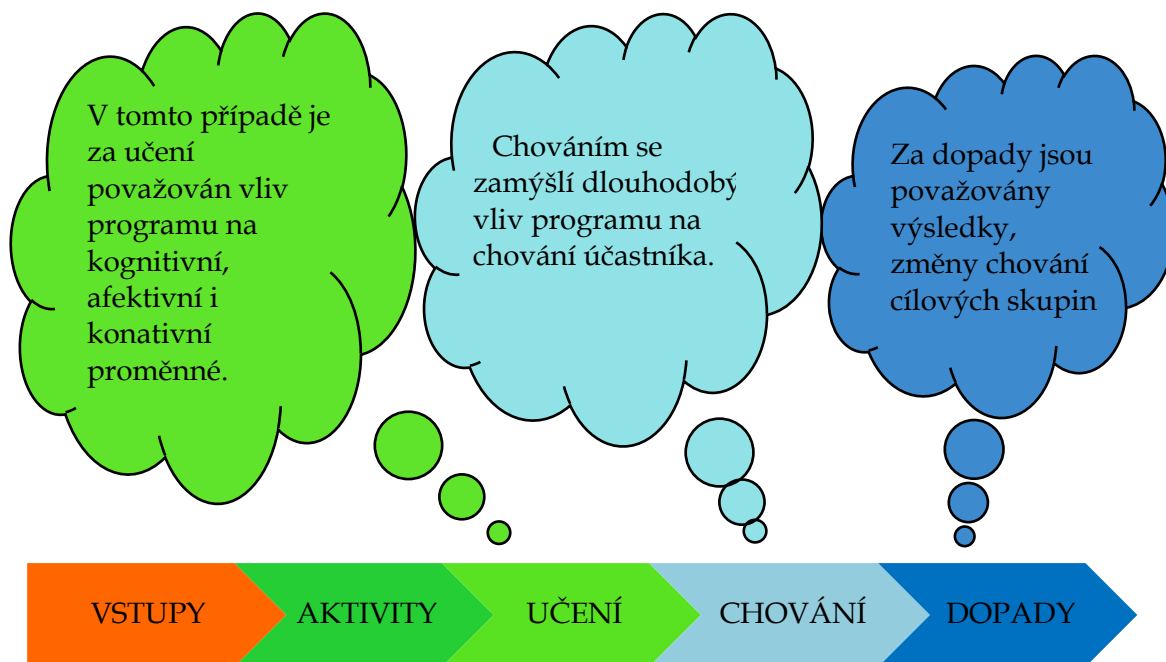
1.4 TEORIE PROGRAMU

„Program se zpravidla chápe jako skupina plánovaných aktivit, které naplňují jeden či více společných cílů“ (ČINČERA 2013: 52). *Teorie programu* je souborem předpokladů o tom, jakým způsobem chceme dosáhnout předpokládaných cílů. Skládá se z *teorie účinku*, která ukazuje předpokládané příčinné vztahy mezi jednotlivými částmi programu a *teorií procesu*, kterou lze považovat za organizační plán aktivit programu v čase. Teorii účinku můžeme vizualizovat pomocí logického modelu a teorii procesu pomocí organizačního diagramu. Dle Činčery (srov. ČINČERA 2013: 54, 55), můžeme základní logický model vizualizovat takto:



Obr. 4 – Logický model teorie programu

U výchovného programu zvažuje Činčera (srov. ČINČERA 2013:56) schéma na obr. 5.



Obr. 5 – Logický model výchovného programu (srov.ČINČERA 2013: 56)

Podle Činčery se doporučuje při přípravě programu postupovat od analýzy potřeb a stanovení žádoucích dopadů, tedy od konce výše uvedeného schématu. Následně doporučuje identifikovat cílovou skupinu a stanovit proměnné, které povedou k žádoucímu chování. Proměnné rozděljuje na kognitivní, afektivní a konativní. Kognitivní proměnné jsou především znalosti, porozumění a uvědomění. Afektivními proměnnými jsou postoje, hodnoty, ale také senzitivita, odpovědnost, ohnisko kontroly. Ke kognitivním náleží emoční a kognitivní dovednosti (srov. ČINČERA 2013: 56).

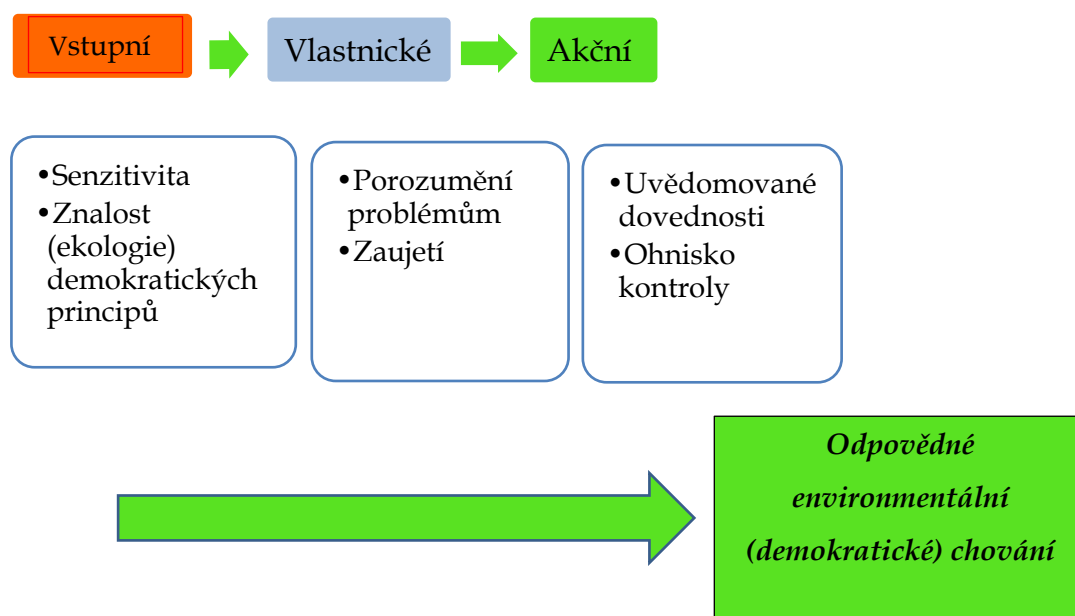
K teorii programu náleží také formulace cílů a výstupů. Za *cíle* jsou považovány obecné, žádoucí cíle tvořené z pohledu programu. Oproti tomu *výstupy* jsou výsledky programu, které by měly odpovídat *SMART zásadám*, tedy měly by být specifické, měřitelné, akceptovatelné, reálné a časově ohraničené (srov. ČINČERA 2013: 57).

Mimo toto hledisko při utváření cílů uvádí Prázdňinová škola Lipnice pro zážitkovou pedagogiku a tvorbu programu efektivní pomůcku. Instruktorový slabikář předkládá *optiku trivía* pro kontrolu optimálního zvolení cíle. Za jedno z významných hledisek optimálního cíle v zážitkové pedagogice je považována komplexnost, se kterou působí na osobnost účastníka. Stanovený cíl tedy musí být celostní a dá se na něj nahlédnout

skrze trivium: znalosti – dovednosti – postoje. Zvažujeme tím, jestli jsou v cílech obsaženy všechny složky rozvoje účastníka: mysl – tělo – duše (srov. BENEŠ 2016: 108).

Ve výchově je často vedení zaměřeno na odpovědnost. Existuje více modelů, jak vychovávat k odpovědnosti. Uznávaný model představuje Činčera. Jde o široce akceptovatelný model pro environmentální výchovu – model odpovědného environmentálního chování podle Hungerforda. Zobrazen je v následujícím schématu. (srov. ČINČERA 2013: 62).

Pro účely tématu projektu - výchova demokratického občana - je navíc přiřazen k pojmu ekologie pojem demokracie a k pojmu odpovědné environmentální chování pojem odpovědné demokratické chování.



Obr. 6 – Model odpovědného environmentálního chování (ČINČERA 2013:62, upraveno)

Proměnné ovlivňující chování můžeme rozdělit na kategorie vstupní, vlastnické a akční. *Vstupní proměnné* zahrnují předpoklady odpovědného chování. Zásadní se v této části ukazuje citlivost, vnímavost k dění ve společnosti. Za důležité jsou považovány postoje i poznatky v dané oblasti (ekologie, demokracie). *Vlastnické proměnné* souvisí s motivací k jednání. Problémy a vztahy ve společnosti se stávají individuálními a osobními. Jedinec není lhotejný, identifikuje se s problémem, situací, je osobně zaujat. Zásadní je porozumění problému, vztahu i jejich dopadům. *Akční proměnné*

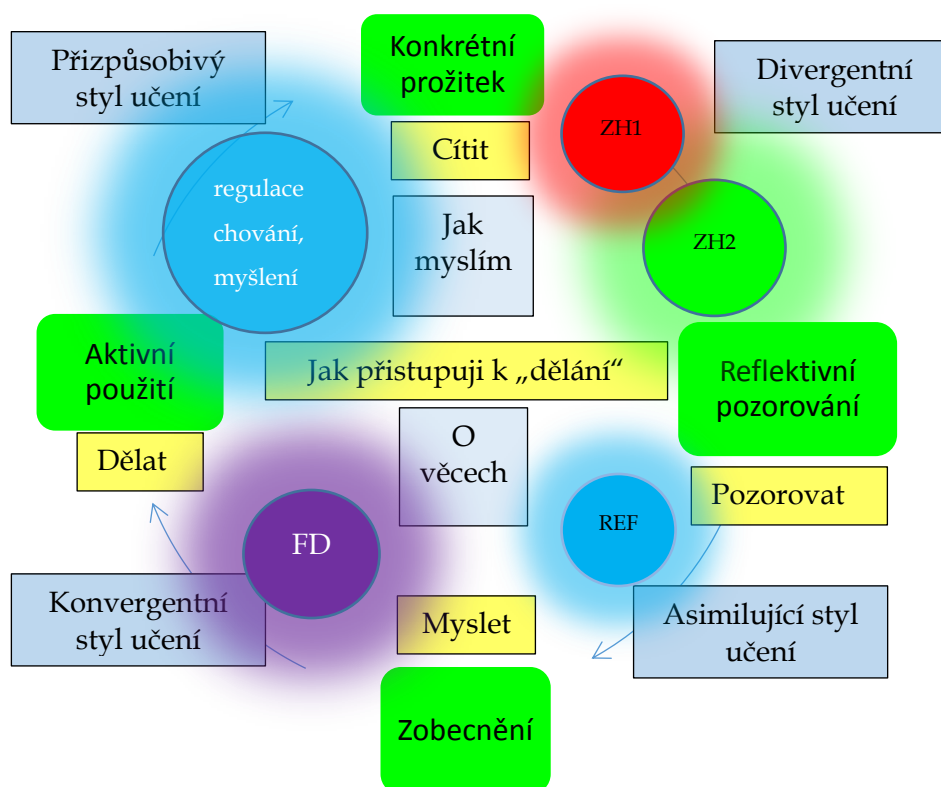
jsou prostředkem k jednání, schopnost věřit ve změnu, kterou mohu ovlivnit vlastním jednáním. Silnou proměnnou jsou uvědomované dovednosti (srov. ČINČERA 2013: 62, 63).

2 PROJEKTOVÁ ČÁST

2.1 VLASTNÍ TEORETICKÝ MODEL

Kapitola Vlastní teoretický model je zařazena s ohledem na cíl práce, kterým je „popsat a ukázat zařazení zážitkové hry jako stimul filozofického dialogu“. Předchozí teoretická kapitola č. 1 je východiskem pro vlastní tvorbu projektu. Kapitola 2.1. Vlastní teoretický model v teoretické rovině pomocí obrázků, schémat a modelů konkrétně popisuje a ukazuje, jaké místo zaujímá zážitková hra v teorii programu, jaké jsou její možnosti a dopady zejména ve výchovném programu v kontextu kombinace s metodou filozofického dialogu.

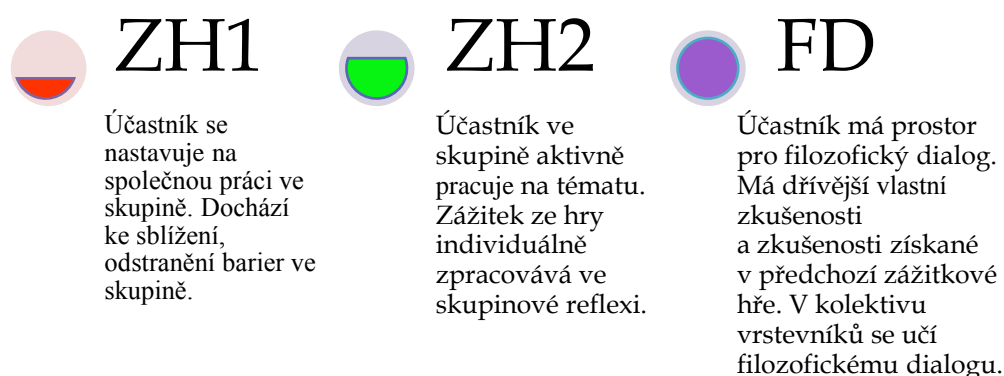
Následující obrázek č. 7 ukazuje průběh programu v Kolbově cyklu zkušenostního učení. Začíná zážitkovou hrou ZH1, pokračuje ZH2 s reflexí REF, pokračuje filozofickým dialogem FD a končí regulací myšlení nebo chování. Takto získaná zkušenost se projevuje již ve výchozím přístupu do další situace a cyklus učení se opakuje.



Obr. 7 – Kolbův cyklus zkušenostního učení (zdroj: Broklová in KIRCHNER, 2009: 95), upraveno.

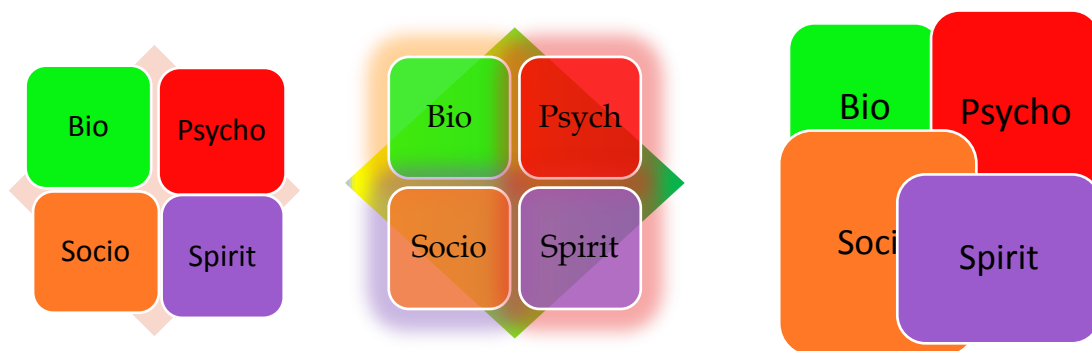
Obrázek ukazuje model Kolbova cyklu zkušenostního učení v chronologickém sledu použitých metod. Ty se stávají nejen metodami zařazenými za sebou, ale v tomto sledu každá z použitých metod vytváří vstupy pro metodu následující. Cílem této práce je: „*Na tvůrčím projektu popsat, ukázat a zhodnotit, jakým způsobem ovlivňuje zařazení zážitkové hry filozofický dialog.*“ Z tohoto pohledu zážitková hra mění vstupy, a tím ovlivňuje i dopady metody použité následně filozofického dialogu. V průběhu ZH2 získají účastníci zkušenosti, reflektují je v REF a teprve následně vstupují do FD. Vstupy se mohou lišit v míře zapojení účastníka, jak ukazuje následující obrázek č. 8.

Lze uvažovat o možné podobnosti se vstupní proměnou v případě ZH1, vlastnickou proměnou v ZH2 a akční proměnou v případě FD. Tímto by se proměnné v tomto sledu a zároveň v souladu s modelem odpovědného chování, uvedeného v práci dříve (obr. 6), stávaly efektivními činiteli programu. V případě FD lze uvažovat o předchozí ZH2 jako o stimulu.



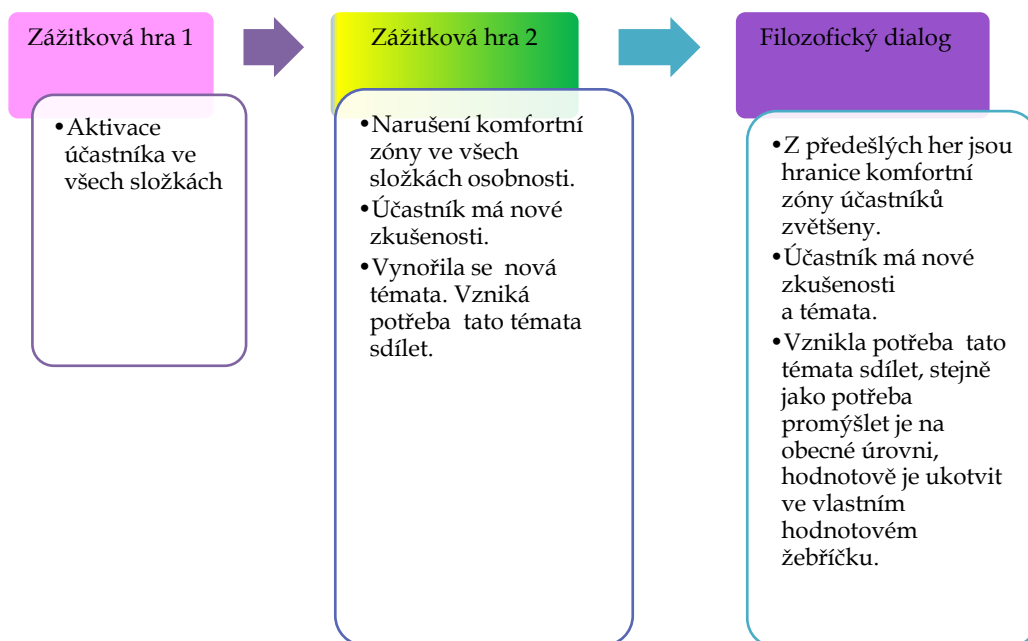
Obr. 8 – Míra zapojení účastníka programu

Následující obrázek č. 9 ukazuje, jak ZH pracuje v holistickém pojetí se všemi složkami osobnosti účastníků. ZH1 zcitlivuje, ZH2 aktivuje všechny složky a během vhodné reflexe účastníci získávají vědomý náhled na sebe a změnu ve všech složkách osobnosti.



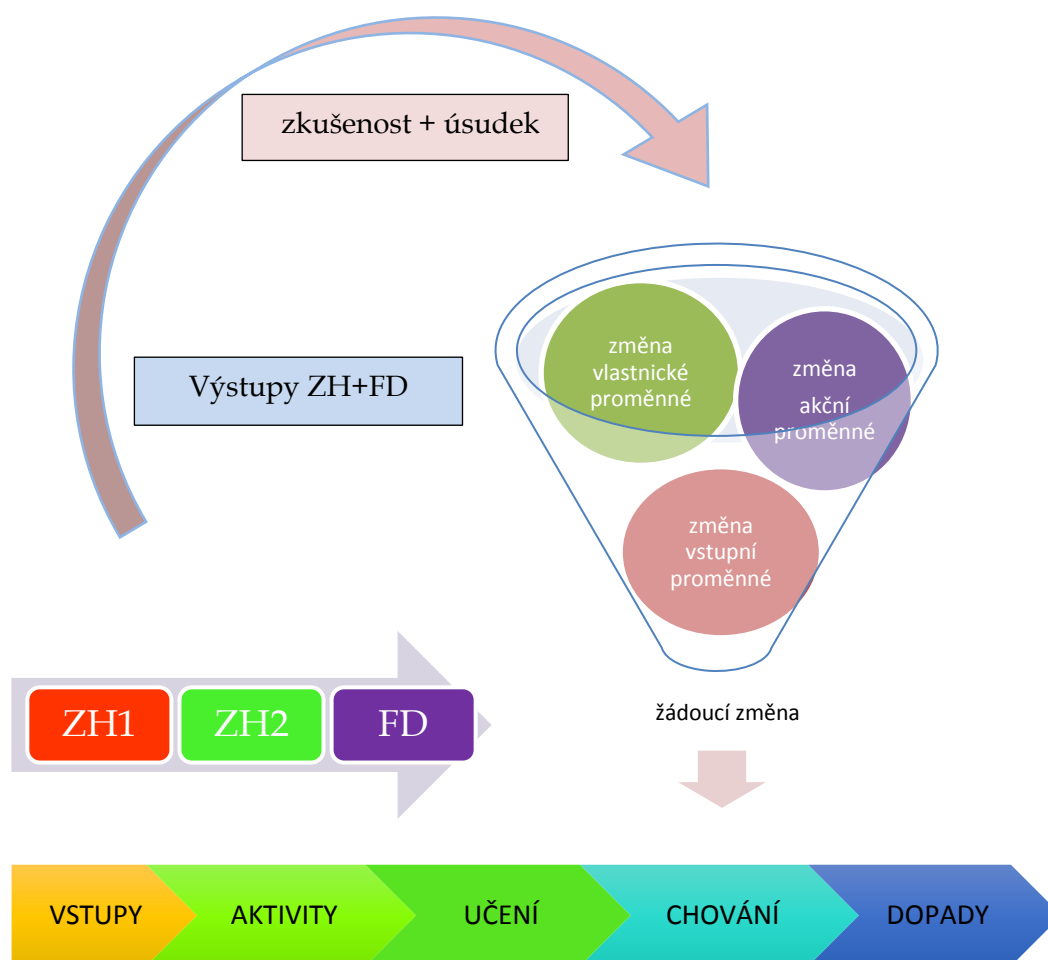
Obr. 9 – Ovlivnění všech složek osobnosti v průběhu zážitkové hry

Vstup do další části programu FD je po ZH2 jiný, odlišný v kvantitě i kvalitě zkušeností. Vlivem nových zkušeností vznikají nové potřeby. Potřeby vytváří motivy, motivují do dalších aktivit. Zjednodušeně tento proces ukazuje následující obrázek č. 10.



Obr. 10 – Role nových zkušeností v průběhu jednotlivých částí programu

Vliv nových zkušeností ovlivňuje průběh programu již v okamžiku, kdy vzniknou. Celkový vliv na program lze vizualizovat v následujícím schématu (obr. 10). V průběhu učení v ZH2 se získané zkušenosti projevují ve FD a generují kvalitativně i kvantitativně nové zkušenosti, včetně formace nových úsudků. Tím dochází ke změně vstupních, vlastnických i akčních proměnných v dalším cyklu učení. Změna je v úrovni chování, kterým ovlivňujeme dopady, výstupy, ke kterým směřujeme skrze cíle.



Obr. 11 – Vliv programu na budoucí chování účastníka.

2.2 OBSAHOVÁ A ORGANIZAČNÍ VÝCHODISKA PROJEKTU

Projekt vychází z dostupného a platného dokumentu vztahujícího se k vzdělávání v základním školství v České Republice. Jedná se o Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV 2017), který je platný od 1. 9. 2017 pro vzdělávání druhého stupně základních škol a pro nižší víceletá gymnázia (srov. MŠMT 2018)

K obecné charakteristice dokumentu lze uvést, že RVP ZV 2017 vychází ze strategie vzdělávání zdůrazňující klíčové kompetence, provázanost získaných vědomostí a jejich uplatnění v praktickém životě a z koncepce společného vzdělávání a celoživotního učení. Podporuje odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání. V tomto ohledu je také tvořen projekt, který by měl svojí variabilitou přispět k potřebám pedagogů a studentů a splňovat požadavky RVP ZV 2017. Současně je projektem, který má popsat a ukázat zážitkovou hru jako vhodný stimul filozofického dialogu.

Vzhledem k rozsahu výchozího dokumentu (RVP ZV 2017) je vybrána pouze dílčí část *C Průřezová témata* kapitoly 6.2. *Výchova demokratického občana*. Toto průřezové téma představuje v obecné rovině hodnoty spravedlnost, tolerance, odpovědnost. V konkrétní rovině rozvoj kritického myšlení, vědomí vlastních práv a povinností, porozumění demokratickému uspořádání společnosti, způsobu řešení konfliktů a problémů. Téma je vybráno záměrně pro jeho výjimečné postavení mezi průřezovými tématy RVP ZV. Toto téma je jediné, na které je vznesen požadavek realizace celého tématu, a to povinně i na šestiletých a osmiletých gymnáziích. V dokumentu je uveden pojem *základní občanská gramotnost* a je vysvětlen jako způsobilost orientovat se a řešit složitosti, problémy a konflikty otevřené pluralitní společnosti. Současně jde o způsobilost zachovávat lidskou důstojnost, respekt k druhým, ohled na zájem celku, vědomí práv a povinností, uplatňovat zásady slušné komunikace. V dokumentu RVP ZV je doporučeno pro toto průřezové téma využívat ve své realizaci tematické okruhy, zkušenosti a prožitky žáků v klimatu školy. Vztahy v této instituci by měly být založeny na spolupráci, partnerství, dialogu a respektu všech zúčastněných stran (srov. MŠMT 2018: 126-129).

Všechny výše zmíněné informace z uvedeného dokumentu směřují k rozvoji žáků v osobnostně sociální rovině. Jako pedagog volného času se specializací zážitková osobnostně sociální výchova a specializací filozofie pro děti, shledávám toto průřezové

téma jako jeden z možných způsobů uplatnění vlastní specializace v rámci základního vzdělávání.

Organizačně projekt představuje variantu, kterou lze uplatnit jako součást školní výuky v rámci disponibilní časové dotace v rozsahu dvou vyučovacích hodin ve školním roce šestého až devátého ročníku základních škol. Současně svým obsahem a určením věkové skupiny projekt vybízí k realizaci programů ve školních klubech. Některé programy jsou realizovatelné i v odpoledních hodinách ve školních družinách. Tento prostor mohou jako pedagog volného času se specializací na zážitkovou pedagogiku a filozofii pro děti ve své práci úspěšně využít.

2.2.1 CÍLOVÁ SKUPINA

Cílová skupina spadá do vývojového období pubescence zhruba od 11 do 15 let. První vývojová fáze prepuberty končí u dívek mezi 11 a 13 rokem, u chlapců o rok až dva později. Toto období je silně ovlivněno počátkem pohlavního zrání. Druhé období vlastní puberty trvá až do završení pohlavního zrání, přibližně ve věku 13-15 let (srov. LANGMEIER & KREJČÍŘOVÁ 1998: 139). Cílová skupina je tak v období života, kdy již definitivně opouští roli dítěte a různě intenzivně vstupují do role dospělého. Období samostatného sociálního učení vyžaduje čas a ochranu pro postupné zvládnutí nové společenské role. Z pedagogického hlediska je přínosné vést jedince k postupnému zařazení do společnosti a současně ponechávat prostor k plnému rozvinutí všech jeho předpokladů a sklonů (srov. LANGMEIER & KREJČÍŘOVÁ 1998: 144).

V oblasti vývoje dospívající rychle získávají dovednosti vyžadující sílu, hbitost, koordinaci, smysl pro rovnováhu. Vývoj vnímání, zejména vizuálního, dosahuje maxima a souvisí s abstraktním myšlením. Dříve výborná schopnost přesně reprodukovat vizuální vjemy klesá, a proto by podle autorky výuka neměla být v tomto období zaměřena jen na názornost. V takovém případě by mohlo dojít k zpomalení vývoje abstraktního myšlení. Roste také schopnost osvojit si učení v logických souvislostech. Od počátku pubescence probíhá rozvoj logického myšlení a dostává se do úrovně formálních operací. Konkrétní operace jsou samy předmětem dalších operací, vyvozují se soudy. Lidské chování se kriticky přezkoušuje normami a ideály. Rozvíjí se morální myšlení, kdy je jedinec již schopen nahlédnout sám na sebe. Mezi nejdůležitější vývojový úkol

tohoto období patří uvolnění se ze závislosti na rodičích a navazování významnějších vztahů s vrstevníky (srov. LANGMEIER & KREJČÍŘOVÁ 1998: 144-149).

Vývojové období, kdy dochází k rozporu mezi fyzickou a sociální zralostí, je charakterizováno rovněž rozporem mezi rolí a statutem. Sociálním statutem se rozumí soubor práv a povinností, které určují postavení jedince ve společnosti. Rolí se pak rozumí chování, které odpovídá určité pozici ve společnosti. Role a status jsou ve vzájemném vztahu. Společnost přiznává práva a povinnost a současně očekává odpovídající chování. Období plné rozporů v tomto věku ještě komplikuje dlouhý interval mezi učením a možností využít naučené, rozpor mezi hodnotami mladší a starší generace, rozpor mezi hodnotami rodiny a vnější společnosti. Vývojovým důsledkem je kritické posuzování norem a hodnot, které dávají prostor posunutí se na vyšší úroveň morálního posuzování (srov. LANGMEIER & KREJČÍŘOVÁ 1998: 156-159).

2.2.2 METODY POUŽITÉ V PROJEKTU

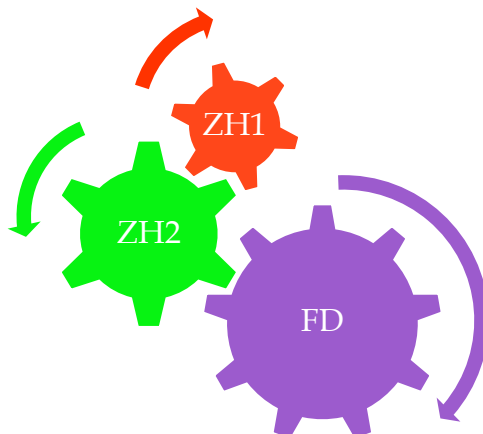
Projekt se skládá ze čtyř programů zaměřených na průřezové téma: Výchova demokratického člověka. Jednotlivé programy jsou tvořeny vždy z kombinace zážitkové hry a následného filozofického dialogu. Pro metodu filozofického dialogu byla v souladu s výchozím dokumentem vybrána tato základní témata: spolupráce, komunikace, argumentace, odpovědnost k celku, právo a povinnost, lidská důstojnost, respekt a tolerance. Všechna tato témata odráží metoda filozofického dialogu (kapitola 1. 2.) ve svém samotném základu, aniž bychom museli specifikovat konkrétní téma. Všech těchto témat se tedy dotkneme již realizací metody filozofického dialogu.

Nabídka není směřována pouze na jedno téma v konkrétním programu. Ale právě naopak je zvětšen prostor pro výběr tématu filozofického dialogu v konkrétní skupině a situaci. Program se tak snaží zachovávat aktuálnost pro účastníky a vychází z potenciálu zážitkové hry ZH2.

Jednotlivá témata jsou zohledněna v úvodních hrách, které mají charakter zážitkové hry, dříve popsané v textu (kapitola 1. 1.). Ve hře jsou nabídnuta ještě další témata, která jsou obsažena v průřezovém tématu a která je možné zpracovat. Zážitková hra uvádí studenty do tématu, což je jejím základním úkolem. Se zážitkovou hrou lze pracovat také v rámci přípravy prostředí, atmosféry ve skupině, obecné vnímavosti studentů. K tomu slouží krátké aktivity, které je možné zařadit na úvod programu. Vytváří

se tím chronologická posloupnost použití zmíněných metod ve výuce průřezového tématu. Zesílený efekt takto použitých metod ukazuje obrázek č. 12.

ZH1 (příprava prostředí) +ZH2 (uvedení do tématu) +FD (filozofický dialog)



Obr. 12 – Zesílený efekt použitých metod

Zážitková hra sloužící k přípravě prostředí (ZH1) pracuje s náladou ve skupině, vztahy a dynamikou. Tyto hry nejsou uvedeny u jednotlivých programů jako pevné součásti. Jsou v rámci projektu variabilní složkou, kterou pedagog vybírá a vkládá na začátku výuky. Hry lze modifikovat podle aktuálních potřeb třídy i pedagoga. Vhodně se tak kompenzuje případná náročnost tématu, nebo různorodost třídních kolektivů, stejně jako dovedností a osobního nastavení pedagoga. Na rozdíl od následující části programu – zážitkové hry sloužící k uvedení do tématu, není nutné tyto přípravné hry zařazovat.

Zážitková hra sloužící k uvedení do tématu (ZH2) je pevnou součástí programu. Pracuje s předpokladem, že na tuto hru bude navazovat filozofický dialog a je i obsahově blízká zvolenému tématu. Zážitková hra v tomto využití rozšiřuje zkušenost studentů, dává příležitost přiblížit se tématu nejprve v praktické rovině, zažít něco nového v kolektivu spolužáků jako budoucího hledajícího společenství. V rovině prožívání se aktivizují smysly. Žák zažívá novou situaci, vnímá a rozvíjí svoji složku fyzickou, psychickou i sociální. Již samotné probuzení, aktivizace obsahově blízká zamýšlenému tématu motivuje ke sdílení, poznávání. Tím je dobrým prostředníkem k přechodu k filozofickému dialogu. Před tímto krokem však musí být naplněna i nutnost uvolnění emocí. K tomu slouží reflexe před počátkem poslední části programu – filozofického

dialogu. Reflexe je ohlédnutím se za tím, co se stalo a příprava ke společnému hledání skupiny.

Filozofický dialog pracuje metodou dříve vysvětlenou (kap. 1. 2. 3.). Přechází v práci s tématem do abstraktní roviny a žáky učí nahlížet na téma obecně, bez subjektivní, situační zátěže, s respektem k názorům účastníků programu. Pokud filozofický dialog následuje po zážitkové hře, žáci mají alespoň minimální vlastní zkušenost vztahující se k diskutovanému tématu.

Programy jsou sestaveny v rámci výuky na dvě vyučovací hodiny oddělené přestávkou.

2.2.3 TEMATICKÉ OKRUHY PRŮŘEZOVÉHO TÉMATU VÝCHOVA DEMOKRATICKÉHO OBČANA

Tematické okruhy jsou zaměřeny na rozvíjení vědomostí, dovedností a postojů vedoucích k aktivnímu přístupu k životu v demokratické společnosti. V dokumentu je doporučeno vztahovat požadované obsahy k reálným životním situacím.



2.2.3.1 TEMATICKÝ OKRUH – OBČAN, OBČANSKÁ SPOLEČNOST A STÁT

6. ročník ZŠ

A/ Zážitková hra - 1. vyučovací hodina

Téma: lidská důstojnost, respekt k druhým, odpovědnost (zůstává účastníkům skryté)

Cíl: Účastník je osobně konfrontován s hodnotou lidského života.

Kdo jsem?  14-30,  35 minut, pomůcky: fix, lepicí páska, 2 kartičky s nápisem Propast a Císař, 2 ks provázku 3 m dlouhého, fix a 1 papír A4, prostředí: kdekoliv se dá pro skupinu pohodlně pohybovat, přibližně velikosti školní třídy, instruktor 1.

Popis hry

Vytvořte prostor o přibližné velikosti 5 X 5m tvaru čtverce nebo obdélníku. Do dvou sousedících rohů umístíme kartičky s nápisem Propast a Císař. V obou rozích pomocí provázku vytvoříme hranici ve tvaru půlkruhu. V rohu s nápisem Císař se mohou současně vejít 3 osoby. V rohu s nápisem Propast se může nacházet současně až 10 osob, stojících vedle sebe. Účastníci hry se usadí na židle. Upozorněte, že jde o hru, a pokud někomu bude role nepříjemná, může ze hry odstoupit, a že hra potrvá necelou půlhodinu. Požádejte účastníky, ať zavřou oči. Až do pokynu instruktora je nesmí otevřít. Instruktor nalepí jednotlivým účastníkům na čelo lepicí pásku s nápisy: 1x císař, 1xlékař, 1x kupec, voják 3-5x, řemeslník 2-5x, otrok 3-10x, narozené dítě 3-5x.

Přečte zadání hry pro účastníky: „*Je 2. století našeho letopočtu a v antické společnosti panují tradiční zvyky. Někteří lidé se narodili jako svobodní, jiní jako nesvobodní. Právo rozhodovat o životě narozených dětí má stát, rozhoduje císař. Vojáci chrání státní zájmy, velký vliv mají kupci. Lékař léčí. Svobodný je řemeslník a nesvobodný je otrok. Tento rok císař vydal nařízení, že žádné dítě nebude ušetřeno*

a všechny narozené děti budou ponechány osudu a odneseny do propasti. V tomto okamžiku jste i vy součástí této společnosti. Narodili jste se tam. To, jaké v ní máte postavení, sami nevíte, ale ostatní to vědí. Mohou si totiž přečíst, co máte napsáno na lepící pásce na čele. Nikdo z vás nesmí mluvit kromě císaře, lékaře a kupce. Další vývoj je ve vašich rukou. Máte k dispozici 15 minut. Otevřete oči.“

Zadání pro účastníky je možné v písemné podobě umístit na viditelné místo.

Po ukončení hry je prostor k vyjádření pocitů i myšlenek v krátké reflexi.

B/Filozofický dialog - 2. vyučovací hodina

Téma: Lidská důstojnost, respekt k druhým, úcta, odpovědnost.

Výstupy: Účastník lépe rozumí rozdílu mezi lidskou důstojností, úctou a respektem.

1/ Brainstorming

Zadání

Na tabuli zapisujeme, cokoliv nás napadne k příběhu, který jsme minulou hodinu sehráli. Již nepopisujeme děj, co se odehrálo, ale třídíme si myšlenky, témata, slova, která nás napadají. Každý z nás má možnost přispět do našeho společného hledání, o čem vlastně příběh byl. Každý z vás si povšimnul nebo se zamyslel nad něčím jiným, zažil něco, co může úplně odlišně pojmenovat. Abychom přišli k pravdivému poznání, potřebujeme všechny naše nápady, myšlenky pojmenovat. Krátké věty nebo jen slova pišme na tabuli.

2/ Kategorizace pojmů – seskupením podobných pojmů, něčím si blízkých, dostaneme jasnější podobu toho, co hledáme.

3/ Nadřazení společných pojmů

4/ Výběr hlasováním, který pojem, myšlenku budeme zkoumat.

5/ Zkoumání pojmů (pojmů) - diskuze

Plán diskuze (podpora zamýšleného tématu)

1/ Je něco, co jste vnímali jako hodně citlivé, co se vás osobně dotýkalo?

Co to bylo?

2/ Jak jste se cítili, když jste měli o někom rozhodnout? Zkuste se vyjádřit jedním slovem.

- 3/ Jak jste se cítili, když o vás někdo rozhodoval?**
- 4/ Je snadné rozhodnout o někom jiném, když máte tu moc, pověření? Proč?**
- 5/ Co je obtížné v obou situacích, když rozhodujete, nebo když je o vás rozhodováno?**
- 6/ Setkáváte se s podobnými situacemi i ve svém životě?**
- 7/ Jak vnímáte svůj život?**
- 8/ Jaký je rozdíl mezi lidskou důstojností a úctou?**
- 9/ Jaký je rozdíl mezi lidskou důstojností a respektem?**
- 10/ Rodíme se s lidskou důstojností, úctou nebo respektem?**

Uzavření dialogu i programu.

Během diskuze jsme si navzájem ukazovali různé pohledy, pojmenovávali myšlenky, objevovali jsme podstatu pojmů. Jeden z nich bude pro každého z nás nejsilnější. Položme si otázku: Co si odnáším z naší diskuze? Co bylo pro mě velkým objevem, silným tématem? Pojdme si tyto objevy, témata pojmenovat. Dejme prostor jeden druhému k vyjádření se.

Poděkování, ocenění.

Časová dotace

5 minut / brainstorming

5 minut / nadřazení pojmů

5 minut / hlasování o pojmu k následnému dialogu

25 minut / dialog

5 minut / uzavření, poděkování

Zhodnocení výstupů

Ověření je možné uskutečnit slovně již během závěrečné reflexe toho, co jsme se naučili, kdy účastníci potvrdí poznání rozdílů mezi respektem, úctou a lidskou důstojností nebo formou písemné anonymní odpovědi ano/ne na pět uzavřených otázek položených pedagogem v závěru programu.


2.2.3.2 TEMATICKÝ OKRUH – OBČANSKÁ SPOLEČNOST A ŠKOLA

7. třída ZŠ

A/ Zážiteková hra - 1. vyučovací hodina

Téma: Komunikace, asertivita, tolerance, respekt, empatie (zůstává účastníkům skryté)

Cíl: Účastník pozná různé aspekty komunikace.

Mrzí mě to!  6-30, ⌚ 40 minut, pomůcky: 6 listů papíru, 6 psacích potřeb, 1 instruktor, prostředí o velikosti školní třídy, kdekoliv.

Popis hry

Účastníky rozdělíme do šesti skupin nebo dvojic. Tři skupiny mají stejné zadání. Tři zbylé skupiny sdělují stejnou informaci různými způsoby. Celkem jsou sehrány tři scénky rozhovoru. Během scének si zbylé skupiny dělají poznámky o tom, co viděly, čeho si všimly.

Následuje skupinová práce. Na závěr krátká společná reflexe pocitů a myšlenek jednotlivých skupin.

Zadání pro tři shodné skupiny:

„Před týdnem jste pozvali kamarády na oslavu svých narozenin. Jdete jim ještě upřesnit místo konání, dáte jim pozvánku a požádáte je, aby si pokud chtějí, vzali kostým, převlek nebo něco na téma Piráti z Karibiku.“

Zadání pro tři různé skupiny:

1/ „Odmítněte pozvání z vážných důvodů a dlouze vysvětľujte, jak rádi byste přišli, ale nemůžete. (Je vám trapně, ale nevíte, jak to udělat, abyste se kamaráda nedotkli).“

2/ „Odmítněte pozvání z vážných důvodů, ale mlčte, nic nevysvětľujte. (Máte právo nic nevysvětľovat, je to vaše rozhodnutí, jestli přijдете nebo ne. Tlakům na to, abyste si vše ještě rozmysleli, nepodlehnete).“

3/ „Odmítněte pozvání z vážných důvodů, nic nevysvětľujte, krátce projeďte lítost. (Nabídněte osobní návštěvu, návštěvu cukrárny v jiný termín nebo vymyslete jinou variantu, jak kamaráda nezranit).“

Skupinová reflexe zaměřená na pocity účastníků, pojmenování toho, co se dělo?
Společná reflexe.

Otázky: *Jak jste se cítili? V čem se vaše pocity lišily od pocitů ostatních skupin?*

Časová dotace

5 minut / zadání, čas na přípravu

15 minut / hraní tří scének

10 minut / skupinová práce. Každá skupina pojmenuje, jak se v roli cítila.

10 minut / společná reflexe, představení ostatním skupinám, co prožívali.

B/Filozofický dialog - 2. vyučovací hodina

Téma: Komunikace, asertivita, tolerance, respekt, empatie

Nedokončené věty

Na tabuli si předem připravte nedokončené věty a dejte prostor k doplnění více odpovědí.

Zadání: „Vyslovte první slovo, které vás napadne, když chcete dokončit větu, i když to bude slovo nevím.“

Když komunikuji, sděluji.....(slova, emoce, myšlenky, názory)

Když komunikuji, projevuji.....(názor, důvěru)

Když komunikuji, chci.....(něco říct, něco sdílet)

Když komunikuji, potřebuji.....(aby mě druhý poslouchal, aby se na mě díval)

Následuje tvorba otázek, které číslujeme a necháme hlasovat o té, která bude diskutována.

Zadání: „Z vašich odpovědí vplynuly i otázky, zkuste zformulovat jednu z těch, která vám nejvíc rezonuje, utkvěla v mysli.“

Výběr otázky hlasováním.

Plán diskuze (podpora zamýšleného tématu)

- 1/ Co je to komunikace?**
- 2/ Kdo komunikuje?**
- 3/ Kdo nekomunikuje?**
- 4/ Jak komunikujeme?**
- 5/ Čím komunikujeme?**
- 6/ Existuje slabá a silná komunikace?**
- 7/ Dokážeme nekomunikovat?**
- 8/ Jaká bude komunikace za 50 let?**
- 9/ Jaká komunikace může být dobrá?**
- 10/ Co sobě říkáme, když komunikujeme?**

Uzavření dialogu i programu.

Poděkování, ocenění.

Časová dotace

5 minut / nedokončené věty

5 minut / tvorba otázek

5 minut / hlasování o výběru otázky k diskusi

25 minut / diskuze

5 minut / uzavření diskuze, poděkování

2.2.3.3 TEMATICKÝ OKRUH – DEMOKRACIE JAKO FORMA VLÁDY A ZPŮSOBU



ROZHODOVÁNÍ

8. třída ZŠ

A/ Zážitková hra - 1. vyučovací hodina

Téma: Spolupráce, komunikace, ohled na zájem celku, demokratické způsoby řešení konfliktu.

Cíl: Účastník se učí odpovědně spolupracovat, komunikovat a rozhodovat s ohledem na zájem celku.

Pastvina  9-30,  35 minut, pomůcky: provázek k označení pastviny, papírové plochy, kterými vyznačíme zničená místa pastviny, 3 papírové cedule s nápisy fáze roku a čísla kola, zvuková nahrávka, 100 ks kartiček s nápisem nebo obrázkem ovce, 3ks traktoru, 15 kusů osiva, 100 kusů vlny, 100 ks jehňat, 30 kusů bankovek v hodnotě 1000 korun, 50 kusů bankovek o hodnotě 100, 200, 500 korun. Prostředí: kdekoliv se dá pro skupinu pohodlně pohybovat, přibližně velikosti školní třídy, instruktor 1.

Popis hry

Princip hry i téma jsou převzaty z knihy R. Pelánka (srov. PELÁNEK, 2010: 61) a následně upraveny.

Tři zemědělské usedlosti mají k dispozici pro další chov ovcí obecní pastvinu. Ta je v dosahu všech usedlostí a je jen otázkou domluvy, jak bude chov ovcí probíhat. Úkolem je předat usedlost po pěti letech v co nejlepším stavu dalším generacím. Hráči mají k dispozici vymezený čas v podobě kol, které symbolizují jeden hospodářský rok. Kol je celkem pět. Všechny usedlosti tedy hospodaří pět let a společně užívají pět let pastvinu o rozloze 3 hektary, k tomu se zavázaly i písemně.

Každé kolo se skládá ze tří fází:

1. První fáze je nákup zvířat, strojů na obecní pastvinu. Každá usedlost může koupit na trhu až 10 kusů ovcí, na které má peníze. Na trhu si může koupit i osivo za 1000 Kč na hektar, traktor za 30 000 Kč, ale také prodat ovce 1000 Kč, prodat vlnu 300 Kč z jedné ovce.) Vkladem do hry je 10 000 Kč.

Chov zvířat na pastvině. Instruktor jej ovlivňuje tím, že hlásí počasí, porodnost. Každé ovci na pastvině se narodí každý rok jedno jehně. Instruktor přidává jehňata a vlnu do jednotlivých usedlostí, podle počtu zvířat.

2. Prodej produktů, zvířat.

Jednotlivá kola trvají tři minuty, každá fáze minutu a jsou ohraničena jasným zvukovým signálem zvonku a ohlášením: *Nákup!*, *Chov!*, *Prodej!* Na viditelném místě visí aktuální papírová cedule s číslem kola a názvem fáze, ve které se hráči nacházejí. Trh i pastvina jsou vzdáleny alespoň 10 metrů, tak aby byli účastníci v pohybu. Působivost lze dokreslit zvukovým podtextem bouřky, větru nebo zpěvu ptáků za slunečného počasí.

Další informace k pravidlům hry se týkají pouze instruktora:

V okamžiku, kdy překročí počet ovcí na pastvině 50 kusů, začne pastvina strádat (vznačí se místa, kde nelze zvířata pást). Při překročení počtu 60 kusů je polovina pastviny zničena a uhyne 10ks. Při překročení 70ks uhyne polovina všech zvířat a pastvina je zcela zničena. Po druhém nebo třetím kole dá instruktor prostor 5 minut ke krátké poradě nad taktikou.

Zadání hry pro účastníky:

*„Vytvořte tři skupiny. Každá skupina zastupuje jednu usedlost. Vaším úkolem je předat usedlost po pěti letech hospodaření v co nejlepším stavu. Počáteční kapitál je 10 000 Kč. Tyto peníze můžete použít k nákupu na trhu. Zde také můžete prodat ovce i vlnu. Dohromady máte bezplatně k dispozici obecní pastvinu o rozloze 3 hektary. Na té jste se zavázali hospodařit po dobu pěti let. Každé kolo symbolizuje jeden rok. Jednotlivá kola trvají tři minuty. Každý rok má tři fáze. Každá fáze minutu a jsou ohraničena jasným zvukovým signálem zvonku a ohlášením: *Nákup!*, *Chov!*, *Prodej!*“*

Po ukončení hry je prostor k reflexi zaměřené na prožívání účastníka a průběh hry.

Otázky: *Jak se cítíš? Co se stalo?*

Časová dotace

5 minut / vysvětlení pravidel

25 minut / hra

15 minut / reflexe

B/ Filozofický dialog - 2. vyučovací hodina

Téma: Spolupráce, komunikace, ohled na zájem celku, demokratické způsoby řešení konfliktu. Pomůcky: Tabule nebo flipchart, psací potřeby, plakáty.

Plakáty s příklady uzavřených a otevřených otázek:

Uzavřená otázka: *Mohli jsme pracovat lépe?*

Otevřená otázka: *Jak jinak jsme mohli pracovat?*

Plakáty s obecnými a konkrétními otázkami:

Konkrétní otázka: *Proč Beáta přišla pozdě?*

Obecná otázka: *Čím to je, že někdo chodí pozdě?*

V předchozí hře jste prožili příjemné i nepříjemné momenty. Závěrečná reflexe nám pomohla tyto pocity pojmenovat a ukázat, co se stalo. Situace, které vyvolaly nejvíce emocí, vzbuzují i nejvíce otázek, kterým teď můžeme lépe porozumět. Zformulujte ve skupinkách nebo jednotlivě obecnou otázku do diskuze, kterou byste se chtěly zabývat. Otázka by neměla být uzavřená a neměla by se vztahovat ke konkrétní situaci ze hry.

Plán diskuze (podpora zamýšleného tématu)

- 1/ Co je důležité pro společné fungování ve společnosti?**
- 2/ Jak potřebujeme komunikovat?**
- 3/ Kdy je důležité zkusit pohlédnout do budoucnosti?**
- 4/ Co se stane se společností, když se jednotlivci nedaří?**
- 5/ Co se stane s jednotlivcem, když se společnosti nedaří?**
- 6/ Je pro spokojenost v životě důležitější spokojenost jednotlivce nebo společnosti?**
- 7/ Jakou roli můžeme my osobně sehrát ve společnosti?**
- 8/ Co potřebujeme umět k tomu, abychom byli ve společnosti platnými členy?**
- 9/ Jaký význam má přemýšlet o tom, kým chci být?**
- 10/ Jak poznáme, že se rozhodujeme správně?**

Uzavření dialogu i programu.



Poděkování, ocenění.

9. třída ZŠ

A/ Zážiteková hra - 1. vyučovací hodina

Téma: Obec jako základní jednotka samosprávy, argumentace, schopnost vysvětlit názor, odpovědnost k celku.

Cíl: Zapojení jednotlivce do skupinové tvořivé činnosti s cílem vytvořit spravedlivý systém.

Město pro všechny  9-30,  35 minut, pomůcky: papíry, psací potřeby, nůžky, izolepa. Prostředí: kdekoliv, přibližně o velikosti školní třídy, instruktor 1.

Popis hry

Hra vytváří situaci, kdy účastníci tvoří spravedlivý volební systém. Úkolem skupiny je vymyslet systém a zrealizovat volby do obecního zastupitelstva, které má 5 členů a zastupuje zájmy všech občanů obce. Obcí je celá skupina.

Zadání hry pro účastníky:

„Vaše třída je nyní jedna společná obec. Vzhledem k možným velkým změnám v životě obyvatel této obce je nutné zvolit odpovědné zastupitelstvo a to spravedlivě tak, jak sami navrhnete. Uspořádejte tedy spravedlivé volby, ze kterých vzejde pět zastupitelů pro další volební období. Systém voleb i délka volebního období je zcela ve vaší kompetenci. Na závěr představte pět nových zastupitelů.“

Zadání pro instruktora:

Cílem hry je pokus o vytvoření spravedlivého volebního systému zcela nezávislého na současném volebním systému v naší republice. Účastníci se učí zapojit, tvořit a argumentovat. Pro podporu skupiny je možné v kritickém místě zařadit krátkou reflexi, aby se skupina mohla ohlédnout a případně změnit strategii.

Po ukončení hry je prostor k reflexi zaměřené na proces. Vhodné otázky do reflexe jsou: *Jak jste pracovali? Jak jste se domlouvali? Na základě čeho jste se rozhodovali? Co by se dalo udělat jinak?*

Pozn. Na hru lze navázat v dalším programu, který může být zaměřen na konkrétní situace ze života v obci.

Časová dotace

5 minut / vysvětlení pravidel

25 minut / hra

15 minut / reflexe

B/ Filozofický dialog - 2. vyučovací hodina

Téma: Obec jako základní jednotka samosprávy, argumentace, schopnost vysvětlit názor, odpovědnost k celku.

Během plnění aktivity jste se často shodli na dalším postupu, byly ale také situace, které vás hodně rozdělovaly. Zkusme společně zformulovat obecnou otázku na tuto situaci a společně hledat odpověď.

Plán diskuze (podpora zamýšleného tématu)

1/ Proč je dobré chodit k volbám?

2/ Kdy mají volby smysl?

3/ Možnost volit je více právem nebo povinností?

4/ Existují spravedlivé volby?

5/ Co je spravedlivé?

6/ Kdo určuje, co je spravedlivé?

7/ Jak poznám, že je něco spravedlivé?

8/ Za jakých podmínek se chováme spravedlivě?

9/ Proč se dějí nespravedlivosti?

10/ Potřebujeme se vždy chovat spravedlivě?

Uzavření dialogu i programu, poděkování, ocenění.

2.3 VYHODNOCENÍ PROJEKTU

2.3.1 OČEKÁVANÉ PŘÍNOSY JEDNOTLIVÝCH PROGRAMŮ DLE POŽADAVKŮ RVPZV 2017

V RVP ZV 2017 jsou vyjmenovány přínosy, které má mít výuka jednotlivých průřezových témat. Tabulka zobrazuje, jaká témata byla dotčena v průběhu jednotlivých programů a jak se naplňují požadavky na výuku tohoto tématu.

Tabulka 2 – Očekávané přínosy realizace jednotlivých programů

Očekávané přínosy průřezového tématu výchova demokratického občana k rozvoji osobnosti žáka: V oblasti vědomostí, dovedností a schopností:	Program	1.	2.	3.	4.
	Ročník	6.	7.	8.	9.
Vede k aktivnímu postoji v obhajování a dodržování lidských práv a svobod.		×	×	×	×
Vede k pochopení významu řádu, pravidel a zákonů pro fungování společnosti.		×	×	×	×
Umožňuje participovat na rozhodnutí celku s vědomím vlastní odpovědnosti za toto rozhodnutí a s vědomím jejich důsledků.		×		×	×
Rozvíjí komunikativní, formulační, argumentační, dialogické a prezentační schopnosti a dovednosti.		×	×	×	×
Prohlubuje empatii, schopnost aktivního naslouchání, spravedlivého posuzování.		×	×	×	×
Vede k uvažování o problémech v širších souvislostech a ke kritickému myšlení.		×	×	×	×
V oblasti postojů a hodnot:					
Vede k otevřenému, aktivnímu, zainteresovanému postoji v životě		×	×	×	×
Vychovává k úctě k zákonu				×	×
Rozvíjí disciplinovanost a sebekritiku.				×	×
Učí sebeúctě a sebedůvěře, samostatnosti a angažovanosti.		×	×	×	×
Přispívá k utváření hodnot, jako je spravedlivost, svoboda, solidarita, tolerance a odpovědnost.		×	×	×	×
Rozvíjí a podporuje schopnost zaujetí vlastního stanoviska v pluralitě názorů		×		×	×
Motivuje k ohleduplnosti a ochotě pomáhat zejména slabším		×			×
Umožňuje posuzovat a hodnotit společenské jevy, procesy, události a problémy z různých úhlů pohledu		×		×	×
Vede k respektování kulturních, etnických a jiných odlišností		×	×		
Vede k asertivnímu jednání a ke schopnosti kompromisu		×	×	×	×

2.3.2 RIZIKA, KRITICKÁ MÍSTA PROJEKTU

Projekt vzhledem k tématům a použitým metodám vykazuje větší náročnost na vstupy. Základním předpokladem je profesionalita a přístup pedagoga. Vytěžení použitých metod představuje zvládnutí v teoretické i praktické rovině, schopnost uplatňovat partnerský přístup. Vyšší nároky jsou i na klima školy - v případě, že projekt uskutečňuje i jiný pedagog, než pedagog volného času. Podstatné jsou i nároky organizační v případě, že chceme realizovat projekt pravidelně.

V průběhu realizace je možným rizikem v zážitkové hře ZH2 otevření citlivých témat účastníků. V těchto situacích je výhodou účast jiného pedagogického pracovníka, byť by byla jen pasivní. Obtížné se může jevit dobré zapojení všech účastníků vzhledem k jejich různým individuálním schopnostem.

Po realizaci programů je vždy výhodou pohled pozorovatele a tím jsou zvýšeny nároky na počet pedagogů v programu.

Rizika lze minimalizovat pečlivou přípravou aktivit na různých úrovních, dle konkrétní skupiny. Role druhého pedagoga se může ujmout vychovatel, asistent, praktikant.

ZÁVĚR

Práce si klade za cíl: „*Na tvůrčím projektu popsat, ukázat a zhodnotit jakým způsobem ovlivňuje zařazení zážitkové hry filozofický dialog.*“

Uvedené „*popsat*“ se naplňuje v úvodní kapitole 1 Teoretické východisko. Zážitková hra je představena v důležitých vazbách k metodě zážitkové pedagogiky. Ústřední pojem „*zážitek*“ je popsán v základních psychologických konceptech prožívání i v teoriích používaných v pedagogické praxi. Práce popisuje metodu filozofického dialogu zejména z pohledu jejich filozofických východisek. Lipmanovo pojetí rozvoje myšlení je pro filozofický dialog jako pedagogickou metodu stěžejní. V této teoretické kapitole se již dostáváme i k plnění další části cíle této práce, onomu „*ukázat*“. Primárně se však tato kapitola zabývá jen teoriemi a pojmy nutnými pro tvorbu projektu, které osvětluje a to v základním rozsahu. I když by bylo zajímavé a užitečné věnovat se této kapitole více, není stěžejní částí práce, protože tato bakalářská práce je tvůrčím projektem.

Záměr pracovat komplexně s cílem bakalářské práce je vidět již na prvním obrázku (str. 10). Zde je znázorněn vliv zážitku v procesu učení a barevně jsou vyznačeny metody, se kterými se v projektu pracuje a jejichž společné užití se ukazuje v podobě vzájemného vztahu, konkrétně zážitkové hry jako stimulu filozofického dialogu. Při popisu obou metod se zviditelňují společné vstupy podstatné pro úspěšnou realizaci programu. Důraz je kladen zejména na prožívání jednotlivce ve skupinových aktivitách, na roli facilitátora a na vysvětlení teorie osobnosti člověka v humanistickém pojetí. Teorie programu je teoretickým uvedením do následující projektové části.

Projektová část nejprve ukazuje zasazení obou metod do programu, vysvětluje v pedagogicko – psychologickém kontextu, co se děje s účastníkem a čeho dosáhneme pevným ukotvením zážitkové hry a filozofického dialogu v programu. Prakticky se nejvíce dotýká cyklu zkušenostního učení, aktivního zapojení účastníka, vzniku nových potřeb jako motivace k filozofickému dialogu a kvalitativních i kvantitativních změn v dopadech na chování účastníka.

V kapitole 2.2 je již zpracována konkrétní aplikace v programech. Projekt se zaměřuje na využití ve školním i mimoškolním prostředí tak, aby se zvýšila šance na zhodnocení potenciálu programu, který je kombinací metody zážitkové hry a metody filozofického dialogu v zatím nezrealizované podobě. Proto je také popsána cílová skupina, kterou známe, stejně jako témata jednotlivých programů.

V projektu je kladen důraz na kratší formu programu, než je obvyklé u zážitkové pedagogiky, použití filozofického dialogu v novém pojetí pevné vazby se zážitkovou hrou. Zážitková hra je zpracována v minimálním možném rozsahu a současně je vždy splněna podmínka zařazení alespoň krátké reflexe. Témata jednotlivých okruhů jsou upravena tak, aby splňovala potenciál zážitku, současně se pohybovala obsahově v dokumentu RVP ZV 2017. A především, aby byla přístupná věkové skupině, přiblížila se aktuálním potřebám této skupiny a byla podnětná pro vlastní sebereflexi jako zásadní krok ke kritickému myšlení a posléze filozofování v hledajícím společenství. Projekt pracuje s časovou dotací, která je významná, upozorňuje na kritická místa, zvýšené nároky na realizaci a zároveň nechává prostor pro filozofický dialog tak, aby potenciál této pedagogické metody nebyl nijak umenšen.

V bakalářské práci se z větší části podařilo popsat, ukázat a zhodnotit zážitkovou hru jako stimul filozofického dialogu. Projekt, který je popsán, pracuje se zážitkovou hrou jako s vhodným stimulem pro metodu filozofického dialogu. Řada otázek nebyla vyslovena, anebo zodpovězena, proto se domnívám, že toto téma si zaslouží důkladnější a širší zpracování minimálně v rozsahu magisterské práce.

BIBLIOGRAFIE

- BAUMAN, P. (2013). *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti.
- BAUMAN, P. (2013). Rozvoj myšlení jako cesta hledání smyslu. V P. BAUMAN, *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo? Rozvo myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech*. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti.
- BENEŠ, Z., DRAHANSKÝ, D., HAKOVÁ, J., HANUŠ, M., HANUŠ, M., HANUŠ, R., . . . ŠTĚPÁNEK, K. (2016). *Instruktorský slabikář. Metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Nadační fond Gymnasion.
- ČINČERA, J. (2013). *Středisko ekologické výchovy mezi teorií a praxí*. Praha: Agentura Koniklec.
- DRAHANSKÁ, P. (28. březen 2019). <https://docplayer.cz/>. Načteno z DOCPLAYER: <https://docplayer.cz/5083757-Casopis-pro-zazitkovou-pedagogiku.html>
- KIRCHNER, J. (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, a. s.
- KOLÁŘ, J. (20. březen 2019). Načteno z https://is.muni.cz/th/55221/ff_d/Disertacni_prace.pdf
- LANGMEIER, J., & KREJČÍŘOVÁ, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, spol, s. r. o.
- Ministerstvo školství, tělovýchovy a mládeže. (1. 11 2018). Načteno z <http://www.msmt.cz/file/41216/>: <http://www.msmt.cz>
- PELÁNEK, R. (2010). *Zážitkové výukové programy*. Praha: Portál, s. r. o.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, s. r. o.
- REITMAYEROVÁ, E., & BROUMOVÁ, V. (2007). *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, s. r. o.
- ROGERS, C. R. (2014). *Způsob bytí; klíčová témata humanistické psychologie z pohled jejího zakladatele*. Praha: Portál s.r.o.
- ZBUDILOVÁ, H. (2013). Literatura jako klíč mysl otevírající. V P. BAUMAN, *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo? Rozvoj myšlení ve filosofických, teologických,*

psychologických a pedagogických souvislostech. (stránky 134-154). České Budějovice:
TF JCU, Centrum filozofie pro děti.


SEZNAM PŘÍLOH

1. Příloha č. 1 - Zahajovací hry

PŘÍLOHY


PŘÍLOHA Č. 1

1) Zahajovací hra k navození příjemné atmosféry, k odstranění ostychu.

Nakažlivý smích  8-30, ⌚ 20 minut, pomůcky: 0, prostředí: kdekoliv se dá pro skupinu pohodlně ležet, instruktor 1

Hráči si lehnou do nepravidelného kruhu tak, aby hlava jednoho spočívala na břichu druhého. Vypráví se humorné příběhy nebo se jen tak povídá. Jakmile se jeden z účastníků začne smát, šíří se smích jako lavina po všech aktérech.

2) Zahajovací hra tmelící, aktivity, které spojují, z jednotlivců vytvoří skupinu.

Země  6-20, ⌚ 20 minut, pomůcky: šátek pro každého, prostředí: kdekoliv se dá vymezit bezpečná hrací plocha, instruktor 1-2, je možné použít hudební podtext.

Smyslem hry je najít neviditelnou společnou sílu „Zemi“ a spojit se s ní. Účastníci si zavážou oči. Jeden ze skupiny je vybrán instruktorem jako Země, tak aby o něm ostatní nevěděli. Účastníci se pohybují a oslovují jeden druhého Země? Pokud je osloven vybraný účastník – skutečná Země, mlčí. K tomu se může hráč připojit a síla Země se zvětšuje a sjednocuje. Všichni ostatní odpovídají „Země“ a hledají, dokud se celá skupina nespojí.

ABSTRAKT

VAŠTÍKOVÁ, O. *Zážitková hra jako stimul filozofického dialogu*. České Budějovice 2019. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce R. Macků.

Klíčová slova: zážitková hra, prožitek, zážitek, zkušenost, koncept flow, teorie komfortní zóny, Kolbův model zkušenostního učení, skupinová dynamika, facilitátor, filozofický dialog, pragmatická filozofie, rozvoj myšlení, kritické myšlení, tvořivé myšlení, angažované myšlení, teorie programu, teorie účinku, teorie procesu, optika trivia, vstupní proměnné, vlastnické proměnné, akční proměnné, RVP ZV 2017, výchova demokratického občana, průřezová témata, základní občanská gramotnost, vrstevnická skupina.

Práce se zabývá využitím zážitkové hry jako stimulu filozofického dialogu. Teoretická část přibližuje metodu zážitkové hry a filozofického dialogu v rovině pojmů, konceptů, základních východisek. Seznamuje také s teorií programu, která je základem pro druhou, praktickou část práce – tvůrčí projekt.

Praktická část je pokusem aplikovat zážitkovou hru jako stimul filozofického dialogu. Jde o tvůrčí projekt, který se zaměřuje na možnost využití zážitkové hry a filozofického dialogu v jednom výchovně vzdělávacím programu v prostředí školním i mimoškolním. Obsahově vychází z průřezového tématu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání z roku 2017, vydaného Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy České republiky.

ABSTRACT

Experiential Game as a Stimulus to Philosophical Dialogue

Key words: experiential game, experience, the concept of flow, the theory of comfort, Kolb's learning cycle, group dynamics, facilitator, philosophical dialogue, pragmatism, development of thinking, creative thinking, critical thinking, caring thinking, programme theory, theory of action, process theory, optics trivia, input variables, property variables, action variables, Framework Education Programme for Elementary Education 2017, education of a democratic citizen, cross-cutting issues, basic citizen literacy, peer group.

This thesis focuses on the usage of experiential games as a stimulus to philosophical dialogue. The theoretical part focuses on the methodology of experiential game and the philosophical dialogue. It includes the concepts and basic resources. It introduces the programme theory which is the basis for the second practical part of this thesis – the creative project.

The practical part attempts to apply the experiential game as a stimulus to Philosophical Dialogue. It is a creative project, which focuses on the possible usage of the experiential game and the philosophical dialogue in one educational programme both in the formal and non-formal environment. Its content is derived from the Framework Education Programme for Elementary Education edited by The Czech Republic Ministry of Education, Youth and Sports (MEYS) in 2017.