

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

**FILOZOFOVÁNÍ S DĚTMI
JAKO ZPŮSOB VÝCHOVY ZÁŽITKEM
VE VOLNÉM ČASE**

Vedoucí práce: *PaedDr. Petr Bauman*
Autor práce: *Richard Macků, DiS.*
Studijní obor: *Pedagogika volného času*
Ročník: *IV.*

2008

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci 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 diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

23. června 2008

Richard Macků

Děkuji vedoucímu diplomové práce PaedDr. Petru Baumanovi za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

OBSAH

ÚVOD	6
1 Použitá Terminologie.....	9
1.1 Výchova, vzdělávání, edukace.....	9
1.2 Vyučování, učení, výuka	10
1.3 Školní a mimoškolní formy edukace	10
1.3.1 Školní edukace.....	10
1.3.2 Mimoškolní edukace.....	11
1.3.3 Formální, neformální, informální učení.....	11
1.3.4 Výchova ve volném čase	12
1.4 Prožitek, zážitek, zkušenost	12
1.5 Zážitková pedagogika, Výchova zážitkem	14
1.6 Filozofie pro děti, filozofování s dětmi	16
1.7 Dodatek k používání pojmů „metoda“ a „přístup“	17
2 Výchova ve volném čase	18
2.1 Cíle a funkce výchovy ve volném čase.....	18
2.2 přístup a metody výchovy ve volném čase	21
2.2.1 Streetwork	22
2.2.2 Otevřená práce	23
2.2.3 Animační přístup.....	24
2.2.4 Participace.....	25
2.2.5 Trénink.....	26
2.2.6 Institucionální přístupy	26
3 Výchova zážitkem	28
3.1 Historický vývoj výchovy zážitkem ve světě	28
3.2 Historie českého pojetí výchovy zážitkem	29
3.3 Odlišnosti „české cesty“ a západního přístupu	30
3.4 Cíle a charakteristika výchovy zážitkem	31
3.5 Znaký výchovy zážitkem	34
3.5.1 Holistický přístup.....	34
3.5.2 Dobrodružství	35
3.5.3 Dramaturgie	37
3.5.4 Hra	38
3.5.5 Reflexe	43

4	Filozofie pro děti	48
4.1	Úvod do problematiky aneb potřeba filozofovat	48
4.2	Historický vývoj Filozofie pro děti.....	49
4.2.1	Zahraniční vývoj	49
4.2.2	Vývoj v České republice.....	50
4.3	Charakteristika programu Filozofie pro děti.....	50
4.4	Metody Filozofie pro děti	52
4.5	Cíle a funkce Filozofie pro děti	53
4.6	Zásady práce a role vedoucího diskuze	55
5	Filozofování s dětmi ve volném čase.....	58
5.1	Možnosti a rizika filozofování ve volném čase	58
5.1.1	Postavení filozofování na „trhu volnočasových činností“	58
5.1.2	Role filozofování ve VVČ	61
5.2	Výchova zážitkem a filozofování s dětmi.....	64
5.2.1	Společné charakteristiky a způsoby práce ve filozofování s dětmi a výchově zážitkem	65
5.2.2	Průniky metod FPD a výchovy zážitkem	67
5.2.3	Filozofický prožitek	72
5.3	Další způsoby kombinace filozofování a výchovy zážitkem.....	74
	Závěr	76
	Seznam použitých zdrojů	79

ÚVOD

Motto: „Výchova není v tom, poučovat lidi nebo jim dělat kázání, ale dát jim příležitost, aby sami mysleli, sami srovnávali.“

Karel Čapek

Řecký výchovný ideál „kalokagathia“ pochází ze slov *kalos* a *agathos* – krásný a dobrý. Bezesporu se jedná o pojmy filozofické, vždyť krása a dobro jsou ústředními tématy filozofie snad od jejího počátku. V Antice šlo o harmonický rozvoj vnějšího a vnitřního, ideál krásy tělesné a duševní. Tím se tyto veskrze filozofické pojmy dostávají do popředí také v oblasti výchovy. Podobných spojení mezi výchovou a filozofií jistě existovalo v historii více – například názory, které filozofii ztotožňovaly s naukou o umění žít. Určité vazby mezi filozofií a oblastí výchovy a vzdělávání naznačuje i samo vyčlenění pedagogiky (jako vědy o výchově a vzdělávání) z filozofie.

Ve středu našeho zájmu a zároveň ústředním tématem této práce je právě setkání filozofie a výchovy, konkrétně výchovy zážitkem. Zajímat nás budou především prostředky užívané v obou oblastech a za jistých okolností se dokonce překrývající – *myšlení a reflexe zážitku*.

Snažíme-li se najít co možná nejlepší podoby výchovného působení, které by v sobě nesly jak výhody poměrně atraktivních až „módních“ zážitkových programů, tak i snahu naučit děti více než jen obstát ve společnosti, hledáme-li takový způsob práce, který nebude výchovou pouze podle potřeb, představ či trendů současné společnosti, ale výchovou člověka se schopností aktivně a svobodně pomáhat utvářet svou vlastní budoucnost a cítit za ní odpovědnost,¹ vnímáme-li výchovu v tomto smyslu jako cestu k odpovědnosti za dobrý svět, je nutné umět pojmenovat, co vnímáme jako dobré, jakými hodnotami můžeme tuto cestu naplňovat.² K tomu nám mohou dopomoci právě metody filozofie, která stejně jako výchova (tím spíše výchova zážitkem) souvisí se zkušeností i s formováním člověka.

Filozofie by neexistovala bez okolního světa, který se stal předmětem jejího zkoumání. A lidé žijící v tomto světě se v průběhu svého života setkávají s různými zážitky, někdy náhodnými, jindy záměrně navozenými. Takové situace je třeba reflektovat, abychom

¹ Srov. HANUŠ, R. Pedagogicko-psychologické aspekty zážitkové pedagogiky PŠL. In: KIRCHNER, J. (ed.) *Kontexty prožitku a kvalita života*, s. 35.

² Srov. DRAHANSKÁ, P. Tematizace a symbolizace v projektech zážitkové pedagogiky. *Gymnasion*, 2005, Vol. 3, s. 32.

namísto neuspořádaného množství zážitků vytvořili systém zkušeností, na kterých můžeme – my sami i společnost – stavět v dalším životě. Reflexe světa, ve kterém žijeme, je přitom výsostnou doménou filozofie. Reflexe uměle navozených zážitků s cílem vytvářet novou zkušenost je pak polem působnosti zážitkové pedagogiky. V této práci však budeme konkrétnější a nebudeme se věnovat samotné podstatě filozofie ani výchovy zážitkem, ale zůstaneme na úrovni metod, které mají *filozofování* a *výchova zážitkem* společné. Dále se omezíme pouze na oblast *výchovy ve volném čase* a možnosti aplikace pedagogického programu *Filozofie pro děti* v této oblasti.

Již jsme se dříve³ zabývali otázkou, zda je program Filozofie pro děti, původně navržený pro školní prostředí, vůbec vhodný pro činnost volnočasových institucí. Z porovnání cílů výchovy ve volném čase i cílů Filozofie pro děti pak bylo vysledováno nemálo společného, a ukazuje se tudíž, že jeho využití je nejen možné, ale také vhodné. Na základě našich úvah i praktických zkušeností však považujeme za potřebné hledat odpovídající modifikace tohoto programu pro účely pravidelného zařazování filozofie do již zavedených organizačních forem práce s dětmi právě ve volném čase (schůzky, kroužky apod.). Předmětem této práce tedy není porovnání či hledání styčných ploch v oblasti cílů, ačkoliv je v textu na tento fakt poukazováno, ale spíše zkoumání a porovnávání metod. Předpokládáme přitom, že metody filozofování s dětmi se výrazně kryjí s určitými metodami výchovy ve volném čase (resp. jsou podmnožinou výchovných metod užívaných mj. v kontextu výchovy ve volném čase). V této práci se však snažíme jít ještě hlouběji do hierarchie metod výchovy ve volném čase, proto se pokoušíme zařadit filozofování s dětmi mezi metody výchovy zážitkem.

Stručně vyjádřeno, cílem předkládané práce je na teoretické rovině – zejména pomocí zkoumání a porovnávání metod Filozofie pro děti a výchovy zážitkem – popsat a zdůvodnit roli filozofické reflexe v procesu modifikace zkušenosti prostřednictvím zážitků, především pak zážitků uměle navozených. Jinými slovy, naší snahou je charakterizovat přínos filozofování ve výchově zážitkem. Potvrzení této zvláštní role filozofické reflexe znamená i další koncepční upevnění Filozofie pro děti v oblasti výchovy ve volném čase.

Text práce je členěn do několika kapitol. Vzhledem k nejednotnosti termínů považujeme za velmi důležitou už první kapitolu, která vymezuje termíny námi použité.

³ Srov. MACKŮ, R. *Program „Filozofie pro děti“ ve volnočasových aktivitách dětí a mládeže*. České Budějovice, 2006. Seminární práce.

Vycházeli jsme zde především z práce Turčové⁴, která na podzim roku 2007 představila podrobnou studii termínů v oblasti zážitkové pedagogiky. V dalších kapitolách pak postupně seznamujeme s oblastí výchovy ve volném čase, jak ji pojímá např. Hofbauer, Kaplánek, Němec či Pávková,⁵ stručně charakterizujeme přístupy, které jsou v této oblasti užívány, a následně se podrobněji věnujeme výchově zážitkem jako jednomu ze specifických přístupů k volnočasové výchově. Inspirací pro tuto oblast nám byly práce vydané povětšinou kolektivem autorů, z nichž můžeme jmenovat Jirásku, Hanuše, Neumana, Martina či Zounekovou a dále časopis *Gymnasion*. Po představení programu *Filozofie pro děti* (dle autora programu M. Lipmana) se pak v kap. 5 snažíme hledat souvislosti obou výše zmíněných oblastí, a to na úrovni metod. Z pestré škály výchovných metod se budeme zabývat především hrou jako základním znakem českého pojetí výchovy zážitkem. V této souvislosti se pak budeme přímo zabývat i vztahem filozofování a hry. V závěrečné části řešíme také roli filozofické reflexe při transformaci zážitku ve zkušenost. Jedním z našich dílčích cílů je tak – v rámci možností diplomové práce – na teoretické rovině tuto roli popsat a zdůvodnit (tj. charakterizovat přínos filozofování ve výchově zážitkem).

Pro dokreslení problematiky a především návrhu jejího řešení přikládáme také ukázky programových plánů kurzů, které jako hlavní metody používají právě filozofování a zážitek, potažmo hru. Na tyto přílohy je v textu odkazováno.

⁴ Srov. TURČOVÁ, I. „Terminologická džungle“ – česká a anglická terminologie oblastí výchovy a aktivit v přírodě. *Gymnasion*, 2007, Vol. 8, s. 23 - 35.

⁵ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času.*; HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas.*; NĚMEC, J. et al. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času.*

1 POUŽITÁ TERMINOLOGIE

1.1 VÝCHOVA, VZDĚLÁVÁNÍ, EDUKACE

V české pedagogické terminologii existuje řada pojmů. Názory na vztahy mezi nimi se různí, a to už na té nejobecnější úrovni. Přesto lze v odborné literatuře vysledovat převládající tendenci chápání těchto jednotlivých pojmů, které bychom se chtěli držet i v této práci.

Výchova je jedním z nejproblematictějších pojmů pedagogiky. Její definice se liší různou mírou obecnosti, rozdílným chápáním jejího vztahu ke vzdělávání, podle míry zapojení jejích jednotlivých subjektů či podle její sociální funkce.

Většinou se rozlišuje výchova v tzv. širším a užším smyslu. *Výchovou v širším smyslu* můžeme rozumět záměrné, cílevědomé a permanentní působení na člověka.⁶ Její podmnožinou jsou pak *vzdělávání* a *výchova v užším smyslu*. *Výchovou v užším smyslu* se obvykle rozumí proces primárně směřující k rozvoji postojů, potřeb a zájmů jedince, jehož výsledkem je změna charakteru či chování.⁷ Švarcová chápe výchovou v užším slova smyslu vytváření osobnostních kvalit člověka (rozumových, citových a volních), případně osobnostní orientace (mravní, světonázorové, estetické apod.).⁸

Z hlediska zapojení jednotlivých subjektů výchovy (v širším smyslu) lze tuto vymezovat buď jako plně řízený proces *ovlivňování nehotového člověka pedagogem*, nebo jako *sebeformování vychovávaného*, popř. jako *interakci mezi vychovatelem a vychovávaným*.⁹ V této práci budeme chápat výchovu právě v posledně jmenovaném významu, tedy jako interakci mezi jejími subjekty, a to za účelem formování jejich osobnosti. V určitých případech se však nevyhneme ani zdůraznění pojetí výchovy jako sebeutváření (sebeformování)

Vzděláváním se obecně označuje proces záměrného a organizovaného osvojování vědomostí, poznatků a dovedností jehož primárním výsledkem je vzdělání, kvalifikace atd.¹⁰

Praktická neoddělitelnost výchovy a vzdělávání i neobratné odlišování výchovy v širším a užším smyslu vede k postupnému zavádění pojmu *edukace*. Tento označuje jak výchovu,

⁶ Srov. JŮVA, V.; JŮVA, V. *Úvod do pedagogiky*, s. 27.

⁷ Srov. VLČKOVÁ, K. *Základní pedagogické kategorie a pojmy*. [online].

⁸ Srov. ŠVARCOVÁ, I. *Základy pedagogiky pro učitelské studium*, s. 15.

⁹ Srov. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Heslo „výchova“.

¹⁰ Srov. VLČKOVÁ, K. *Základní pedagogické kategorie a pojmy*. [online].

tak vzdělávání, a to s důrazem na aktivitu učícího se (vychovávaného) subjektu i subjektu, který toto učení (výchovu) zprostředkovává.¹¹

Výše jsme zdůraznili, že pojmem výchova v této práci budeme rozumět interakci vychovávaného a vychovávajícího. Nyní, když jsme si vymezili také význam pojmu vzdělávání, ještě doplníme, že pojem výchova používáme s vědomím jeho neodlučitelnosti od vzdělávání. Primárně jej však chápeme ve významu výchovy v tradičně uváděném užším pojetí; v případě, že bychom chtěli zdůraznit právě vzdělávací složku edukace, bude to výslovně uvedeno.

Ještě je třeba doplnit, že české legislativní normy upřednostňují pojem vzdělávání a rozumí jím procesy na všech úrovních edukace (tedy vzdělávání i výchovu).

1.2 VYUČOVÁNÍ, UČENÍ, VÝUKA

Vyučováním se běžně rozumí to, k čemu dochází ve vyučovací hodině ve školní třídě, přesněji (a v obecnějším didaktickém rámci) pak vyučování můžeme chápat jako interakci vyučujícího (tedy nejen učitele) a vyučovaného (tedy nejen žáka) ve smyslu záměrného působení na vyučovaného tak, aby u něho docházelo k učení, a to nejen ve školním prostředí. Vyučování tedy, ač je to v pedagogické literatuře poměrně časté, v této práci nechápeme jako synonymum pojmu výuka.

Jako *výuku* označujeme edukační proces, kdy se člověk něčemu učí např. prostřednictvím procesu organizovaného jiným člověkem, případně za pomoci technického zařízení. Výuka tedy zahrnuje činnost učitele (vyučování) i žáka (učení). Pod souhrnným pojmem výuka můžeme pro zjednodušení kromě procesů označovat i obsah výuky.

Učení je pak činnost vzdělávajícího se subjektu (např. žáka, studenta, ale i účastníka kurzu), která probíhá zpravidla při výuce.

1.3 ŠKOLNÍ A MIMOŠKOLNÍ FORMY EDUKACE

V literatuře se můžeme setkat s více užívaným termínem *formy výchovy*, z důvodů uvedených v kapitole 1.1 však budeme dále používat termín *formy edukace*.

1.3.1 Školní edukace

Budeme-li vycházet z charakteristik, které uvádí ve své klasifikaci forem edukace Vlčková,¹² můžeme školní edukaci rozumět výuku nebo mimovýukové činnosti, v nichž se

¹¹ Srov. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*, s. 16.

uplatňuje vliv školního prostředí. Školním prostředím pak nemusí být pouze budova školy, ale např. i třídní kolektiv, pokud jej spojujeme s běžnou výukou ve škole.

1.3.2 Mimoškolní edukace

Mimoškolní edukací rozumějme všechny ostatní edukační procesy, které nelze nazývat školní edukací. Vlčková odlišuje ještě rodinnou edukaci a autoedukaci, pro naše účely budeme tyto formy považovat za mimoškolní edukaci. Do oblasti mimoškolní edukace mohou spadat jak činnosti svou povahou spíše vzdělávací (např. podnikové vzdělávání), tak i činnosti výchovné (např. výchova ve volném čase). Opět je však třeba zdůraznit propojenost obou složek edukace.

1.3.3 Formální, neformální, informální učení

Memorandum o celoživotním učení, které vydala Evropská komise v roce 2000, určuje *kategorie účelové učební činnosti*¹³ – učení rozděluje na formální, neformální a informální. Jedná se do určité míry o rozpracované dělení školních a mimoškolních forem edukace z jiných úhlů pohledu. I v tomto způsobu dělení, který navrhuje Evropská komise, však narážíme na některé problémy – kritériem pro rozdělení učení na formální, neformální a informální je jednak čas (např. informální učení je definováno jako celoživotní), jednak organizovanost (např. výčet vzdělávacích institucí u formálního učení) a konečně povaha samotných aktivit (u neformálního učení). Domníváme se, že pro jednotlivé složky by mělo platit stejné kritérium, popř. jednotná kritéria.

Formální učení se vztahuje ke strukturovanému vzdělávacímu systému, který zahrnuje všechny školy od základních až po univerzitu, včetně specializovaných programů odborného a profesního výcviku. *Neformální učení* se vztahuje ke všem plánovaným programům osobního a sociálního vzdělávání lidí určeným k rozvíjení celé řady dovedností a kompetencí mimo rámec formálního kurikula. *Informální učení* se vztahuje k průběhu celého života, v němž si každý jedinec osvojuje určité postoje, hodnoty, dovednosti a znalosti pod vlivem různých vzdělávacích zdrojů ve svém okolí i z každodenní zkušenosti (z domova, ze sousedství, z knihovny, z médií, ze zkušeností nabytých při práci, při hře apod.).¹⁴

Na základě výše uvedených definic budeme pro zjednodušení dále považovat za shodné mimoškolní formy edukace s neformálním a informálním učáním.

¹² Srov. VLČKOVÁ, K. *Základní pedagogické kategorie a pojmy*. [online].

¹³ Srov. *Memorandum EK o celoživotním učení* [online].

¹⁴ Srov. *Eurokompas – čtvrtletník na podporu vzdělávání a mobility v Evropě* [online].

1.3.4 Výchova ve volném čase

Výchova ve volném čase patří mezi formy mimoškolní edukace. Často se setkáváme s tím, že není rozlišováno mezi výchovou ve volném čase a *Pedagogikou volného času* (dále jen PVČ). Avšak PVČ je jednou z disciplín pedagogiky a sama o sobě tedy není edukačním procesem, nýbrž vědeckou reflexí edukačních procesů probíhajících ve volném čase, potažmo reflexí volnočasových edukačních procesů s vazbami na školní prostředí.

Kaplánek cituje Opaschowského, když píše, že „Pedagogika volného času pracuje ve volném čase, skrze volný čas a pro volný čas. Proto je volný čas jejím předpokladem, obsahem i cílem“.¹⁵ PVČ je zároveň nutné chápat širěji než jen jako *vědu o volném čase*, která by se zabývala pouze rolí volného času v kontextu současného světa. Kaplánek¹⁶ ji rozděluje ještě na další dvě oblasti: *pedagogickou nauku o volném čase* (zkoumá aktivity v rámci volného času a její dopad na jedince a společnost; problematiku aktivit ve volném čase vztahuje k jednotlivým oblastem života, např. rodina, politika apod. ale i jednotlivým typům aktivit, např. hra, sport; řeší také organizační zázemí volnočasových aktivit) a *praktickou pedagogiku volného času* (konkrétní metodický návod k realizaci aktivit ve volném čase, případně k jejich pedagogickému využití). Zdůrazňeme tedy ještě jednou, že poslední jmenovanou oblast nazýváme pro potřeby této práce *výchovou ve volném čase* a budeme jí rozumět nejen návod, ale i samotnou realizaci aktivit. Pro úplnost dodejme, že termín *volnočasová výchova* budeme používat jako synonymum k termínu *výchova ve volném čase*.

1.4 PROŽITEK, ZÁŽITEK, ZKUŠENOST

Anglické slovo „experience“ může v českém překladu znamenat jak prožitek, tak i zážitek a zkušenost. *Prožitek* budeme používat s důrazem na přítomnost. V prožitku zvláště vyniká emocionální, tělesná a smyslová stránka činností (v nejobecnější rovině celého života, bytí), prolíná se zde vědomí aktuálního stavu s víceméně neuvědoměným působením vžitých tradic, konvencí, vzorců chování apod.¹⁷ *Zážitek* by bylo možné chápat jako prožitek uchopený v reflexi, je možné jej vyprávět v podobě příběhu, je možné se ptát, co jsme v dané situaci vnímali, prožívali, co jsme si mysleli.¹⁸

¹⁵ OPASCHOWSKI, H. cit. podle KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času*. [online].

¹⁶ Srov. Tamtéž.

¹⁷ Srov. SLAVÍK, J. *Zážitková pedagogika – k čemu má smysl se vracet*. *Gymnasion*, 2007, Vol. 8, s. 36.

¹⁸ Srov. Tamtéž.

L. J. Pongratz rozlišuje jako znaky prožívání časovost, historičnost a bezprostřednost. „Prožívání probíhá v čase, má počátek, průběh a konec. Současně se fyzikální čas v proudu prožívání mění v psychologický čas, který s ním není totožný, je to zážitek trvání a zážitek okamžiku, který trvá zlomek vteřiny. V prožívání vystupuje nejen obraz toho, co se právě v subjektu a jeho okolí děje, ale vztah k minulosti (vzpomínky) a k budoucnosti (snění, očekávání).“¹⁹ Jirásek připomíná Vážanského etymologickou analýzu obou slov, vychází z jejich kořene, tedy *žít*. Uvádí, že předpona *pro-* dává celému slovu „prožít“ význam „aktivní“ s hodnotou emočního náboje; prožitou skutečností je člověk bohatší o vnitřní statek. Něco, co jsem „prožil“, mělo aktivní, stimulující, vše prostupující a energizující charakter. Prožitek má silně individuální charakter pro vnímání vnitřní i vnější reality. Je nenahraditelný, neopakovatelný, nepřenositelný a velmi obtížně a jen částečně sdělitelný, ale současně je stimulující, aktivující, probouzející vnímání, prohlubující smysl života. Naopak předpona *zá-* dává celému slovu „zážitek“ význam uceleného, celistvého, přesahujícího.²⁰ Zážitek je syntézou aktuálního prožitku a již zvnitřnělé zkušenosti.

Jirásek také na základě teorií, které představil M. Csikszentmihalyi, staví prožitek z právě vykonávané činnosti do souvislosti také s obsahem vědomí. „V případě, že jsem plně zaměřen na vykonávanou činnost, jsem svoboděn od vnějšího nátlaku na můj způsob prožívání, zážitek se může stávat sám sobě cílem, avšak *stav plynutí*²¹ může naše já transformovat k větší komplexnosti, propracovanosti, ucelenosti.“²² Již jsme si řekli, že prožitek se vyznačuje svou časovostí, jedná se o okamžik. V popisovaném stavu plynutí však dochází k plynutí od jednoho okamžiku ke druhému, jde o prožitek plynutí.

Jirásek dále uvádí, že v obecné češtině není diference mezi prožitkem a zážitkem pocíťována. To je i výsledek významové analýzy elektronických textů Českého národního korpusu, kterou provedl. Slovo zážitek se však v češtině obecně využívá asi třikrát častěji než slovo prožitek.²³ Nesouhlasíme s Jiráskem, že rozdíl mezi pojmy zážitek a prožitek by

¹⁹ PONGRATZ, L. J. cit. podle NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*, s. 31.

²⁰ Srov. JIRÁSEK, I. Významová diference prožitek – zážitek v Českém jazyce. In: KIRCHNER, J. (ed.) *Kontexty prožitku a kvalita života*, s. 14.

²¹ Srov. CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života*, s. 12 resp. 91. definuje *flow* jako stav „ve kterém jsou lidé tak ponořeni do určité činnosti, že nic jiného se jim nezdá důležité. Tento prožitek sám je tak radostný, že se ho lidé snaží dosáhnout dokonce i za velkou cenu, pro pouhé potěšení, které jim přináší... Jedna z vlastností stavu plynutí, o níž se lidé zmiňují nejčastěji, je, že pokud tento zážitek trvá, člověk dokáže zapomenout na všechny nepříjemné stránky svého života. Tento rys stavu plynutí je důležitým vedlejším produktem faktu, že činnosti, které nám přinášejí radost, vyžadují naprosté soustředění pozornosti na úkol, který právě vykonáváme – a tak už nám v myslí nezbyvá místo pro informace, které se k tomuto úkolu nevztahují.“

²² JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 2004, Vol. 1, s. 13.

²³ Srov. JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 2004, Vol. 1, s. 14.

v češtině nebyl pocíťován, spíše běžná situace nevyžaduje tyto pojmy odlišovat. S jistým rozlišením se pak setkáváme i v oblasti estetiky, avšak jedná se spíše o ojedinělé pokusy, které neměly pokračovatele.

Filozofickou dimenzí prožitku a jeho možným potenciálem ve výchově se dopodrobna zabýval německý filozof W. Dilthey. Pro něj je prožitek „prvním předpokladem sebepoznání i poznání druhého. V prožitku se nám představuje realita, s níž jsme se střetli a zvnitřnili ji. Prožitek není nic daného ani smyšleného. V prožitku se nám objevují nové aspekty života, vidíme obrysy, které jsme nemohli vidět dříve“.²⁴

K odlišení pojmů prožitek, zážitek a zkušenost se sice ještě v následujících kapitolách vrátíme, na tomto místě však znovu zdůrazněme, že (v souladu se snahou některých českých autorů) budeme v této práci užívat slova prožitek s akcentem na jeho přítomnostní charakter, tedy tímto pojmem budeme označovat činnost probíhající v daném okamžiku. Zážitkem pak budeme označovat vzpomínku, racionální analýzu či jakékoliv jiné pamětní uchopení té samé činnosti, která uplynula do minulosti. Zážitek nastává s určitým časovým odstupem po prožité situaci a za jistých podmínek se přetváří ve zkušenost, kterou můžeme využít v dalším životě.²⁵

Ještě dlužíme vymezení termínu *zkušenost* – můžeme jí rozumět výtěžek a zhodnocení prožitého, a to jak prostřednictvím reflexe, tak i nevědomě. Zkušenost je trvalejší podobou prožité události, jejíž výsledky můžeme uplatnit i v jiných situacích. Prožitky, na kterých zkušenost stavíme, mohou mít rozdílné podoby – od záměrných prožitků typických pro zážitkové kurzy až po zcela běžné prožívání života, sociální sdílení, komunikaci. Zkušenost pak lze získat i přejímáním zkušenosti druhých (např. při výuce).²⁶ K problematice utváření zkušenosti prostřednictvím zážitků se vracíme ve schématu na obr. 9 v závěru páté kapitoly.

1.5 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA, VÝCHOVA ZÁŽITKEM

Terminologickou nejednoznačností na poli zážitkové edukace se pokouší rozřešit Turčová.²⁷ Ve svém výzkumu se formou rozhovoru dotazovala česky a anglicky hovořících expertů z oblasti zážitkové edukace na klíčové pojmy z této oblasti. Naprostá

²⁴ NEUMAN, J. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*, s.37.

²⁵ Srov. JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 2004, Vol. 1, s. 14.

²⁶ Srov. Tamtéž.

²⁷ Srov. TURČOVÁ, I. „Terminologická džungle“ – česká a anglická terminologie oblastí výchovy a aktivit v přírodě. *Gymnasion*, 2007, Vol. 8, s. 23 - 35.

většina ze všech oslovených českých expertů uvedla různé termíny pro souhrnné označení oblasti, o které hovoříme. Mezi návrhy se objevily termíny *výchova v přírodě* (outdoor education), *zážitková pedagogika* (experiential education), *výchova prožitkem* (experience-based education), *učení prožitkem/zážitkem* (experience-based learning), *dobrodružná výchova* (adventure education), *zkušenostní výchova* (experiential education), ale třeba i *neformální* či *mimoškolní výchova* (informal education).²⁸ Anglicky hovořící experti se poměrně jednotně shodli na termínu *outdoor education*. Rovněž autoři Pedagogického slovníku²⁹ i Psychologického slovníku³⁰ uvádějí termíny *výchova prožitkem* a *dobrodružná výchova* jako synonymní.

Tato nejednotnost mezi termíny nás přiměla skutečně pečlivě zvažovat volbu jednotného termínu pro oblast zážitkové edukace v této práci. Již dříve jsme uvedli, že naším stěžejním pojmem bude *výchova*, nejinak tomu bude i v oblasti výchovy zážitkem. Přestože by na základě vymezení pojmu *prožitek* (viz předchozí kapitola) bylo možné hovořit o *výchově prožitkem*, volíme v této práci raději sousloví *výchova zážitkem*, neboť se domníváme, že ve výchovné práci nevyužíváme pouze momentu prožitku, ale spíše celého komplexu prožitků, které se udály v časové posloupnosti a ve své podstatě již nejsou prožitky, ale zážitky. Ona komplexnost pak může být dalším kritériem (kromě časovosti) pro odlišení obou pojmů (prožitku a zážitku). Je-li naším cílem opravdu výchova či vzdělávání, pak většinou nezůstává jen u prožitků a zážitků, ale pomocí *reflexe/review* (viz dále) se snažíme utvářet zkušenost. V rámci reflexe pak pracujeme výhradně se zážitky (odtud tedy *výchova zážitkem*). Pojem *výchova zážitkem* podle nás nejlépe vyjadřuje podstatu a cíl, kterého se snažíme zážitkovými aktivitami dosáhnout – tedy prostřednictvím zážitku vychovávat, resp. rozvíjet celou osobnost. Tento pojem užíváme pro mimovýukové činnosti analogicky k *činnostně orientované výuce*, popř. *zkušenostně orientované výuce*.³¹ V této práci však termín *výchova zážitkem* ještě zúžíme a nebudeme pod ním uvažovat

²⁸ Pozn. V závorce uvádíme přibližný anglický ekvivalent jednotlivých termínů; vzhledem k různému pojetí zážitkové edukace v jednotlivých zemích se však jedná skutečně jen o nepřesné vyjádření.

²⁹ Srov. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*.

³⁰ Srov. HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*.

³¹ Pozn. Vycházíme zde z Deweyho pojmu *learning by doing* (*učím se tím, že něco dělám*). V návaznosti na Skalkovou (SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*, s. 138-142.) však používáme pojem *činnostně / zkušenostně orientovaná výuka*, a to pro oblast formálního vzdělávání. Pro oblast mimoškolní edukace zůstáváme u pojmu *výchova zážitkem*. Snažíme se tak popisované metody či přístupy vsadit do již existujícího terminologického rámce. Zároveň se domníváme, že termín *činnostně orientovaná výuka* lépe vystihuje spíše výukové činnosti, které probíhají v rámci formálního vzdělávání, a *výchova zážitkem* pak spíše mimovýukové, někdy specificky volnočasové aktivity. V obou případech se však jedná pouze o jednu z metod práce.

všechny mimovýukové činnosti zážitkového charakteru, ale jen ty, které se uplatňují ve volném čase.

Výchova zážitkem v sobě může zahrnovat i oblast výchovy dobrodružstvím či výchovy v přírodě, které staví jen na specifických druzích zážitku – tyto pojmy však nelze zaměňovat s pojmem výchova zážitkem, který je pro ně zastřešující. Není možné použít ani termíny učení zážitkem/prožitkem/zkušeností, ani termín mimoškolní či neformální výchova – důvod vyplývá z vysvětlení významů těchto pojmů v předcházejících kapitolách. Rovněž by bylo nepřesné užívat pojmu zkušenostní výchova, protože bychom v takovém případě proces nazývali podle výsledku tohoto procesu (cílem výchovy zážitkem je modifikovaná či aktualizovaná zkušenost jako produkt této činnosti).

Podobně jako jsme rozlišili pedagogiku volného času a výchovu ve volném čase, budeme rozlišovat i zážitkovou pedagogiku a výchovu zážitkem. Pokud používáme pojem „zážitková pedagogika“, pak jej chápeme jako označení teoretické reflexe toho, co se výchovou zážitkem prakticky uskutečňuje. Záměrně neužíváme sousloví vědecká disciplína v souvislosti s termínem zážitková pedagogika, neboť se domníváme, že výchova zážitkem svým charakterem plně spadá pod předmět pedagogiky volného času, popř. sociální pedagogiky (i přes různorodost pojetí jejího předmětu).

V textu jsme se v několika případech nevyhnuli ani anglickým termínům z této oblasti. Přestože ze studie Turčové jasně vyplývá, že britští experti jsou, co se týká zastřešujícího termínu, poměrně jednotní a volí pojem „outdoor education“, my jsme zvolili raději termín, který se častěji užívá v australském prostředí, totiž „*Experience based education*“ Český význam pojmu „outdoor education“ (byť je jen těžko přeložitelný) je dle našeho soudu příliš vzdálený českému pojetí výchovy zážitkem.

1.6 FILOZOFIE PRO DĚTI, FILOZOFOVÁNÍ S DĚTMI

V textu budeme používat pojem *Filozofie pro děti* (dále jen FPD) jako označení programu původně navrženého M. Lipmanem, tedy nejen metodiky práce, ale i celého kurikula. Blíže o tomto programu ve čtvrté kapitole.

Filozofováním s dětmi rozumíme obecnější pojmenování pedagogických přístupů uplatňujících filozofii (filozofování) jako prostředek (v určitých případech i cíl) výchovy a vzdělávání. V našem pojetí jde komplex činností, který se snaží dosáhnout podobných cílů jako program FPD, avšak volí k dosažení těchto cílů částečně jiné metody. Na některých místech této práce budeme užívat význam tohoto pojmu ještě v užším smyslu pro označení

postupů kombinujících metody FPD a výchovy zážitkem, v takovém případě na to upozorníme.

Ještě zbývá dodat, že filozofováním, potažmo filozofickým dialogem rozumíme jednu z metod, kterou užívá jak přístup Filozofie pro děti, tak i filozofování s dětmi.

1.7 DODATEK K POUŽÍVÁNÍ POJMŮ „METODA“ A „PŘÍSTUP“

Na závěr této terminologické kapitoly pokládáme za důležité vymezit ještě rozdíl mezi pojmy *metoda* a *přístup*.

Přístupem rozumíme ideový (hodnotový), obsahový a organizační základ,³² podle něhož volíme vhodný soubor metod. Těmi je možné chápat konkrétní pracovní postup, s jehož pomocí usilujeme o dosažení stanovených cílů edukace.

Často se setkáváme se zaměňováním těchto pojmů. Například program Filozofie pro děti je často nesprávně nazýván metodou, přičemž se jedná spíše o přístup využívající celou řadu metod. Podobně i výchovu zážitkem chápeme jako výchovný přístup.

³² Srov. BAUMAN, P. Filosofické otázky v kurikulu základní školy. In: MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.) *Problémy kurikula základní školy*. Brno: Masarykova Univerzita, 2006, s. 52-64.

2 VÝCHOVA VE VOLNÉM ČASE

V této kapitole se postupně seznámíme s oblastí výchovy ve volném čase (dále jen VVČ), jejími specifiky a výchovnými přístupy. Jedná se však jen o stručné seznámení s problematikou, které je nutné pro pochopení dalších souvislostí. Pro podrobnější seznámení s touto oblastí je třeba použít odkazovaných zdrojů.

2.1 CÍLE A FUNKCE VÝCHOVY VE VOLNÉM ČASE

J. Pávková³³ uvádí hlavní funkce výchovy ve volném čase. S ohledem na předmět této práce neuvádíme úplnou charakteristiku jednotlivých funkcí, ale kromě základního popisu se soustředíme jen na ty rysy, které jsou podstatné pro uvažování o integraci FPD do VVČ:

Výchovně-vzdělávací funkce – jedná se především o rozvíjení schopností dětí a mládeže, usměrňování, kultivaci a uspokojování jejich zájmů a potřeb, formování žádoucích postojů a morálních vlastností. Pávková dále kromě jiného uvádí, že na základě praktických činností a zkušeností si mladí lidé v rámci výchovy ve volném čase vytvářejí názor na život a na svět.

Zdravotní funkce – ve volnočasových aktivitách se tato funkce naplňuje prostřednictvím střídání činností organizovaných a spontánních, duševních a pohybově zaměřených nebo práce a odpočinku. Pohybové činnosti ve volném čase kompenzují dlouhé sezení při vyučování a pro zdraví dětí jsou nezbytné. Ke zdravému duševnímu vývoji je podle Pávkové možné přispět i tím, že je jim dopřána možnost prožít radost a uspokojení z činností, trávit čas mezi oblíbenými lidmi v příjemném prostředí.

Sociální funkce – volnočasové instituce se podílejí na utváření bohatých a žádoucích sociálních vztahů mezi účastníky, součástí sociální funkce výchovy mimo vyučování je i nácvik komunikativních dovedností, rozvoj sociálních kompetencí a seznamování s pravidly společenského chování.

Uváděna bývá i *funkce prevence sociálně-patologických jevů*. Všechny tyto funkce se pak samozřejmě stávají nejobecnějšími cíli každé výchovné činnosti ve volném čase a budeme-li je konkretizovat, pak cílem VVČ může být rozvoj schopností, nadání, zájmů, poskytování aktivního odpočinku, vedení k účasti na společenském životě v souladu se společenskými normami, popř. pomoc při přípravě na výuku. Jarmová pak uvádí další úkoly, a to „kompenzaci jednostranné zátěže, rozvoj žádoucích zájmů, možnost získání

³³ PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*, s. 39-40.

praktické životní zkušenosti, uspokojení touhy po seberealizaci, sebeúctě, kompenzaci nedostatků sociálního prostředí, rozvoj organizátorských schopností, využití praktických dovedností, vedení k vzájemné spolupráci, aktivitě, toleranci a respektování práva každého občana“.³⁴

Takový výčet však není úplný. Souhrnně by bylo možné říci, že cílem VVČ je „vést jedince k osvojování hodnot a napomáhat tak rozvoji jeho psychických i fyzických kvalit“.³⁵ I takto formulovaný cíl ovšem není zcela přesný, neboť by se jím stejně dobře mohla definovat výchova jako celek, tedy nejen ta ve volném čase. Podobně se vyjadřuje i Kaplánek, který připomíná, že všeobecný cíl pedagogiky volného času je stejný jako u ostatních pedagogických oborů. Za všeobecný cíl pedagogiky pokládá „relativní samostatnost jedince ve společnosti, tzn. ochotu a schopnost ke svobodě, solidaritě a zodpovědnosti, dále pak ke kreativní vlastní činnosti a komunikativnímu jednání, a nakonec k sociální angažovanosti a účasti na společenském životě“.³⁶ Odvolává se na Opaschowského, který říká, že neexistují zvláštní cíle pedagogiky volného času, ale výchovné cíle odpovídající volnému času. „Opaschowski posuzuje výchovné cíle ve volném čase podle toho, do jaké míry přispívají ke kritickému pochopení sebe sama a k reflexi společenských souvislostí.“³⁷

Vzhledem k tomu, že jsme VVČ vymezili jako předmět PVČ, je třeba brát v úvahu i některé cíle této disciplíny. Představíme si proto ještě Opaschowského pojetí kompetencí jako cílů činností ve volném čase. Sociální, kulturní, kreativní a komunikativní kompetence uváděné Opaschowskim navíc přímo poukazují na schopnosti a dovednosti v některých oblastech, které jsou i předmětem zájmu Filozofie pro děti. Dosáhnout sociální kompetence znamená stát se ochotným a schopným takového kontaktu se společností, při němž se budují vztahy (společensví) a odbourávají se sociální bariéry.³⁸ B. Hofbauer³⁹ vidí počátek takové sociální kompetence především v rodině, která je prvotním činitelem, který výchovně zhodnocuje volný čas. „Kulturní kompetence v sobě zahrnuje ochotu a schopnost uvažovat nad vlastním vnímáním a aktivně a kriticky se zabývat těmi oblastmi

³⁴ JARMOVÁ, M. *Pedagogika volného času, opory pro studium*. [online].

³⁵ Tamtéž.

³⁶ KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času*. [online].

³⁷ Tamtéž.

³⁸ Srov. Tamtéž.

³⁹ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 6.

života, které nejsou zaměřeny na bezprostřední účel (výsledek). Kreativní kompetence znamená ochotu a schopnost přinést do osobního i společenského života nové prvky.⁴⁰

Hodnotově zaměřené funkce aktivit ve volném čase shrnuje Vážanský, který uvádí názory R. J. Havighursta a M. Kaplana – volný čas dle těchto autorů musí „poskytovat možnosti k zajímavému a tvůrčímu vyjádření osobnosti, být zdrojem úcty k sobě samému, rozvíjet vědomí vlastní individuality“.⁴¹ Vážanský dále uvádí, že „základní smysl výchovy tvoří rozvinutí lidských hodnot i postojů a vybavení člověka znalostmi a dovednostmi, které mu budou umožňovat cítit se bezpečněji a mít více prožitků a uspokojení v životě. Výchova znamená optimalizaci člověka a jeho světa, ucelený, uvědomělý, aktivní a tvůrčí vztah jedince (lidí) ke světu, přírodě, společnosti i sobě samému. Společnost, která na sebe přebírá povinnost přeměny jedince, stimulaci jeho vývoje, struktury jeho bytí, pak musí zabezpečovat následující osobnostní charakteristické znaky člověka: chápání svobody jako možnosti seberealizace, poznávání sebe sama, radost z poskytování a sdílení, redukce chtivosti, nenávisti, iluzí a závisti, vědomí jistoty, identity, sebedůvěry a solidarity s okolním prostředím, vědomí nutnosti ukázněnosti a respektování skutečnosti pro dosažení cíle, prožívání lásky a úcty k člověku ve všech jeho projevech, schopnost celistvého harmonického života atd“.⁴² Gintel se domnívá, že „aktivní využívání volného času u mladých lidí plní svou funkci tehdy, má-li člověk mj. možnost objevovat a rozvíjet své schopnosti, konfrontovat své myšlení, cítění a chápání světa, ocitá-li se v situacích, vyžadujících maximální nasazení všech duševních a tělesných sil“.⁴³

Tuto poměrně obsírnou pasáž o funkci hodnot v rámci výchovy ve volném čase zde uvádíme záměrně; je velmi dobrým příkladem toho, jak významná je ideová dimenze výchovy ve volném čase a nastiňuje, že filozofování může mít ve výchově své důležité místo. K této problematice se vrátíme v dalším pojednání o vztahu filozofování s dětmi a výchovy zážitkem jakožto přístupů VVČ (kap. 5.2).

Systematicky se výchově ve volném čase věnuje také Spousta, který se poměrně podrobně zabývá uměním jako obsahem volnočasových aktivit.⁴⁴ Pro nás je podstatné, že jako jeden z mála autorů používá termínu *výchova ve volném čase*, zatímco ostatní autoři, např. Pávková, většinou užívají pojmu výchova mimo vyučování, který má poněkud jinou

⁴⁰ KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času*. [online].

⁴¹ VÁŽANSKÝ, M.; SMÉKAL, V. *Základy pedagogiky volného času*, s. 26.

⁴² Tamtéž, s. 59.

⁴³ GINTEL, A. Třicet sluncí nad Lipnicí. *Gymnasion*, 2007, Vol. 7, s. 5.

⁴⁴ Srov. SPOUSTA, V. et al. *Metody a formy výchovy ve volném čase. Kultura a umění ve výchově*.

konotaci. Jako jeden ze základních obsahů této výchovy vidí Pávková zájmové činnosti. Ty by měly „uspokojovat, rozvíjet a kultivovat zájmy, uspokojovat potřeby a rozvíjet specifické schopnosti. Tím se volnočasové činnosti stanou významným prvkem při utváření životního stylu a hodnotové orientace člověka.“⁴⁵ Hofbauer v této souvislosti připomíná důležitou roli kontinuity zájmových činností. Existuje totiž velká pravděpodobnost, že činnosti, kterým se začneme věnovat jako děti, pro nás budou zajímavé i v období adolescence a dospělosti.⁴⁶

2.2 PŘÍSTUPY A METODY VÝCHOVY VE VOLNÉM ČASE

Problematika metod je v PVC velice málo rozpracována, proto i komplexní přehled metod výchovy ve volném čase je v české literatuře poměrně obtížné nalézt. Většina z autorů ve svých dílech vychází z rozdělení jednotlivých forem výchovné práce ve volném čase a konkrétní metody pak vztahuje k těmto formám.

Kaplánek⁴⁷ se ve výčtu metod PVC opět opírá o Opaschowského a uvádí, že v 70. letech dvacátého století se v Německu mluvilo o sedmi metodách: *volnočasové poradenství, animace volnočasových aktivit, vývoj volnočasových profesí, plánování volného času, administrace volného času, výzkum volného času, nauka o volném času*. Znovu je třeba připomenout, že se jedná o obecné metody pedagogické reflexe edukačních procesů (tedy teoretické disciplíny) i vlastní pedagogické praxe. Proto také Kaplánek dále uvádí Opaschowského názor, že zvláštními metodami přímé výchovy ve volném čase jsou pouze *informativní porada, komunikativní animace a participativní plánování*. Hájek rozlišuje metody VVČ běžným způsobem na slovní, názorné, praktické apod., což jen ukazuje na rozdílnost jednotlivých pojetí metod.

Vzhledem k výše zmíněným nejasnostem, které jsou často způsobeny i zaměňováním označení metod a přístupů⁴⁸, jsme se pokusili zformovat vlastní přehled přístupů k VVČ, které odrážejí faktickou výchovnou činnost. Jedná se o základní představení jednotlivých metod a přístupů, které uvádíme s jejich stručnou charakteristikou; výchovu zážitkem, která je pro naši práci stěžejní, představíme podrobně v následující kapitole. Pro znázornění palety přístupů k VVČ jsme zvolili patřičné grafické symboly. Tím, že jsme

⁴⁵ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*, s. 51.

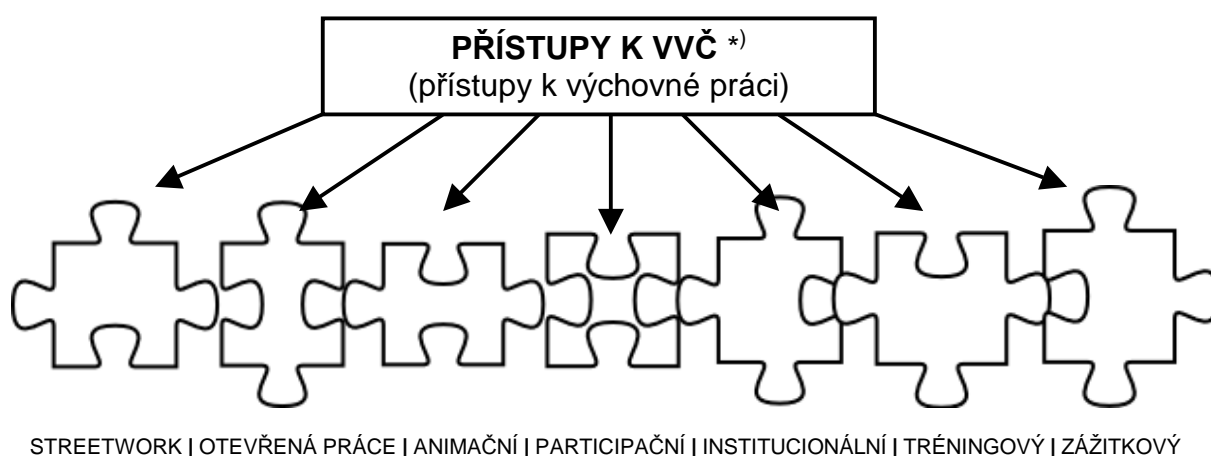
⁴⁶ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*.

⁴⁷ Srov. KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času*. [online].

⁴⁸ Srov. rozdíly mezi metodou a přístupem v kap. 1.7.

jednotlivé přístupy připodobnili k dílkům skládky, se snažíme naznačit obrovské možnosti, které se vychovateli nabízejí. Protože každá výchovná práce může využívat i více různých přístupů, je na vychovateli, jakou zvolí cestu k dosažení cílů a jak jednotlivé dílky poskládá.

Ještě dodejme, že mezi základní znaky všech přístupů k výchově ve volném čase patří kromě specifických organizačních forem (oproti školní třídě) také dobrovolnost a možnost vlastní volby jednotlivých činností. Kromě tréninkového a některých institucionálních přístupů totiž nejsme tolik vázáni obsahem jednotlivých činností, ale spíše hodnotami, ze kterých vycházíme a v důsledku kterých vytváříme zvláštní organizační formy.



*) V tomto přehledu záměrně pomíjíme *výchovu v rodině* pro její přílišnou specifčnost. Neuvádíme ani tzv. *enviromentální výchovu*, neboť na základě specifického obsahu a hodnot využívá většinou metod výše znázorněných přístupů. Zvlášť nestavíme ani *dramatickou výchovu*, která sama o sobě je spíše součástí školní edukace a ve volném čase je součástí metod zážitkového přístupu.

Obr. 1: *Metody výchovy ve volném čase*



2.2.1 Streetwork

Streetwork sice zařazujeme mezi přístupy k výchově ve volném čase, avšak z právního hlediska je na streetwork třeba pohlížet jako na sociální práci. Streetworker je tedy jak vychovatelem, tak sociálním pracovníkem, který se snaží působit v přirozeném prostředí klientů – ulice, parky, kluby, nádraží apod. „Jeho úkolem je vyhledávat a kontaktovat skupiny a jednotlivce, kteří jsou stylem svého života nebo trávením volného času více ohroženi negativními sociálními jevy. Snaží se jim nabídnout nebo zprostředkovat pomoc. Jde především o ty jednotlivce, kteří sami nejsou ochotni pomoc vyhledat, nebo to

nedokáží.“⁴⁹ Pávková uvádí i náplň práce streetworkera, která má spíše výchovný charakter. Může jím být např. pobídka k pozitivní možnosti využití volného času.⁵⁰

Prvotní aktivity, které bychom dnes nazývali jako streetwork, bychom mohli najít už před stovkami let např. u křesťanských duchovních, kteří se v rámci své pastorační činnosti obraceli k lidem, kteří je potřebovali. „Církev poskytovala nejen hmotnou, ale i duchovní oporu. Kněží, jeptišky a mniši navštěvovali především chudinské čtvrti, věznice, sirotčince, špitály, starobince a jiná zařízení určená pro nemocné, chudé a opuštěné lidi. V té době se jednalo mnohdy o jedinou zdravotní, sociální a duchovní péči, kterou nemajetní lidé obdrželi.“⁵¹ *Streetwork* jako takový se však zrodil v USA jako reakce na selhání tradičních přístupů sociální práce, ke kterému došlo v souvislosti s rychle se šířícím sociálním úpadkem celých městských čtvrtí velkých amerických měst, nárůstem kriminality, vznikem nejrůznějších gangů apod. Hledání účinných způsobů řešení sociálních problémů donutilo sociální pracovníky vydat se za klienty přímo do jejich sociálního prostředí. Cílem bylo kontaktovat mládež se sklony k násilnému a patologickému chování.⁵²

U dětí a mladých lidí, kteří tráví svůj volný čas pasivně a takzvaně „na ulici“, se setkáváme s experimentováním s drogami, trestnou činností a vandalismem. Důvodem je obvykle nuda, ale i psychické a sociální problémy spojené s dospíváním. Streetworker často pracuje s mladými lidmi, kteří se hlásí k některé subkultuře. Nabízí jim poradenství přímo v terénu, pomoc s jejich problémy nebo asistenci při realizaci jejich vlastních nápadů. Metodu terénní sociální práce lze tedy zařadit zejména mezi služby sociální prevence.⁵³



2.2.2 Otevřená práce

Otevřená práce s mládeží nachází svůj původ v Německu. Do jisté míry se jedná o přístup podobný animaci (viz kap. 2.2.3), nicméně zpravidla se vymezuje spíše formálními znaky. Pojem otevřená práce s mládeží můžeme podle Kapláňka⁵⁴ chápat ve čtyřech dimenzích:

- otevřenost obsahu,
- otevřenost organizační formy,
- otevřenost k zájmům mládeže
- otevřenost vůči veřejnosti.

⁴⁹ *Historie terénní sociální práce.* [online].

⁵⁰ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*, s. 81-83.

⁵¹ *Historie terénní sociální práce.* [online].

⁵² Srov. Tamtéž.

⁵³ Srov. Tamtéž.

⁵⁴ KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času.* [online].

Kaplánek soudí, že otevřenost obsahu spočívá v tom, že nejsou na náplň činnosti kladeny politické, náboženské či světonázorové nároky. Otevřenost organizační formy znamená, že podmínkou účasti není členství v nějaké organizaci a aktivity jsou bezprostředně otevřené všem. Otevřenost k zájmům spočívá v primární orientaci na potřeby mladých a ne na dosažení cílů dospělých. A otevřenost vůči veřejnosti znamená průhlednost a možnost veřejné kontroly.⁵⁵ Dalším podstatným znakem otevřeného přístupu je dobrovolnost, ta se však v různé míře objevuje u všech přístupů k výchovné práci ve volném čase.



2.2.3 Animační přístup

Termín souvisí se slovem *anima* - *duch, duše*. Pedagogický slovník definuje animaci jako „výchovnou metodu založenou na nedirektivních a akčních metodách povzbuzování mladých lidí k hledání vlastní cesty životem a schopnosti realizovat svou svobodu a autonomii“.⁵⁶ Animace je přístup aktivační, povzbuzující, kde má základní funkci „animátor“ (oduševňovatel, podněcovatel, uschopňovatel; od franc. *animateur*, příp. ital. *animatore*). Animátor se snaží povzbudit, probudit nadšení a schopnosti.⁵⁷ Mladým lidem nabízí množství přiměřených a zajímavých aktivit (sportovní a kulturní aktivity i činnosti společensky prospěšné).

Šířiteli a velkými propagátory tohoto přístupu u nás jsou především Salesiáni,⁵⁸ kteří chápou animátora jako iniciátora aktivit, který ovlivňuje (příp. vede) skupinu mládeže.⁵⁹ Uvádíme tedy i definici animace, kterou Hanáková přebírá z časopisu *Naim* zaměřeného na pastorační mládeže: „Animace je výchovná metoda, která se snaží dovést mladého člověka k tomu, aby sám objevil, co, jak a kdy má v životě dělat, jakými zásadami se řídit a jaké názory přijmout za své.“⁶⁰

Z výše uvedeného vyplývá, že úkolem animace je „objevení individuálních schopností, rozvoj sociálně kulturní iniciativy, motivace skupinové komunikace a pomoci, povzbuzení k relativně autonomnímu jednání“.⁶¹ Jako základ animačního přístupu uvádí Kaplánek⁶²

⁵⁵ Srov. Tamtéž.

⁵⁶ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*.

⁵⁷ Srov. KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času*. [online].

⁵⁸ Pozn. Salesiáni Dona Bosca jsou významnou kongregací v katolické církvi, která se specializuje na práci s mládeží. Řád založil italský kněz Jan Bosco v roce 1859 a pojmenoval ji k počtě svatého Františka Saleského (papež Pius IX. schválil regule řádu v roce 1874). V roce 1995 měl řád asi 17 000 členů a spravoval 1616 středisek ve 122 zemích světa.

⁵⁹ Srov. KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času*. [online].

⁶⁰ HANÁKOVÁ, M. *Animace jako výchovná metoda, skriptum* [online].

⁶¹ KAPLÁNEK, M. *Metody PVČ (animace, participativní plánování)* [online].

dospělé přijetí světa mládeže, utváření výchovného vztahu mezi vychovatelem a skupinou, rozvoj skupiny jako výchovného prostředí a tzv. hermeneutický model (založený na analýze a pochopení situace). Animaci můžeme chápat také jako umění vychovávat kladnými hodnotami.

Problematika animačního přístupu je velmi rozsáhlá a její představení v tomto rozsahu je tedy značně zjednodušené. Vzhledem k využitelnosti ve volnočasových aktivitách především s dětmi a mládeží jsme zde představili především tzv. *kulturní animaci*, která se v mnohých aspektech liší např. od Opaschowského pojetí *komunikativní animace*.

K odlišení otevřené práce s mládeží a animace by bylo možné dodat, že se jedná přístupy, které se sice v mnohém prostupují, ale nejsou totožné. Animaci je možné pojmut formou otevřené práce (ať už ve všech čtyřech dimenzích, nebo jen některých), stejně tak však lze animační přístup uplatnit i při realizaci institucionalizovaných volnočasových aktivit. Animace poskytuje určitý příklad výchovného vedení a je také do jisté míry postavena na křesťanských hodnotách, zatímco otevřená práce se zpravidla vymezuje spíše svými formálními znaky.



2.2.4 Participace

Pávková uvádí, že cílem výchovy je osamostatnění se vychovávaného. K tomuto cíli může vést tzv. participativní přístup, který vychovávanému umožňuje v rostoucí míře se podílet na své vlastní výchově. Vyžaduje však od něj ochotu převzít odpovědnost za vlastní jednání i za část činnosti nebo programu, dále dovednosti spojené s plánováním a rozhodováním, popř. zapojení se do manažerské práce spojené s provozem daného zařízení či instituce.⁶³

Participací rozumíme účast lidí na procesu plánování, rozhodování, řízení a správě. Jedná se o součást demokratického stylu řízení a v tomto smyslu je možné mluvit o participaci politické, ekonomické, sociální apod. Participace je zdrojem seberealizace, pozitivních motivací, osobního uspokojení; je založena na vyjadřování názoru, účasti na diskuzi a rozhodování o návrzích i podílení se na realizaci a hodnocení.⁶⁴ Záměrně jsme v grafickém přehledu přístupů k VVČ vybrali pro tento přístup dílek puzzle, který je kompatibilní se všemi ostatními tvary. Máme totiž za to, že z výše uvedených důvodů by participace měla být přístupem prostupující všechny ostatní. Jde o přístup, který je zároveň

⁶² Tamtéž.

⁶³ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*, s. 61.

⁶⁴ Srov. DOLEŽEL, D. *Participace dětí a mládeže na životě obce* [online].

principem, východiskem i cílem aktivit, jež prostupují život a působení rodiny i školy, státu, obcí a jejich institucí, práci i volný čas. S volným časem je participace spjata především. Právě zde může přispívat k tomu, aby mládež mohla více než ve škole či v rodině sama objevovat a sama organizovat svět svého života, svoje možnosti učit se.⁶⁵



2.2.5 Trénink

Tréninkem rozumíme výcvik či přípravu. Ačkoliv se dnes toto slovo používá v různých oblastech, např. pro výcvik týmových či manažerských dovedností, budeme jej zde užívat jako označení jednotky v systému dlouhodobé sportovní přípravy, která s sebou nese některé zvláštní charakteristiky. Cílem sportovního tréninku je kromě rozvíjení motorických dovedností také posilování volných vlastností, spolupráce mezi jednotlivými členy skupiny, praktické uplatnění teoretických znalostí a samozřejmě posilování zdraví.

V tréninku se uplatňují některé základní principy, jako je postupnost (trénink stupňujeme pomalu, podle schopnosti sportovců), opakování (důležité herní pohyby opakujeme, aby se postupně staly téměř automatickými), individualita (vidět potřeby kolektivu i jednotlivce).⁶⁶ Hanáková píše o několika stupních každé tréninkové jednotky, kterými je zahřátí (zvýšení funkce vnitřních orgánů a zahřátí svalů), rozcvičení a protažení. Po samotném obsahu tréninku pak můžeme zařadit např. rytmická a koordinační cvičení.⁶⁷

Často se hovoří o specifických požadavcích na osobnost trenéra. „Jde o to, aby člověk, který vede sportovní družstvo byl odborník ve sportu, který trénuje a zároveň byl vychovatelem, který nedbá jen na sport, ale i na výchovu a formaci svých svěřenců.“⁶⁸



2.2.6 Institucionální přístupy

Jako institucionální přístup označujeme přístupy, které jsou užívány k výchově v rámci tzv. volnočasových institucí – mohou to být jak školní družiny, tak i střediska volného času, domovy mládeže, ale i různě zaměřená občanská sdružení. Některé z nich přinášejí své vlastní metody, některé jsou typické jen specifickou volbou metod příslušejících různým přístupům z tohoto přehledu. Jedná se tedy o soubor mnoha přístupů, které spojuje stejná či podobná organizační forma. Může jít např. o specifickou organizační formu v rámci salesiánského nebo skautského systému výchovy. Vzájemně si podobné přístupy můžeme najít u většiny institucí zaměřujících se na tzv. zájmové vzdělávání či zájmové činnosti. Ty

⁶⁵ Srov. Tamtéž

⁶⁶ Srov. HANÁKOVÁ, M. *Úloha sportu ve volném čase* [online].

⁶⁷ Srov. Tamtéž.

⁶⁸ Tamtéž.

chápeme „jako cílevědomé aktivity zaměřené na uspokojování a rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a schopností. Mají silný vliv na rozvoj osobnosti i na správnou společenskou orientaci.“⁶⁹ Lidově bývají zájmové činnosti nazývány *kroužky*. Pávková rozlišuje činnosti zaměřené na poznávání aktuálního společenského dění a historických souvislostí (společenskovědní zájmové činnosti), dále pracovní-technické činnosti, přírodovědné, esteticko-výchovné činnosti aj.

Přílohou této práce je projekt skautského vzdělávacího kurzu, který využívá výchovy zážitkem a filozofování s dětmi. Podívejme se tedy nyní na tzv. *skautskou výchovnou metodu*,⁷⁰ abychom mohli odlišit specifické přístupy k práci na zmíněném kurzu. Jedná se o několik metodických prvků, které společně tvoří celek a jen jako na komplex jednotlivých přístupů je třeba se na skautskou metodu dívat. Výchozími prvky jsou skautský slib a zákon, které jasně a nekompromisně udávají hodnoty, jež jsou základem veškerého snažení. Dalším prvkem, který by již bylo možné nazvat skutečnou metodou, je Deweyho učení se prostřednictvím praktických činností (srov. pozn. č. 31 v první kapitole). To se uskutečňuje týmově, v malých skupinách, které rozvíjejí spolupráci, vůdčí schopnosti a odpovědnost za druhé. Mezi skautské výchovné metody dále patří pobyt v přírodě, využívání symbolického rámce, služba společnosti a podpora spolupráce mladých s dospělými (za využití již zmíněného participativního přístupu).

⁶⁹ PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*, s. 35-51.

⁷⁰ Srov. VOŇAVKOVÁ, V. et al. *Tichou poštou*.

3 VÝCHOVA ZÁŽITKEM

Poslednímu přístupu, který se objevuje v našem přehledu, věnujeme více prostoru. Postupně představíme její historický vývoj i základní znaky. Budeme se rovněž soustředit na hru jakožto typický znak českého pojetí výchovy zážitkem. V závěru kapitoly, jako přemostění mezi touto kapitolou a kapitolami navazujícími, představíme roli reflexe ve výchově zážitkem.

3.1 HISTORICKÝ VÝVOJ VÝCHOVY ZÁŽITKEM VE SVĚTĚ

Už Aristotelés zastával názor, že lidé se zkušenostmi jsou úspěšnější než ti, kteří ovládají teorii bez zkušeností. John Locke pak říkal, že zkušenost musí člověka naučit to, co rozum neumí.⁷¹ A konečně John Dewey, průkopník výchovy zážitkem, předpokládal, že uprostřed všech nejistot existuje trvalý rámec organického spojení mezi vzděláním a osobní zkušeností. Přestože, jak tvrdí, všechna opravdová výchova a vzdělání přichází skrze zkušenost, upozorňuje Dewey na to, že ne všechny zážitky jsou opravdu ve stejné míře výchovné.⁷² Neuman pak tento názor komentuje takto: „Dewey považuje výchovu bez prožitků za absurdní, na druhou stranu upozorňuje, že výchovu nelze pokládat za řadu více či méně silných prožitků, a zdůrazňuje tak reflexi či jinou formu transformace prožitků, potažmo zážitků, ve zkušenosti.“⁷³

Během 20. století nastal boom výchovy zážitkem; kromě Deweyho „progressive education“ vzniklo několik dalších alternativních systémů školní výchovy (např. Montessori). V polovině 20. století pak začal výchovu zážitkem rozvíjet Kurt Hahn (1886-1974). V roce 1941 pomáhá Hahn založit „Aberdovey Sea School“, jejímž posláním byla výchova námořníků různých rejdařských společností. Hahn vytvořil kurz pro mladé námořníky, který je měl naučit schopnosti týmové spolupráce. Později se pro tyto školy ustálil název *Outward Bound* (Cesta na širé moře vstříc dobrodružství).⁷⁴ Založení *Outward Bound* můžeme označit jako historicky významný bod ve vývoji výchovy zážitkem v kontextu výchovy ve volném čase. Ve srovnání se stylem výuky v Německu, kterou on sám prošel a se kterou nebyl spokojen, chápe Hahn utváření zkušenosti na

⁷¹ Srov. ARISTOTELES cit. podle BOUD, D. et al. Experience-based learning. In: FOLEY, G. (ed.) *Understanding Adult Education and Training*. Second Edition. Sydney: Allen & Unwin, s. 228.

⁷² Srov. DEWEY, J. *Experience and Education*. s. 12 - 13.

⁷³ NEUMAN, J. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*, s. 34 - 44.

⁷⁴ Srov. NĚMEC, J. et al. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*, s. 85.

základě zážitku jako stěžejní edukační aktivitu pro mladé.⁷⁵ K. Hahn navazoval na J. J. Rousseaua aj. J. J. Pestalozziho, když prosazoval kontakt s přírodou či venkovským prostředím ve výuce.

Novodobým základem pro celou oblast výchovy zážitkem jsou myšlenky Davida Kolba z knihy *Experiential Learning* (1984), v níž jednak rozvíjí poznatky K. Lewina o dynamice skupinových jevů, a jednak se podrobněji zabývá cykly v učení. „Ohnisko zájmů je na pociťovaném zážitku, v němž může být učení spuštěno, reflektováno, může působit jako výzva a může být znovu uváženo. Vědomost je trvale odvozena od zkušenosti a testována zážitky učícího se (Kolb). Vše se děje v souladu s principem J. Deweye, který říká, že kontinuita zkušenosti spočívá v tom, že každá nová zkušenost si bere něco z předchozí a určitým způsobem modifikuje i kvalitu těch, které teprve přijdou...“⁷⁶

3.2 HISTORIE ČESKÉHO POJETÍ VÝCHOVY ZÁŽITKEM

Vzhledem k poválečnému uspořádání Evropy nebylo pro českou zážitkovou pedagogiku jednoduché sledovat trendy v západní Evropě. Vznikl tak paralelně sice podobný, ale veskrze samostatný přístup k výchově zážitkem. Rozdíl mezi specificky českým pojetím výchovy zážitkem a světovým je už ve filozofických kořenech jednotlivých přístupů (viz dále).

Tak jako ve světě má výchova zážitkem svého průkopníka Hahna, také u nás máme vedoucí postavu dějin výchovy zážitkem. Byl jí Eduard Štorch, který předložil v podstatě dodnes používaný model zážitkového vzdělávání a výchovy. Avšak ani Štorch nebyl prvním. Dávno před ním Jan Amos Komenský kladl důraz na činnostní učení, na celostní rozvoj osobnosti, na vzdělávání nejenom „ducha a jazyku“, ale i „srdce a ruky“. Hofbauer⁷⁷ mezi průkopníky výchovy zážitkem uvádí dokonce K. H. Máchu, především díky jeho pěší pouti přes Alpy do Itálie. Je ovšem otázkou, nakolik je právě tento příklad pro pedagogiku relevantní.

⁷⁵ Srov. BOUD, D. et al. Experience-based learning. In: FOLEY, G. (ed.) *Understanding Adult Education and Training*. Second Edition. Sydney: Allen & Unwin, s. 229.

⁷⁶ BOUD, D. et al. Experience-based learning. In: FOLEY, G. (ed.) *Understanding Adult Education and Training*. Second Edition. Sydney: Allen & Unwin, s. 225.

⁷⁷ Srov. Přednáškový kurz SYSTÉM PVČ A JEHO APLIKACE vyučovaný na TF JU v ak. roce. 2006/2007.

3.3 ODLIŠNOSTI „ČESKÉ CESTY“ A ZÁPADNÍHO PŘÍSTUPU

Ve výchově zážitkem se můžeme setkat se dvěma přístupy. První (český) je založen na hře, druhý (západní) na využití reálných situací, obvykle zprostředkovaných v rámci pobytu v divoké přírodě apod.

Hahn, který dal základy západnímu modelu, vychází z Platónova rozvrstvení duše mezi rozum, vůli a žádostivost. Smysl výchovy vidí v ochraně mladého člověka před zlem a v probuzení dobra. Identifikoval také několik úpadkových jevů společnosti své doby. Jednalo se o pokles tělesné zdatnosti (v důsledku moderních způsobů lokomoce), iniciativního jednání a podnikavosti (v důsledku rozšíření tzv. nemoci diváctví), paměti a představitivosti (kvůli zmatené bezstarostnosti moderního života), dovednosti a pečlivosti (kvůli oslabení tradice a řemesla), sebeovládání (v důsledku relativně snadné dostupnosti rychlých stimulantů a nejrůznějších prostředků k uspokojení potřeb), soucitu a lidského účastenství (v důsledku spěchu a „duchovní smrti“).⁷⁸

Každý z jmenovaných aspektů by si zasloužil samostatnou analýzu. Nám však východiska Kurta Hahna mohou posloužit k lepší orientaci na poli výchovy zážitkem a rovněž k vymezení rozdílů mezi tradičním a českým přístupem. Abychom tak učinili, pojďme si ukázat, jakou prevenci proti výše jmenovaným negativním společenským jevům nabízejí. Hahn viděl důležitost v zaměření výchovy k následujícím kvalitám: houževnatost, neporazitelný duch, sebeovládání, zvědavost a podnikavost, soucit/lidské účastenství. „Léky“ na úpadkové jevy pak podle něj jsou: tělesný trénink, expedice (dlouhá a vytrvalostně náročná), projekty (zahrnující řemeslo a manuální zručnost) a záchranářská služba (první pomoc pobřežní hlídky, požárnictví).⁷⁹

Němec⁸⁰ popisuje Hahnovi základní metody takto:

- *tělesná cvičení a sport*: nemělo jít o dosahování mimořádným výsledků ani minimálních limitů, ale Hahn sestavoval každému individuální cestu pro sebezdokonalení a vybízel tak k dobrovolnému prožití pocitu z překročení svých možností,
- *služba bližnímu*: bývá chápána jako cílené setkání s člověkem v situaci, kdy potřebuje podat pomocnou ruku,
- *expedice*: smyslem je nácvik kooperace, pokus o naplnění skupinových cílů.

⁷⁸ Srov. KUBALA, P. Dobrodružství na šest měsíců. *Gymnasion*, 2005, Vol. 3, s. 82.

⁷⁹ Srov. Tamtéž.

⁸⁰ Srov. NĚMEC, J. et al. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*, s. 86.

Tyto principy nemají být cílem, nýbrž prostředkem. Rovněž jen dílčím cílem jsou prožitky, které zůstávají v trvalé paměti a jsou předmětem reflexe po každé aktivitě – teprve tak se tyto prožitky mohou stát zkušeností při řešení budoucích životních problémů.⁸¹ Znovu připomínáme, že všechny tyto metody se váží k reálnému (většinou přírodnímu) prostředí, které samo nabízí situace, na které je třeba výše zmíněným způsobem reagovat.

Vraťme se nyní k českému přístupu, který rovněž staví na antické tradici, především však na starořeckém ideálu kalokagathie. Za vznik specificky českého stylu výchovy zážitkem paradoxně vděčíme komunistickému režimu. Železná opona české počinu v této oblasti izolovala od zahraničních snah, a tím nepřímo umožnila, aby se naše hry rozvíjely z původní simulace přírodní výzvy a postupně začaly odrážet další oblasti života (vznikly tak např. komunikační hry apod.). První generace outdoorových zážitkových programů v západní Evropě nechávala „hovořit hory samy za sebe“⁸², později se přidalo review tohoto zážitku. U nás velké hory ani moře nemají možnost promlouvat, proto vznikly hry (rovněž v těsném sledu s jejich reflexí). České pojetí spojují s obecnými principy výchovy zážitkem zejména programy kladoucí důraz na fyzickou, intelektuální, emoční a spirituální složku osobnostního růstu. I v zahraničí se však později k působení přírodního prostředí přidalo kladení důrazu na „skupinové procesy“.

Pro českou formu výchovy zážitkem je charakteristické rychlé tempo, vysoká intenzita a množství neočekávaných zážitků. Budeme-li v této práci dále hovořit o výchově zážitkem, pak budeme výslovně uvažovat toto české pojetí, v němž zážitky vyvoláváme většinou simulací různých situací za pomoci her. Outdoorové sporty (skalní lezení, vysoká lana, rafting atd.) jsou samozřejmě součástí i českého pojetí, ale jsou chápány jako doména „západní tradice“, zatímco českou zvláštností jsou tyto tzv. *zážitkové hry*.

3.4 CÍLE A CHARAKTERISTIKA VÝCHOVY ZÁŽITKEM

Výchova zážitkem má několik základních charakteristik. Patří mezi ně například snaha o osobní rozvoj, jistá míra nejistoty a přijímání rizik, element výzvy a prvek dobrodružství (nemusí mít nutně povahu fyzické zátěže), zasazení programu do neobvyklého prostředí, přítomnost her a využití metafor a rozborů proběhlých aktivit.⁸³ Je třeba znovu pozname-

⁸¹ Srov. Tamtéž.

⁸² FRANC, D.; MARTIN, A.; ZOUNKOVÁ, D. *Učení zážitkem a hrou*, s. 14.

⁸³ Srov. Tamtéž, s. 12.

nat, že výchovou zážitkem máme v této části práce namysli zvláštní přístup ve výchově, který uměle vyvolává prožitky a jejich reflexí se snaží modifikovat dosavadní zkušenost. Přesahu záměrně vyvolaných zážitků i řízené reflexe do běžného života (v podobě zvýšeného zájmu o reflektování každodenních „přirozených zážitků“) se budeme věnovat zvlášť, v kapitole pojednávající o možnostech kombinace metod filozofování s dětmi a výchovy zážitkem (např. 5.2.2).

Je-li vůbec možné obsáhnout cíle výchovy zážitkem, pak by se pravděpodobně (na té nejobecnější úrovni) jednalo o následující:⁸⁴

- přimět lépe chápat sebe sama a svoje místo ve světě,
- ukázat důležitost a smysl mezilidských vztahů,
- povzbudit občanskou angažovanost,
- rozvinout schopnost kreativně myslet,
- naučit se pracovat s vlastními pocity.

Pochybnosti o možnosti formulovat cíle výchovy zážitkem vyslovujeme z jednoduchého důvodu. Jde o přístup, který můžeme uplatnit při jakékoliv činnosti, ať už máme jakýkoliv záměr. K výše uvedeným cílům se pak v takových případech vždy přidávají hlavní záměry oblastí, které využívají zážitku nikoliv k obecné výchově, ale např. ve výuce specifických dovedností.

Výchova zážitkem je založena na zapojení co možná nejvíce složek osobnosti – tedy jak intelektu, tak smyslů i emocí. Zapojení všech složek umožňuje efektivněji integrovat nové zážitky do celkového poznání a napomáhá tak hlubšímu porozumění. Na významu zde nabývá také vliv vztahů účastníků a lektorů. Za lektory můžeme ve výchově zážitkem, stejně jako ve filozofování s dětmi, považovat tzv. facilitátory, kteří nejsou jen vedoucími, ale v podstatě i určitými animátory, povzbuzovateli. Odpovídají především za formální stránku výchovných procesů, zatímco obsahová spočívá v interakci jak facilitátorů, tak i účastníků.⁸⁵

Podle různých pohledů na výchovu zážitkem lze vymezit dvě hlavní oblasti jejího přínosu.⁸⁶

1. skupinová efektivita a s ní spojená sociální změna (zkvalitňuje fungování kolektivu, funguje jako katalyzátor skupinové dynamiky);
2. vlastní růst sebehodnocení (rozvoj morálně-volních vlastností, sebeúcty, schopnosti soustředění, ujasnění hodnot atd.).

⁸⁴ Srov. Tamtéž, s. 17.

⁸⁵ Srov. BOUD, D. et al. Experience-based learning. In: FOLEY, G. (ed.) *Understanding Adult Education and Training*. Second Edition. Sydney: Allen & Unwin, s. 225.

⁸⁶ Srov. SÝKORA, J. *Zážitkové kurzy jako nástroj pedagoga volného času*, s. 9-11.

Věnujme se nyní krátce první oblasti. Děti by se měly učit přijímat svůj díl odpovědnosti za chod skupiny, ve které žijí, co nejdříve. Může se tak dít na hřišti, při školní i mimoškolní činnosti. Je to důležitý krok k aktivní účasti na veřejném dění.⁸⁷ Práce se skupinou, utváření týmu, diagnostika a vyjasnění skupinových rolí je silnou stránkou výchovy zážitkem. V tomto směru je možné praktikovat ji v oblasti formálního, neformálního, ale i informálního učení, stejně úspěšné však může být využití tohoto přístupu v oblasti celoživotního či profesního učení.⁸⁸ Nově se tak objevují např. její aplikace v oblasti manažerského výcviku či teambuildingu. Pak bychom už pravděpodobně hovořili spíše o činnostně orientované výuce, byť mimo rámec formálního vzdělávání. Snahou takové výuky je prostřednictvím zážitku utvářet schopnost formulovat, argumentovat, dále schopnost systémového myšlení a jednání, nových a originálních pohledů na řešení. Záměrem je naučit skupinově spolupracovat a zaujímat nejrůznější role a zajistit vnitřní integritu člověka při velké flexibilitě a adaptabilitě pro nové situace.⁸⁹ Avšak i cílem zážitkového kurzu pro komerční sektor může být kromě tréninku komunikačních dovedností např. odstraňování stereotypů a rozvoj tvořivého myšlení.

Druhá oblast je pro nás důležitější, neboť zde narážíme na vazbu s filozofií a dostáváme se tak ke stěžejnímu tématu naší práce. V tomto smyslu se výchova zážitkem přibližuje obecným cílům výchovy. Snaží se inspirovat k sebepoznání, k tvořivému a pozitivnímu řešení problémů, k osobnímu přechodu od potřeby vlastnění k potřebě bytí a prožívání.⁹⁰ Snahou vychovatelů, kteří užívají výchovy zážitkem, je „probouzet touhu po vnitřní svobodě a tím i vědomí spoluzodpovědnosti za stav a vývoj společnosti a Země“.⁹¹

Prázdninová škola Lipnice, která metody výchovy zážitkem v České republice úspěšně rozvíjí, staví svoji činnost kromě hry na čtyřech principech – zážitek, setkávání (s lidmi i přírodou), překonávání (strachů a předsudků), cesta za obzory (za své dosavadní možnosti a zkušenosti).⁹²

Typickými akcemi, kde se můžeme setkat s výchovou zážitkem, jsou tzv. zážitkové kurzy. Mají obvykle základnu na chatě či rekreačním středisku, součástí však může být

⁸⁷ Srov. GARDNER cit. podle HANUŠ, R. Pedagogicko-psychologické aspekty zážitkové pedagogiky PŠL. In: KIRCHNER, J. (ed.) *Kontexty prožitku a kvalita života*, s. 35 - 41.

⁸⁸ Srov. BOUD, D. et al. Experience-based learning. In: FOLEY, G. (ed.) *Understanding Adult Education and Training*. Second Edition. Sydney: Allen & Unwin, s. 228.

⁸⁹ Srov. HANUŠ, R. Pedagogicko-psychologické aspekty zážitkové pedagogiky PŠL. In: KIRCHNER, J. (ed.) *Kontexty prožitku a kvalita života*, s. 35 - 41.

⁹⁰ Srov. NĚMEC, J. et al. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*, s. 85.

⁹¹ *Prohlášení o poslání PŠL na konci 2. tisíciletí* cit. podle NĚMEC, J. et al. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*. s. 85.

⁹² Srov. NĚMEC, J. et al. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*, s. 85.

i putování, jejich délka je většinou 7-14 dnů a účastní se jich 20-30 účastníků, kurzy jsou pro různé věkové kategorie. Znakem zážitkových kurzů je vyvážený a pestrý sled originálních programů a následných společných rozborů (reflexí). Kurzy často pracují s unikátní přírodní kulisou násobící efekt modelových situací, pohybových aktivit i tvůrčích dílen.

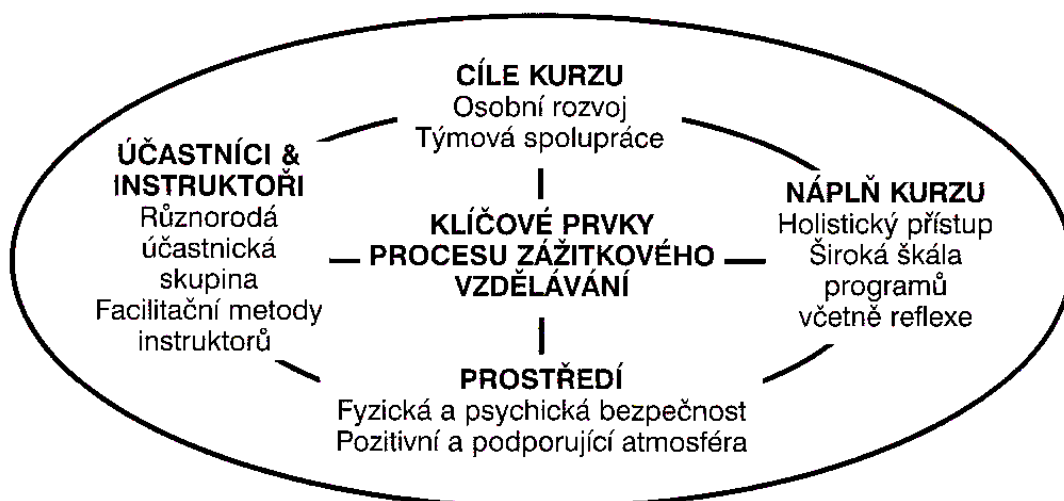
Prvky výchovy zážitkem od extrémních dobrodružství, se kterými se setkáváme v přírodě, jednoznačně odlišují momenty demokratické spolupráce zúčastněných. Dalším takovým momentem je učení se z důsledků vlastního jednání místo postoupení odpovědnosti hierarchickým strukturám, ale i zřeknutí se pasivně přejímaných obrazů světa ve prospěch aktivního (spolu)utváření vlastních, osobitých, společných i individuálních názorů.

3.5 ZNAKY VÝCHOVY ZÁŽITKEM

Znaky výchovy zážitkem rozumíme jednotlivá specifika, která z ní tvoří samostatný výchovný přístup. Záměrně se vyhýbáme označení „metody“, neboť se jedná spíše o charakteristické rysy tohoto přístupu, které tvoří jeho samotné jádro.

3.5.1 Holistický přístup

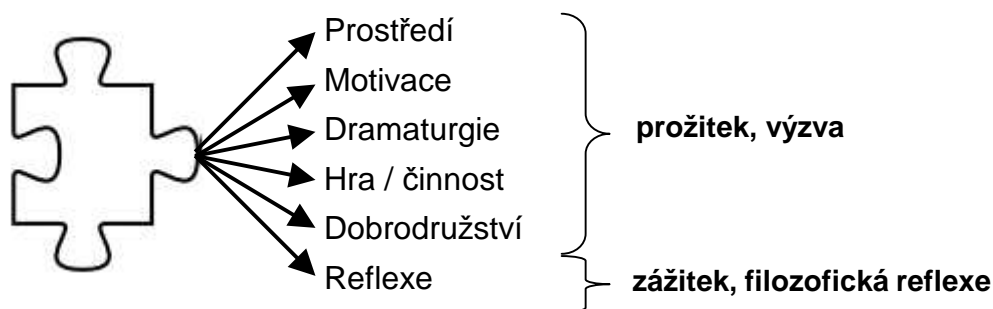
Zejména v posledních letech se klade důraz na tzv. holistický přístup, který v zážitkovém učení vychází z interakce facilitátorů, účastníků, prostředí a samotných aktivit vhodně zasazených do struktury akce. Holistický přístup velmi dobře zobrazuje schéma na obr. 2, které uvádí ve své knize Martin.⁹³



Obr. 2: Holistický model výchovy zážitkem (Franc, Martin, Zounková)

⁹³ FRANC, D.; MARTIN, A.; ZOUNKOVÁ, D. *Učení zážitkem a hrou*, s. 24.

Holistický přístup stojí mimo všechny ostatní znaky výchovy zážitkem, neboť aspekty, které vstupují do tohoto výchovného procesu, integruje. Už samotné označení napovídá, že holistický model pohlíží na výchovu zážitkem jako celek, zatímco všechny ostatní znaky můžeme považovat spíše za jednotlivé aspekty procesu:



Obr. 3: Znaky zážitkového přístupu k výchově

V dalším textu se postupně seznámíme s podstatou *dobrodružství*, *dramaturgie*, *hry* a *reflexe* jakožto znaků výchovy zážitkem. *Prostředí* jsme již částečně charakterizovali v předcházejících kapitolách vymezujících rozdíly mezi českým a západním pojetím výchovy zážitkem; je to také prvek, který se objevuje v holistickém modelu, proto se mu již dále věnovat nebudeme. *Motivací* se ve výchově zážitkem rozumí motivování účastníků zážitkové akce vnějšími prostředky, které má za cíl nastartovat proces vnitřní motivace k činnosti.⁹⁴

3.5.2 Dobrodružství

Dobrodružství je chápáno jako prostředek výchovy, který je využíván k růstu osobnosti a rozvoji člověka. Dobrodružné programy nabízejí účastníkům sebepoznání, zdokonalování sama sebe. Činí tak prostřednictvím nejrůznějších aktivit a úkolů předkládaných jako tzv. výzvy.⁹⁵ European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning (EOE) definoval dobrodružství jako „objevování nových oblastí pro získávání prožitků a zkušeností“.⁹⁶ V tomto smyslu tedy můžeme dobrodružství chápat jako určitý psychický stav spojený s prožíváním nové neznámé situace.

⁹⁴ Pozn. Nakonečný terminologicky rozlišuje vnější motivování (tzn. snahu vyvolat u někoho motivaci) a vnitřní motivaci (vnitřní psychický fenomén); srov. NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie. Syllabus přednášek*, s. 86 – 87.

⁹⁵ Srov. CHYTILOVÁ, L. Dobrodružné aktivity ve výchově a vzdělávání. *Gymnasion*, 2005, Vol. 3, s. 9.

⁹⁶ NEUMAN, J. European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning. *Gymnasion*, 2004, Vol. 2, s. 57.

„Dobrodružství je termín obecně naznačující výchovné, vzdělávací nebo rekreační aktivity, které jsou vzrušující, napínavé a fyzicky vyzývající. Dobrodružství vyžaduje prvek skutečného nebo subjektivně vnímaného rizika, kterému je účastník v průběhu činnosti vystaven. Toto riziko může být fyzické, emocionální, intelektuální nebo materiální.“⁹⁷ Dobrodružné aktivity jsou specifické tím, že jejich výsledek je nejistý, existuje více řešení.

Neuman uvádí, že dobrodružné aktivity působí významně na sféru emocionální a psychickou, dovedou ovlivnit postoje a pocity účastníků, obohacují je o zážitky a nové zkušenosti, pomáhají zvyšovat důvěru a sebehodnocení, jsou významným prostředkem rozvíjejícím sociální vztahy, podporují komunikaci a spolupráci, rozvíjejí psychomotoriku a zvyšují tělesnou kondici.⁹⁸

Z. Paulusová⁹⁹ rovněž upozorňuje, že oblast dobrodružství nelze omezovat jen na význam jakéhosi fyzického dobrodružství, ale vyjmenovává také dobrodružství emočního charakteru, dobrodružství intelektuální, sociální, sebeobjevování, kreativity apod.¹⁰⁰ „Prvek dobrodružství by neměl být na akcích cílem, ale spíše prostředkem. A tento prostředek by se rovněž neměl stávat cílem, měl by být přítomen trochu jako vedlejší produkt.“¹⁰¹

Wilfried Meulenbergs¹⁰² poukazuje na 4 znaky dobrodružství:

- *Risk*: dobrodružné aktivity nemají jasně daný výsledek nebo konec. Vše je nejisté a jen do určité míry kontrolovatelné.
- *Závazek a odhodlání*: když se člověk vydá na cestu, je to určitý závazek, rozhodnutí, upsání se a odhodlání, neboť u dobrodružných aktivit jsou chvíle, kdy není cesty zpět.
- *Spolehnutí se na sebe*: dobrodružné aktivity vyžadují spolehnutí se na sebe a ve skupině i na druhé lidi. Jsou situace, kdy nejde přehodit zodpovědnost či rozhodnutí na nikoho jiného a kdy se musíme spolehnout jen na sebe. Ba často se na nás musí spolehnout někdo druhý.
- *Příroda*: ve své rozmanitosti, řádu a zároveň nekontrolovatelnosti je příroda čtvrtým elementem, který dává dobrodružným aktivitám specifický rozměr.

⁹⁷ CHYTILOVÁ, L. Dobrodružné aktivity ve výchově a vzdělávání. *Gymnasion*, 2005, Vol. 3, s. 10

⁹⁸ Srov. NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*, s. 27.

⁹⁹ Srov. PAULUSOVÁ, Z. Dramaturgie a dobrodružství. *Gymnasion*, 2005, Vol. 3, s. 104.

¹⁰⁰ Pozn. Z tohoto pojetí je patrné, že i filozofie by se za určitých podmínek mohla stát dobrodružstvím, čili může být ve výsledku vnímána jako zážitek. Zde narážíme na prolínání podstaty filozofování a prožitku, kterému se věnujeme v závěrečné kapitole této práce.

¹⁰¹ PAULUSOVÁ, Z. Dramaturgie a dobrodružství. *Gymnasion*, 2005, Vol. 3, s. 104.

¹⁰² MEULENBERGS, W. cit. podle KUBALA, P. Mezinárodní sympozium outdoor sports education. *Gymnasion*, 2005, Vol. 3, s. 79.

Ne zcela souhlasíme se zařazením přírody mezi tyto znaky. České pojetí výchovy zážitkem dokazuje, že dobrodružství můžeme zažít i v jiném prostředí a přitom naplníme Meulenbergsovu charakteristiku; navrhuje tedy čtvrtý bod obecně nazývat „prostředí“ a předpokládat, že jde vždy o prostředí nějakým způsobem zajímavé a přitažlivé (např. i svou „nepřitažlivostí“).

Dobrodružství chápeme jako jeden z charakteristických znaků většiny tzv. *zážitkových her*. Zážitkové hry se pokoušejí různými způsoby nasimulovat přirozeně dobrodružné prostředí pro umocnění prožitků z dané aktivity, popř. vnést dobrodružné prvky do zcela běžných mezilidských interakcí. Budeme-li tedy v následujícím textu užívat sousloví „zážitková hra“, budeme automaticky předpokládat, že se jedná o aktivitu, jejímž znakem je určitá míra dobrodružnosti (pokud v některém případě nebude výslovně uvedeno jinak). Je však třeba poznamenat, že ne každý prožitek musí být dobrodružný, naopak samo dobrodružství je spíše specifickým druhem prožitku.

Na obr. 3 uvádíme, že komplex jednotlivých znaků výchovy zážitkem by měl působit jako výzva; právě dobrodružství se na výzvě podílí pravděpodobně největší měrou. Někdy se dokonce význam pojmů výzva a dobrodružství zaměňuje. Pro někoho je výzvou pokusit se vylézt několik metrů po skále, pro jiného zase řídit tým lidí. Výzva, je-li přiměřeně silná a správně načasovaná, představuje silný motivační prvek. Umění vystihnout správný okamžik a najít vhodnou výzvu patří k nejdůležitějším dovednostem každého vychovatele.

3.5.3 Dramaturgie

Už jsme se zmínili o tom, že výchova zážitkem se ve velké míře uplatňuje na vícedenních kurzech. Zásadou takových kurzů je pečlivě promyšlená struktura všech aktivit, tuto strukturu nazýváme dramaturgií. To by však byla jen velmi jednoduchá a zavádějící definice dramaturgie. Dramaturgické principy lze stejně dobře uplatňovat na vícedenních kurzech jako na jednodenní akci či při výstavbě jediné aktivity, na kterou je pohlíženo jako na součást většího celku.¹⁰³

V některých případech se výchova zážitkem jako taková ztotožňuje s dramaturgií, což je do jisté míry oprávněné – vždyť onen zážitek leckdy vzniká právě díky tomu, že byl program akce sestaven úspěšně.

Přestože je daný termín převzat z múzické oblasti, není možné dramaturgii zaměňovat s dramatikou, nejde o využití divadla v rámci jednotlivých programů (jak je někdy mylně interpretováno). Avšak analogie je zde zcela jistě patrná: dramaturg vybírá témata, která ve

¹⁰³ Srov. FRANC, D.; MARTIN, A.; ZOUNKOVÁ, D. *Učení zážitkem a hrou*, s. 29.

společnosti žijí, a umělecké prostředky, která tato témata reflektují. V pojetí výchovy zážitkem je dramaturgie způsobem výběru a uspořádání aktivit tak, aby dosáhly maximálního edukačního efektu¹⁰⁴. Neznamená to však, že program akce je po jeho naplánování neměnný. Naopak, je stále třeba bedlivě sledovat „atmosféru kurzu“ a účastníky samotné (jejich potřeby) i vnější okolnosti (např. počasí) a program přizpůsobovat podle aktuálních potřeb. Jedná se vlastně o uplatnění participace účastníků na programu (viz kap. 2.2.4). Na zmíněnou atmosféru může působit prostředí (ať už samo o sobě nebo např. i jeho výzdoba), dále motivace účastníků k aktivitám a samotný program s dojmy, které nechává v účastnících. „Špatná“ atmosféra (smutek, rozladění, vypjetí) nemusí vždy vést k okamžité změně ve struktuře akce, a to ani v případech, kdy je zahrnuta (nebo alespoň připouštěna) v původním plánu této akce. S atmosférou je možné pracovat i v rámci reflexe aktivit (kap. 3.5.5).

„Dramaturgie určuje důležité momenty,¹⁰⁵ ve kterých dochází ke změně tempa kurzu – celkový rytmus i tzv. zlatý řez, tzn. změnu intenzity programu, energie, atmosféry, popř. prostředí způsobenou přelomovou aktivitou.¹⁰⁶ Vychází se zde z tzv. modelu dobrodružné vlny, který popsal Schoel.¹⁰⁷ Dramaturgické vlny nelze sledovat a plánovat jen v linii fyzické (střídání fyzické náročnosti programu), ale rovněž psychické nebo sociální. Různí se názory na počet vrcholů akce (programy v dané oblasti extrémně náročné, např. vrchol akce z hlediska fyzického výkonu) i na prolínání vrcholů jednotlivých oblastí. Jednoznačně však lze říci, že neexistuje obecný návod pro všechny akce a vždy je třeba kurz plánovat s ohledem na konkrétní účastníky a jeho cíl. S trochou nadsázky by bylo možné říci, že dramaturgie není nic víc než uplatnění pedagogického citu a empatie při tvorbě programu akce.

3.5.4 Hra

Hra jako prostředek výchovy

Hra byla od počátku mocným prostředkem výchovy, tím spíše nabývá její význam ve výchově zážitkem. Vždyť od každé hry už je jen krůček k zážitku jako takovému. Ať už hru budeme nazývat jakkoliv, je to právě ona, kterou navrhuje jako ozvláštnění

¹⁰⁴ Srov. Tamtéž, s. 25.

¹⁰⁵ Srov. dramaturgické zásady struktury zážitkové akce se strukturou hodiny FPD (viz kap. 4.4)

¹⁰⁶ Srov. Tamtéž, s. 36.

¹⁰⁷ Srov. SCHOEL, J. et al. *Islands of healing*.

programu Filozofie pro děti ve volném čase. Kapitulu o hře považujeme za stěžejní část této práce, proto jí věnujeme nejvíce prostoru.

Jen ve druhé polovině 20. století se pokoušelo hru definovat nespočetné množství autorů, patřili mezi ně i Roger Caillois, David Kelley, Eric Zimmerman nebo Johan Huizinga a Eugen Fink. Někteří z nich svou definici stavěli na pravidlech či cílech, jiní považovali za základ interakci či sociální aspekty hry. Zastavme se u posledních dvou jmenovaných autorů.

Huizinga dává do kontextu hru a kulturu. Hra je pro něj stěžejní determinantou kultury, oproti níž je hra dokonce starší.¹⁰⁸ Vymezuje také několik formálních znaků hry:¹⁰⁹

- je především svobodným jednáním (nikdo mě nemůže nutit, abych si hrál);
- vystoupení z „obyčejného“ nebo „vlastního“ života do dočasné sféry aktivity (mimo proces uspokojování nezbytných potřeb);
- uzavřenost a ohraničenost (prostorová, časová atd.);
- možnost opakování;
- specifický řád, pravidla;
- rytmus, harmonie (střídání, kontrast, variace);
- napětí (nejistota, naděje).

Fink říká, že k lidskému životu patří boj, práce, smrt, láska a hra. Pokud si nehrajeme, nejsme lidé, celý svět může být chápán jako hra.¹¹⁰ Doplnuje Huizingovo pojetí formálních znaků hry o dva další prvky, které jsou pevně spojeny. Jsou jimi „role“ a „hračka“. Rolí se rozumí přijetí hry v širším smyslu. „Jedná se o podmínku, která nás uvádí do hry a jejího světa. Pouze přijetím role se můžeme stát hráči. Jako hračku můžeme vnímat cokoliv – kousek dřeva, drátek, kus papíru. Jeden a tentýž předmět může plnit různé funkce v odlišných světech, záleží na tom, které pojetí převládá v daném okamžiku. Pouze to rozhoduje o tom, zda se nacházíme v běžné realitě, či ve zcela odlišném světě hry. Svět hry nelze uměle vyvolat a empiricky zkoumat, pouze jeho prožitím jej lze plnohodnotně pochopit.“¹¹¹

Němec definuje hru jako „časově ohraničenou svobodnou činnost skupiny nebo jednotlivce, dítěte i dospělého, která vychází ze zájmu subjektu, a její smysl je buď obsažen v činnosti samé, nebo stojí mimo hru (např. jako motiv nebo cíl). Potom je hra

¹⁰⁸ Srov. HUIZINGA, J. *Homo ludens*.

¹⁰⁹ Srov. HUIZINGA, J. cit. podle JIRÁSEK, I. Co je to hra. In: HRKAL, J.; HANUŠ, R. (ed.) *Zlatý fond her II*. Praha: Portál, 1998, s. 16.

¹¹⁰ Srov. FINK cit. podle JIRÁSEK, I. Hra. *Gymnasion*, 2006, Vol. 6, s. 5.

¹¹¹ JIRÁSEK, I. Co je to hra. In: HRKAL, J.; HANUŠ, R. (ed.) *Zlatý fond her II*. Praha: Portál, 1998, s. 17.

prostředkem k získávání různých potřeb nebo naplňování různých cílů. Hra se od praktických životních činností odlišuje specifickými a uvnitř obsaženými herními prvky, jimiž je např. soupeření nebo identifikace s rolemi. Hráči obvykle hra přináší uspokojení potřeby, zábavu, poučení, prožitek apod.¹¹²

Můžeme hovořit o různých funkcích hry. Hra může být zdrojem zábavy a poučení, prostředkem k osvojování sociálních rolí, prostředkem prožívání, prostředkem poznání a sebepoznání i mravní výzvou.¹¹³ Hry mohou být také generální zkouškou na podobné situace, které mohou nastat v reálném životě (např. v případech tzv. simulačních her). Účastníci si mohou vyzkoušet, „co s nimi situace udělá“. „Hra probouzí emoce, emoce mobilizují energii a potřeba investovat energii nenásilně vede hráče k tomu, aby vystupovali na světlo, odhazovali masky, zkrátka aby odhalovali, co v kom vězí.“¹¹⁴ Funkce her je patrná i z jejich běžného třídění z hlediska jejich cíle: hry mohou rozvíjet intelekt, tvořivost, sociální dovednosti, motoriku a pohybové dovednosti, ale i vůli či sebepojetí.

Každá hra potřebuje pravidla, která dodávají hře napětí, obtížnost a usměrňují ji. Němec¹¹⁵ předkládá jednoduchou šablonu hry, která se skládá právě z *pravidel*, která definují role a kompetence hráčů, popř. komplikují skutečnost a dále z *motivace* (souhrn vnějších i vnitřních faktorů, které vzbuzují zájem o danou aktivitu), *činnosti* a *prostředí*.

Do světa her vstupujeme obvykle se slovy „budeme si hrát jako by...“. V samotné hře však obvykle překračujeme ono „jako“, a proto dochází často k setření hranic mezi reálnou skutečností a hrou. I když si hrajeme „jako“, přichází okamžik, kdy přestáváme vnímat okolní svět a plně se oddáváme hře¹¹⁶ (zažíváme stav plynutí – *flow*, o kterém jsme se zmínili v kapitole 1.4). Přestože se často říká, „je to jen hra“, je to „jen jako“, reakce účastníků jsou v ní (je-li hra správně zacílena a zorganizována) skutečné a jsou to reálné podklady pro další reflexi. To, co hru propojuje s normálním životem, jsou především emoce, procesy a interakce, ke kterým v průběhu hry dochází.¹¹⁷

Hra a výchova zážitkem

Pro hry, které se uskutečňují v rámci výchovy zážitkem, je velmi často charakteristické, že „vítězům“ hry nepřísluší žádné materiální výhody (pokud toto není přímo součástí hry

¹¹² NĚMEC, J. et al. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*, s. 90.

¹¹³ Srov. NĚMEC, J. *S hrou na cestě za tvořivostí*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-014-X. s. 24.

¹¹⁴ HOLCOVÁ cit. podle in FRANC, D.; MARTIN, A.; ZOUNKOVÁ, D. *Učení zážitkem a hrou*, s. 66.

¹¹⁵ Srov. NĚMEC, J. et al. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*, s. 90. s. 87-93.

¹¹⁶ Srov. Tamtéž, s. 87.

¹¹⁷ Srov. FRANC, D.; MARTIN, A.; ZOUNKOVÁ, D. *Učení zážitkem a hrou*, s. 66.

nebo simulace nějaké reálné situace), řada zážitkových her pak vůbec žádné vítěze mít nemusí, protože se nejedná o soutěživé hry.

Hráči jsou při hrách vyzýváni, aby vystoupili ze své *komfortní zóny* a prozkoumali problematické části vlastní osobnosti či chování. Takové okamžiky by měly být přijímány jako možnost rozvoje, nikoli jako důvod k nízkému sebehodnocení. Vystoupit ze své komfortní zóny totiž znamená alespoň na krátko opustit svůj dosavadní pohodlný způsob života, svou známou a bezpečnou oblast, své standardy (v jakékoliv podobě – tepelný komfort, doba spánku, ale i komunikační a myšlenkové postupy a návyky atd.) za účelem jejího rozšíření – tedy za účelem osobního růstu v příslušných oblastech. Přimět účastníky zážitkových aktivit, aby opustili svou zónu komfortu, je úkolem organizátorů. Někdy postačí jen apelovat na vnitřní motivaci účastníků, v jiných případech je třeba navodit pocit nebezpečí, riskantních aktivit. To však nelze zaměňovat s vykonáváním nebezpečných aktivit. Často se zde hovoří o rozlišování subjektivního a objektivního nebezpečí. Zatímco objektivní nebezpečí je třeba vždy minimalizovat (fyzické i psychické), určitá míra subjektivního nebezpečí nám umožňuje práci s motivací účastníků, jejich emocemi apod. za účelem již zmíněného vystoupení ze své komfortní zóny. Subjektivního nebezpečí dosahujeme díky zvláštní souhře pravidel a činností, které jsou pro hráče spíše obtížně zvládnutelné.

Při vstupu do hry platí dobrovolnost, stejně jako při dalších programech využívaných ve výchově zážitkem. Nenabídneme-li dobrovolnost při účasti ve hře, dozajista nebude hra plnit všechny své funkce, protože přestane být hrou a stane se opět realitou s příkazy a zákazy. Člověk tedy vstupuje do hry, protože sám chce. Proč ale hrát hry? Jak poznamenává Jirásek, tato otázka „míří do oblastí lidského prožívání a do reflexí psychologických a filozofických. Otázka „Proč hrát hry?“ souvisí s prožitky, které prostřednictvím hraní získáváme. Se zkušenostmi, které díky hrám obohacují náš život.“¹¹⁸ Tímto se postupně dostáváme k filozofické dimenzi hry (viz dále).

Výchovná funkce hry

Zmínili jsme, že hry se svými pravidly mohou být mravní výzvou a tento fakt dává základ jejich výchovné funkci. „Při tomto tvrzení vycházíme z rozumného předpokladu, že budou-li hráči dodržovat pravidla ve hře, budou dodržovat normy i v reálném životě (pakliže tomu tak není a mezi chováním v reálných situacích a chováním ve hře existuje

¹¹⁸ JIRÁSEK, I. Inventář herních zkušeností. In: JIRÁSEK, I. (ed.) *Zlatý fond her I*. Praha: Portál, 2002, s. 10.

rozpor, může to být podnět pro pedagoga k přezkoumání příčin takového jednání).¹¹⁹ Nemusí však zůstat jen u pravidel, někdy může být etické dilema přímo předmětem hry – projevuje se v základním chování hráčů (dát přednost pomoci kamarádovi, nutnost dosáhnout konsenzu), popř. řešení morálního problému může být přímo předmětem hry. K otázce záměrné filozofické reflexe (filozofování) v rámci hry, popř. bezprostředně po ní, se ještě podrobněji vrátíme.

Mravní výzvu založenou na pevné spojitosti hry s jejími pravidly doplňuje velká variabilita hry jakožto prostředku učení a v neposlední řadě také motivační funkce hry. Vždyť i „ty nejprotivnější povinnosti dovede hra obrátit v radost a potěšení“.¹²⁰

Hra je velmi oblíbená činnost dětí, je základní metodou při jejich výchově i vzdělávání. Neprávem tuto metodu opouštíme a k dospělým přicházíme s jinými, rádo by dospělejšími, metodami. Při výchově zážitkem však hra nabízí nejen dětem, ale i dospělým možnost být spontánní, zapomenout, kdo ve skutečnosti jsme. Zounková píše, že „při hře nemáme strach dělat chyby, zakoušet nové věci, protože hra k tomu nabízí bezpečné prostředí. Ve hře může člověk objevit nové věci o sobě i o druhých. Hra přináší vyšší míru emocí, intenzivní komunikaci a pravdivé jednání. Ve hře řešíme mnoho týmových i individuálních úkolů, často do ní vkládáme hodně fyzické energie, úsilí a dovedností, hrajeme v ní nejrůznější role.“¹²¹ Němec dodává, že pokud se „účastník rozhodne přistoupit na daná pravidla hry, stane se aktivním tvůrcem „nového děje“ a řadu činností prožívá přímo a nezprostředkovaně. Zkušenosti, pramenící z vlastního a jedinečného prožívání, se pak stávají pevným základem pro možnou osobnostní změnu.“¹²²

V souvislosti s výchovným využitím hry je třeba zmínit také požadavky na jejich organizátory (vedoucí, animátory apod.). Podle Němce¹²³ můžeme uvažovat tyto požadavky:

- *pečlivost při přípravě,*
- *intuice* (intuicí zde autor myslí schopnost „vidět za roh“ – využíváme ji při řešení situací ve zvláštních podmínkách; opět se tedy jedná o určitým způsobem rozvinutý pedagogický cit),
- *vyjadřovací schopnosti,*
- *organizační schopnosti,*

¹¹⁹ NĚMEC, J. et al. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*, s. 89.

¹²⁰ Tamtéž, s. 87.

¹²¹ FRANC, D.; MARTIN, A.; ZOUNKOVÁ, D. *Učení zážitkem a hrou*, s. 38.

¹²² NĚMEC, J. et al. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*, s. 89.

¹²³ Srov. Tamtéž, s. 90 – 91.

- *do držování bezpečnostních zásad.*

V kapitole 4.6 nabízíme srovnání těchto požadavků s nároky, které se obecně kladou na vedoucího (facilitátora) diskuze ve Filozofii pro děti.

3.5.5 Reflexe

Aldous Huxley řekl, že zkušenost není to, co se člověku přihodí, ale to, co uděláme z toho, co se nám přihodí; vystihl tak podstatu reflexe i výchovy zážitkem samotné. Reflexí rozumíme „druh sebezpozorování, obrácení myšlení na sebe, do vlastního vědomí a prožitků“.¹²⁴ Boud a Walker¹²⁵ hovoří o třístupňové reflexi – jedna probíhá před samotnou zážitkovou akcí a zaměřuje se na účastníky, prostředí a dovednosti samotné, další fáze probíhá v průběhu akce a další po akci. Tato třetí podoba je neznámější a pro nás také nejpodstatnější, protože pomáhá zpracovat a tím do jisté míry umocnit zážitky a dále je přetvářet ve zkušenost. Na zážitkových akcích však plní reflexe mnoho dalších funkcí a je nad rámec této práce zde všechny zmiňovat. V této kapitole chceme jen stručně představit reflexi a její využití ve výchově zážitkem a následně se budeme věnovat její důležité roli spojovacího článku mezi dvěma přístupy – výchovou zážitkem a Filozofií pro děti. V dalších kapitolách budeme tedy řešit reflexi jako prostor pro samotnou filozofii. V textu budeme reflexí rozumět „zpětné ohlédnutí za aktivitou, programem či určitým časovým obdobím, jehož smyslem je napomoci účastníkům v procesu racionalizace a zobecnění subjektivních prožitků do podoby v praxi využitelné zkušenosti“.¹²⁶

Reflexe a proces učení

Naznačili jsme, že reflexe je důležitá aktivita, ve které lidé znovu získávají své prožitky, přemýšlejí o nich, hodnotí je. Je to práce se zážitkem, která je důležitá pro učení.¹²⁷ Reflexe pomáhá nejen uvědomit si, co člověk vlastně už ví, ale především co a jak se právě učí a co ještě potřebuje vědět. Učením zde samozřejmě nemyslíme pouze osvojování vědomostí, ale také např. sociální učení apod.

V pojetí konstruktivistické kognitivní psychologie (resp. didaktiky) bývá reflexe spolu s úvahou považována za „určující prvek procesu učení, následuje po učební zkušenosti, dokonce i praxe je přístupná reflexi; i dovednosti jsou osvojovány interakcí mezi činnostmi

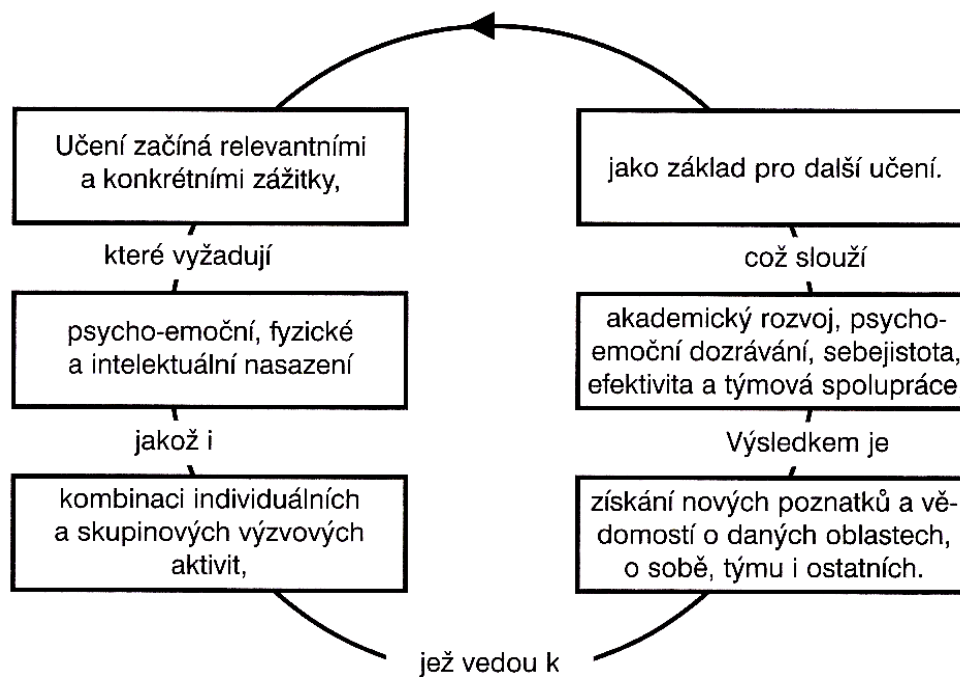
¹²⁴ HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*, Heslo „reflexe“.

¹²⁵ Srov. BOUD, D. et al. Experience-based learning. In: FOLEY, G. (ed.) *Understanding Adult Education and Training*. Second Edition. Sydney: Allen & Unwin, s. 227.

¹²⁶ SVATOŠ, V. Tak co, jak to šlo? Aneb Miniškola skupinových rozborů. *Gymnasion*, 2006, Vol. 5, s. 66.

¹²⁷ Srov. BOUD, D. et al. Experience-based learning. In: FOLEY, G. (ed.) *Understanding Adult Education and Training*. Second Edition. Sydney: Allen & Unwin, s. 228.

a jejím reflektováním.“¹²⁸ Při učení navazujeme na předchozí zkušenosti a vytváříme sít' poznání. Nové poznatky (tedy zážitky převedené v teorie) pak testujeme v konkrétních situacích. Díky zapojení emocionálních vjemů do racionálního procesu učení je pak i schopnost uchování a vybavování získaných poznatků podstatně vyšší než u „standardního“ způsobu učení.



Obr. 4.: Cyklus aktivního učení (Sakofs, Armstrong, 1996) ¹²⁹

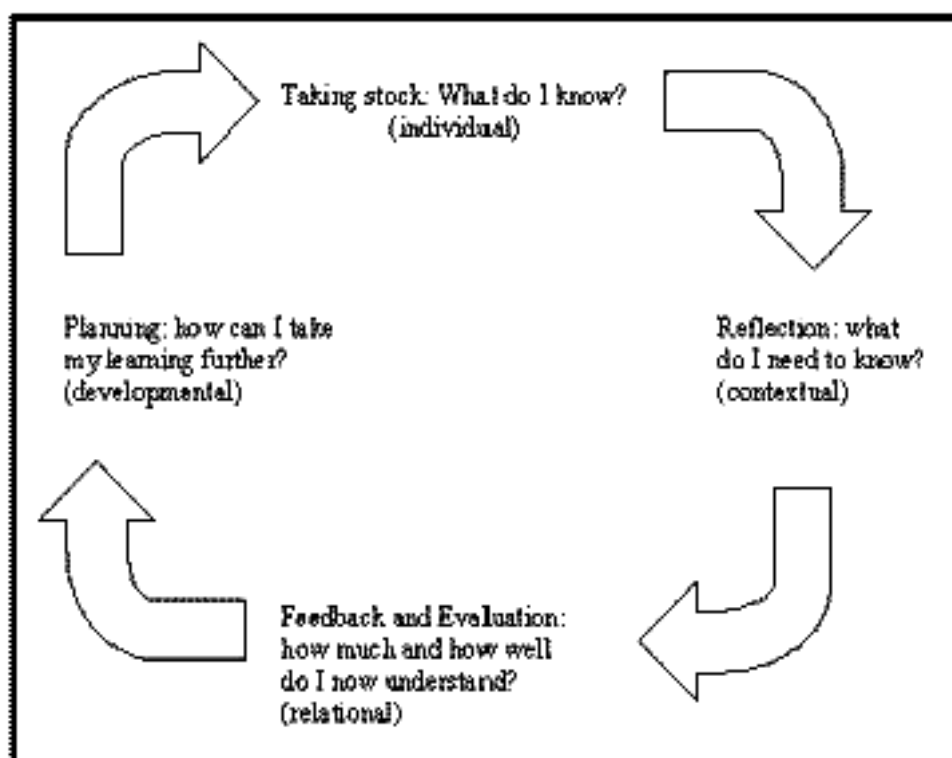
Výše uvedené schéma, které Zounková přebírá od Sakofse a Armstronga, dobře ukazuje cyklus učení a do jisté míry může sloužit jako rozpracování tzv. Kolbova cyklu (viz dále). Schéma nám však také dobře ilustruje roli reflexe v procesu učení, přestože zde není výslovně uvedena. Procesy druhého sloupce, jež jsou vlastně zhodnocením položek z prvního sloupce, se uskutečňují právě díky reflexi. Přesněji řečeno, v reflexi nám jde o to, abychom v učení nestavěli pouze na položkách prvního sloupce. Avšak stejně jako reflexe automaticky nezajišťuje modifikaci zkušenosti a s ní úspěch v učení, může se tento úspěch dostavit i bez vědomé či řízené reflexe, neboť ji člověk může provádět automaticky a nevědomky.

¹²⁸ HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*, Heslo „reflexe“.

¹²⁹ SAKOFS & ARMSTRONG cit. podle FRANC, D.; MARTIN, A.; ZOUNKOVÁ, D. *Učení zážitkem a hrou*, s. 23.

Vraťme se nyní ale k základní problematice výchovy zážitkem. Reflexe nám pomáhá dosahovat cílů, které jsme si stanovili (cílem může být např. i učení se nějakým dovednostem, které jsme právě popsali).

Kolb sestavil jedno ze základních schémat výchovy zážitkem s důrazem na individuální učení jedince. Základem procesu je konkrétní zkušenost či zážitek, přičemž tento zážitek může být plánovaný i náhodný. Druhým stupněm je pak pozorování a reflektování, které vede ke třetímu stupni, jímž je přeměna a srovnávání získaných poznatků do abstraktnějších pojmů. V této fázi dochází ke generalizaci a tvorbě určitých hypotéz, předpokladů. Probíhá proces myšlení. Ve čtvrté části se pak testují vytvořené hypotézy v novém prostředí a v nových situacích. Je to fáze experimentování doprovázená konáním akcí. Výsledkem celého cyklu je nová, obohacená zkušenost.¹³⁰ Je tedy patrné, že z hlediska problematiky, kterou se zabýváme v této práci, jsou nejpodstatnější druhá a třetí část cyklu, ve kterých probíhá reflexe a myšlení, formulování hypotéz. Právě na tuto část Kolbova cyklu se zaměřujeme při využití technik Filozofie pro děti v kombinaci s výchovou zážitkem.



Obr. 5.: Kolbův cyklus učení¹³¹

¹³⁰ Srov. NEUMAN, J. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*, s.54-55.

¹³¹ *Introduction to developing reflective practice* [online].

Kolb se snaží zdůraznit, že konkrétní zkušenost je odlišitelná od abstraktní, že sociální a kulturní svět může být předmětem zkušenosti, ale i sám o sobě může znamenat zkušenost. Vychází z předpokladu, že učení by mělo být založeno nejen na předávání slov, protože znevýhodňuje ty, jejichž verbální dovednosti nejsou dostatečně silně vyvinuty. Kolbův model doporučuje za určující prvek učení úvahy a reflexi.¹³²

„Reflexe pracuje se zobecňováním prožitého a srovnáním pocitů jednotlivce s prožíváním ostatních. Dovoluje nám porovnávat naše výkony, hledat nové varianty a chyby, kterých jsme se dopustili. Díky reflexi si účastníci mohou uvědomit či zažít posun v osobnostních rysech.“¹³³ Sýkora doporučuje mít pro reflexi připraven scénář toho, jak budeme postupovat a kam chceme skupinu dovést. To je samozřejmě možné jen v takových případech, kdy jsou aktivity zaměřeny např. na učení se konkrétním dovednostem. Například v poslední době se zážitkových metod často využívá ke školení manažerů či obecně k firemnímu vzdělávání. Zde nabývá reflexe aktivit poněkud jiný význam a poněkud ztrácí svou „svobodu“ – ve smyslu reflexe jako prostředku osobnostního růstu – a je po samotné aktivitě jen dalším dílem ze seriálu prostředků, které směřují k plánovanému poznání. Avšak pokud by reflexe měla být prostředkem k filozofickému odrazu prožitého, pak samozřejmě nemůžeme naplánovat více než procesuální podobu této reflexe. Samotné poznání nemůže být naplánované a je výsledkem skupinového dialogu či jiného procesu.

Obecně by bylo možné konstatovat, že reflexi si vyžadují takové aktivity, které vyvolávají tzv. „flow“, stav plynutí, úplného ponoření se do činnosti, která člověka vnitřně obohacuje.¹³⁴ Takové programy mohou být pro jednotlivce i skupinu velice silným podnětem, který vyžaduje pomoc při jeho zpracování. Reflexi psychicky náročných programů by měl být přítomen lektor s patřičným psychologickým vzděláním, popř. psycho-sociálním výcvikem. Ovšem z hlediska výchovy si reflexi zaslouží i aktivity, které můžeme prožívat naprosto opačně. I reflexí zcela nudných, na první pohled pro nás zbytečných programů, můžeme dospět k určitému osobnostnímu posunu.

„Reflexe zážitku si klade za cíl propojit jeho osobní, sociální a environmentální dimenzi.“¹³⁵ Jinak řečeno, snaží se prožitky na rovině fyzického a psychického vypětí,

¹³² Srov. HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. Psychologický slovník. Heslo „zkušenostní učení“.

¹³³ Srov. SÝKORA, J. Zážitkové kurzy jako nástroj pedagoga volného času, s. 39 – 40.

¹³⁴ Srov. CSIKSZENTMIHÁLYI, M. *Beyond Boredom and Anxiety*.

¹³⁵ FRANC, D.; MARTIN, A.; ZOUNKOVÁ, D. *Učení zážitkem a hrou*, s. 28.

prožitky z interakce s ostatními účastníky i prožitky, které v nás vyvolalo prostředí, ještě dále utvářet, umocnit a zakotvit. „Charakteristikou výchovy zážitkem je zapojení celého člověka (fyzicky, intelektuálně a emočně) i jeho předchozích zkušeností a následné zpracování zážitku.“¹³⁶ Dalo by se říci, že zážitkové vzdělávání je postaveno na reflexi, rozboru zážitku.¹³⁷ Na obr. 4 jsme ilustrovali, že pouhým zážitkem téměř není možné dojít ke komplexnímu učení, nelze proto reflexi ve výchově zážitkem vynechat. Může jít o rozbor aktivity spolu s lektory (např. po aktivitě založené na týmovém řešení nějakého problému – v případě, že je akce zaměřena na stmelení skupiny). Zmínili jsme se také o tom, že reflexe nemusí mít vždy podobu řízenou, např. diskuze apod. V určitých případech může být dostačující dramaturgicky vhodně sestavený následný program. Plnohodnotnou reflexí může být i připomenutí aktivity formou jiné činnosti – např. promítání fotografií, či chvíle strávená o samotě. K reflexi se ještě vrátíme v páté kapitole, kde se budeme věnovat její filozofické dimenzi.

¹³⁶ BOUD, D. et al. Experience-based learning. In: FOLEY, G. (ed.) *Understanding Adult Education and Training*. Second Edition. Sydney: Allen & Unwin, s. 225 - 239.

¹³⁷ Srov. FRANC, D.; MARTIN, A.; ZOUNKOVÁ, D. *Učení zážitkem a hrou*, s. 20.

4 FILOZOFIE PRO DĚTI

4.1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY ANEB POTŘEBA FILOZOFOVAT

Díky úsilí mnoha generací našich předků dnes žijeme ve značném komfortu. Negativním důsledkem tohoto komfortu je pasivita, ke které svádí. Projevuje se zejména v oblasti zábavy, ale i v netečnosti k problémům kolem nás, v přístupu k informacím. K pasivnímu konzumu tak určitým způsobem dochází i ve vzdělávání. Rodriguezová¹³⁸ zmiňuje, že při běžné školní výuce není věnována patřičná pozornost čtení a interpretaci textů, obrazů, ani světa jako takového. „V našich školách se děti cvičí v řešení konvergentních úloh asi z 95 %, zatímco v reálném životě jsou zastoupeny pouze z 5 %. Naopak škola zcela zanedbává řešení divergentních problémů (věnuje jim pozornost asi jen z 5 %), které jsou v praktickém životě zastoupeny v 95 %. Během 13 000 hodin, které děti ve škole stráví, je velký důraz kladen na rozvoj nižších poznávacích procesů na úkor rozvoje hodnocení a tvořivosti.“¹³⁹ Podobně jako s tvořivostí (tvořivým myšlením) nebo kritickým (logickým) myšlením je tomu často také s myšlením angažovaným (podporou „zájmu o věc“, snahy na něco přijít).¹⁴⁰ Naše prostředí je skutečně orientováno jinak než na hledání odpovědí. Spíše se od útlého věku učíme přijímat hotové protříděné informace, než se sami ptát a pokoušet se hledat vlastní cesty k řešení.

Ve vzdělávání se setkáváme s nedostatkem důrazu na vzájemné vztahy mezi fakty a na pochopení principů, ale i s nedostatky ve vztazích mezilidských. Přitom právě pochopení vztahů a principů je v současném, velmi provázaném a rychle se měnícím světě tím důležitým. Cílem, kterého chceme dosáhnout kombinací metod výchovy zážitkem a filozofování s dětmi je holistický pohled na svět. Náš přístup se vyznačuje vyšší mírou kooperativnosti, aktivním zapojením, využitím zážitku a jeho reflexe.

Přestože výše popsaná situace ve vzdělávání přímo vyžaduje odlišný přístup nebo alespoň dostatek alternativ, nemá Filozofie pro děti v tomto směru snadnou cestu. Způsoby myšlení i učení jsou často zablokovány návyky ze školní výuky a řada lidí se brání jinému – zdánlivě náročnějšímu – způsobu učení než je pouhé absorbování předávaných informací. Lipman přímo píše: „Vzdělávací soustava tvoří jakýsi imunní systém, pro který

¹³⁸ Srov. DRAHANSKÁ, P. Drama v historii. Rozhovor s Veronikou Rodriguezovou. *Gymnasion*, 2005, Vol. 4, s. 56 - 59.

¹³⁹ ZELINA, M. cit. podle NĚMEC, J. Setkání s tvořivostí a laterálním myšlením. *Gymnasion*, 2006, Vol. 5, s. 31 – 39.

¹⁴⁰ Srov. LIPMAN, M. *Thinking in Education*.

představujeme cizí těleso, které vyžaduje přijetí. Můžeme být dočasně tolerováni, ale dříve či později budeme odmítnuti... Avšak jednoho dne, až lidé budou více připraveni, bude filozofování začleněno aniž by následovalo odmítnutí.“¹⁴¹

4.2 HISTORICKÝ VÝVOJ FILOZOFIE PRO DĚTI

4.2.1 Zahraniční vývoj

Program Filozofie pro děti vznikl na konci šedesátých let minulého století. „Příležitostí k (často bouřlivým) debatám se studenty v té době bylo jistě dost a dost, prof. Lipmana¹⁴² přesto zarazelo, jak málo studentů dokáže argumentovat skutečně správně logicky. To jej přivedlo k otázce, jak docílit toho, aby se tento neutěšený stav změnil k lepšímu.“¹⁴³ Uvědomil si, že na lidi je třeba, ve smyslu zlepšení logického uvažování, působit již mnohem dříve než na univerzitě. První knihu (didaktický příběh pro děti ve věku 11-12 let) z kurikula Filozofie pro děti, která nese název *Objev Harryho Stottlemeira* a je zaměřena právě na rozvoj logického uvažování, napsal Matthew Lipman v roce 1969. Tato se pak stala základem celé řady příběhů, které tvoří *motivační texty* pro filozofický dialog s dětmi. Metodické příručky se tento příběh dočkal až o šest let později, kdy se ukázalo, že učitelé s nefilozofickým vzděláním potřebují pomoc s přípravou filozofických témat pro diskuzi.

V roce 1973 se pak konala první konference se zaměřením na „předuniverzitní filozofii“ (Pre-College Philosophy) a v roce 1974 byl ve spolupráci s Montclair State University založen *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC), jenž koordinuje aktivity související s programem Filozofie pro děti dodnes. V roce 1976 je publikován další z řady filozofických příběhů s názvem *Lisa*, tentokrát zaměřený na etickou problematiku. O dva roky později vychází kromě dalších příběhů také první odborná publikace (*Growing Up with Philosophy*), která má být další pomůckou pro učitele, kteří využívají metod Filozofie pro děti. Zdůrazňuje především významnou roli filozofování v dětském věku.¹⁴⁴

Po roce 1980 se začínají aktivity spojené s FPD výrazněji rozvíjet i mimo Spojené Státy Americké, konají se konference a uskutečnila se i řada výzkumů. V jednotlivých zemích vznikají další příběhy (např. v Kanadě vznikl celý soubor příběhů směřujících k prevenci

¹⁴¹ LIPMAN, M. *Natasha, Vygotskian Dialogues*, s. 112-113.

¹⁴² Pozn. Matthew Lipman, zakladatel programu Philosophy for Children, profesor estetiky a logiky na Kolumbijské univerzitě v New Yorku

¹⁴³ BAUMAN, P., CVACH, R. *Filozofie pro děti: výukový dialog trochu jinak*. s. 1.

¹⁴⁴ Srov. LIPMAN, M. *Natasha, Vygotskian Dialogues*, s. 20 – 23.

násilí). V roce 1990 natočila BBC hodinový film o FPD s názvem *Sokrates pro šestileté*. Třináctidílný televizní dokumentárně-vzdělávací seriál pak vznikl i v Kanadě. Původní řada Lipmanových příběhů byla přeložena do více než dvaceti jazyků.¹⁴⁵

4.2.2 Vývoj v České republice

Do České republiky se Filozofie pro děti dostala zásluhou české emigrantky S. Jindrové, která se s tímto programem seznámila ve Švýcarsku a absolvovala několik intenzivních kurzů a seminářů v různých zemích Evropy. Postupně S. Jindrová spolu s dalšími spolupracovníky, zejména prof. M. Sassevillem z Québecu, (nejprve v Praze, později v Českých Budějovicích) zorganizovala několik seminářů.¹⁴⁶ V Praze vzniklo při církevní Základní škole sv. Voršily *Centrum filozofie pro život a etickou výchovu*, které přejímá základní cíle i metody FPD.¹⁴⁷ V posledních letech se však program FPD rozvíjí především na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, kde jej koordinuje P. Bauman. Studenti Pedagogické a Teologické fakulty zde mají řadu povinně volitelných a výběrových předmětů sestavených do uceleného modulu FPD. Navíc je zde studentům tzv. univerzity třetího věku nabízena možnost absolvování předmětu „Filozofie pro život“.

Možnostem transformace programu FPD pro jeho využití v rámci volnočasových aktivit se systematicky věnují studenti oboru Pedagogika volného času na Teologické fakultě Jihočeské univerzity. Vzhledem k zatím poměrně malému počtu pokusů o systematickou a dlouhodobou realizaci filozofování s dětmi ve volném čase však zatím nelze stanovit obecně platné závěry.

Filozofování s dětmi se děje při výuce na několika českých základních školách (např. v Písku, Nedabyli), v rámci speciálních kroužků ve školních družinách (např. v Českých Budějovicích), ale např. také v rámci církevních projektů při výuce náboženství (např. v Ostravě).

4.3 CHARAKTERISTIKA PROGRAMU FILOZOFIE PRO DĚTI

Než se začneme věnovat možnostem kombinace metod Filosofie pro děti a výchovy zážitkem, je třeba program FPD podrobněji charakterizovat. Ideovým východiskem programu FPD je filozofický pragmatismus – zejména myšlenky Ch. Pierce a J. Deweye. Pragmatismus staví na „přesvědčení, že pravdivost a podstatu věcí poznáváme nejlépe

¹⁴⁵ Srov. LIPMAN, M. *Natasha, Vygotskian Dialogues*, s. 25.

¹⁴⁶ *Historie Filozofie pro děti* [online].

¹⁴⁷ *Filozofie pro život* [online].

v dialogu. V dialogu můžeme své poznání a postoje konfrontovat s poznáním a postoji druhých.¹⁴⁸ Dialogem se ve FPD rozumí skupinová diskuze, společné hledání odpovědí či řešení problému. Na prvním místě by neměly být názory jednotlivců a jejich snaha je prosadit, ale spíše připravenost svoji myšlenku poopravit. Samostatné myšlení tedy hraje podstatnou roli, ale až v interakci v myšlení s druhými, ve vzájemném dialogu. Ve středu společenství stojí téma či řešený problém a opravdová snaha tento problém řešit. „Nejde o soutěž, kdo koho svými argumenty porazí, kdo má pravdu a kdo nikoli, ale o *společné hledání*.“¹⁴⁹

Ne vždy se podaří všechny otázky zodpovědět a problémy vyřešit – pro nás je však důležitý především proces, který napomáhá rozvíjení tzv. *kritického, tvořivého a angažovaného myšlení*,¹⁵⁰ tj. vede ke správnému zdůvodňování výpovědí a ke stanovování logických kritérií, rozvíjí představitost, zdůrazňuje emocionální rozměr hledání (zájem na něco přijít). Lipman uvádí, že pouze kritické a tvořivé myšlení není dost. Musí být přidána také hodnotová, emoční dimenze.¹⁵¹ Rozlišení těchto tří dimenzí myšlení je analogické antické triádě pravdy, krásy a dobra (v případě angažovaného myšlení je dobrem rozuměn etický rozměr, tzn. myšlení, kterému na předmětu zkoumání záleží).¹⁵² Takto popsany proces označují autoři programu *M. Lipman, A. M. Sharp a F. S. Oscanyan* jako tzv. „hledající společenství“ (orig. community of inquiry). V tomto dialogu se jednotlivci učí nejen formulovat a srozumitelně prezentovat své myšlenky, ale získávají také okamžitou zpětnou vazbu. Všichni, kteří se na hledajícím společenství podílejí (tedy žáci i učitel – ve volném čase vedoucí i účastníci), se rovněž učí vzájemně si naslouchat a sdílet své myšlenky.¹⁵³

Takzvané filozofické *hledající společenství* charakterizuje např. společná chuť všech zúčastněných hledat odpovědi a dobrat se k cíli nebo vědomí, že dosavadní poznání nelze brát jako již hotovou a neměnnou věc. Charakteristický je tedy proces neustále se prohlubujícího hledání a skutečnost, že každý člen hledajícího společenství připouští zájmy a názory druhých a bere je za rovnocenné. Model hledajícího společenství můžeme vidět

¹⁴⁸ BAUMAN, P. Cíle základního vzdělávání a možnosti jejich naplnění prostřednictvím výuky filosofie na prvním a druhém stupni ZŠ. In: JANDOVÁ, R. (ed.) *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*, s. 50.

¹⁴⁹ BAUMAN, P., CVACH, R. *Filozofie pro děti: výukový dialog trochu jinak*, s. 1.

¹⁵⁰ Pozn. V originále critical, creative and caring thinking.

¹⁵¹ Srov. LIPMAN, M. *Natasha, Vygotskian Dialogues*, s. 166.

¹⁵² Srov. BAUMAN, P. Cíle základního vzdělávání a možnosti jejich naplnění prostřednictvím výuky filosofie na prvním a druhém stupni ZŠ. In: JANDOVÁ, R. (ed.) *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*, s. 50.

¹⁵³ Srov. Tamtéž.

i v motivačních textech – hlavní hrdinové příběhů řeší problémy nejrůznějšího charakteru – avšak blízké otázkám, které zajímají čtenáře příslušného věku, jimž je příběh určen. K vytvoření tohoto společenství přispívá i řada drobných úkonů, které neodmyslitelně patří k metodám FPD.

Pokud je součástí společenství uznávaná autorita (např. učitel), je v tomto její pozice velmi složitá (pro ni samotnou i pro pochopení její role účastníky), neboť jejím výrokům je ze setrvačnosti přisuzována větší váha. Zpočátku by v takových situacích měl tento člověk umírnovat své zapojování do diskuze, aby u diskutujících pocit autority nevědomky nevyvolal a automaticky tak nepostavil myšlenky a názory všech ostatních na nižší úroveň.

Se zásadami, které platí pro dialog ve Filozofii pro děti, se i v české odborné literatuře můžeme setkat např. u Eduarda Bakaláře, který vyjmenovává bariéry tvořivosti, jako je neschopnost vidět problém z jiných hledisek, neschopnost oddat se fantazii a reflexi vlastních myšlenek, neschopnost vymanit se tradicím a strachu z autorit apod.¹⁵⁴

4.4 METODY FILOZOFIE PRO DĚTI

Základem filozofické hodiny¹⁵⁵ je čtení příběhu, který odráží nejrůznější problémy – logické, etické, související s násilím apod. Ve čtenáři tak vzbuzujeme zájem zamyslet se nad takovými problémy a klást si další otázky. Navíc text zprostředkovává a „reflektuje hodnoty a činy minulých generací a je jakýmsi prostředníkem mezi kulturou a individuem“.¹⁵⁶ Příběh čte skupina společně, každý jen jednu větu nebo malý odstavec (to proto, abychom už na začátku hodiny započali model společného naslouchání a navazování na projev svých „předřečníků“). Kapitoly nebývají příliš dlouhé. Je třeba, aby děti udržely pozornost a zároveň byly schopny o ději přemýšlet tak, aby v zápětí mohly zformulovat svoji otázku – cokoliv je v textu zaujalo, překvapilo, není jim jasné. Otázky jsou zapisovány na tabuli a jsou pak náměty pro další diskuze. Autor otázky k ní připisuje i své jméno – to umožňuje větší identifikaci s otázkou a ostatním dovoluje, aby se k jeho otázce připojili také pouhým dopsáním svého jména.

Ke každému z relativně krátkých příběhů existuje několik set stran metodických příruček, které pomáhají vedoucímu zorientovat se v hlavních myšlenkách obsažených

¹⁵⁴ Srov. BAKALÁŘ, E. cit. podle NĚMEC, J. Setkání s tvořivostí a laterálním myšlením. *Gymansion*, 2006, Vol. 5, s. 35.

¹⁵⁵ Pozn. „Hodinou“ v této souvislosti nazýváme jakoukoliv jednotku, ve které filozofujeme s dětmi, v rámci výchovy ve volném čase můžeme uvažovat např. o schůzce, setkání apod.

¹⁵⁶ LIPMAN, M. *Natasha, Vygotskian Dialogues*, s. 68.

v příběhu, nabízejí plány diskuze pro jejich správné nasměrování či prohloubení a nejrůznější cvičení pro oživení a lepší pochopení diskutovaných myšlenek, pro možnost vyzkoušet si odlišné úhly pohledu na problematiku.

Ačkoliv hodina FPD vypadá jako pouze metodicky velmi dobře sestavená jednotka, její ideové pozadí i techniky jsou mnohem složitější a často jen těžko popsatelné. I proto metodické příručky nemohou plně nahradit nácvik metodiky vedení diskuze, který lze optimálně realizovat především formou vlastní intenzivní účasti v tréninkovém hledajícím společenství.

Diskuze ve Filozofii pro děti je odlišná od většiny diskuzí, které známe. Důvodem je snaha diskutujících o dialog, nikoliv debatu. Pojmem „dialog“ se snažíme vystihnout situaci, kdy sice dochází k výměně názorů či myšlenek, ale oboustrannou snahou je dojít k pravdivým závěrům, hledat způsoby řešení. Pojem diskuze využíváme v podobném významu společné rozpravy na určité téma. Důležité je však rozlišovat pojem diskuze od „debaty“, jejímž cílem není ani tak řešení problému, jako spíše obhájení či prosazení názoru jedné ze stran zúčastněných v debatě.¹⁵⁷ V každé diskuzi je důležitá role tzv. facilitátora. Jde o člověka (dvojici), která diskuzi vede – nikoliv však ve smyslu obsahovém, ale spíše procesuálním. Role facilitátora by se dala přirovnat k člověku, který vede skupinu po cestě, kterou ani on zcela nezná. Má však k dispozici např. kompas jako nástroj, který pomáhá určit směr a učí s ním zacházet zbytek skupiny. Facilitátor je v diskuzích Filozofie pro děti součástí hledajícího společenství a zasahuje teprve v krajním případě, kdy tak neučiní nikdo jiný ze skupiny. Více o roli facilitátora v kapitole 4.6.

Popsané metody nijak neodporují pojetí výchovy zážitkem. V naší práci tedy můžeme uvažovat filozofování s dětmi jako jeden z možných přístupů k výchově zážitkem, ve kterém zkušenost stavíme na praktickém řešení problémů a aktivním přístupu všech zúčastněných (viz kap. 5.2).

4.5 CÍLE A FUNKCE FILOZOFIE PRO DĚTI

Jedním z výchovných cílů Filozofie pro děti je rozvoj logicky správného usuzování a s tím spojeného rozhodování k praktickému jednání. Za správné myšlení v tomto smyslu považujeme takové, kdy jsme schopni autokorekce, jsme citliví ke kontextu a schopni usuzování založeného na kritériích.¹⁵⁸ Výsledkem pravidelného filozofování s dětmi by

¹⁵⁷ Srov. BAUMAN, P. *Certifikátový program Filozofie pro děti (pracovní návrh)*, s. 1.

¹⁵⁸ Srov. LIPMAN, M. *Natasha, Vygotskian Dialogues*, s. 175.

měla být schopnost rozpoznat v textu, běžně mluvené řeči, ale i každodenním životě filozofické pojmy (podněty k zamyšlení)¹⁵⁹ a být si vědom jejich nejednoznačnosti, někdy i rozporuplnosti a v důsledku toho i jejich nesamozřejmého použití. Naší snahou je tedy pomocí filozofování s dětmi rozvíjet také schopnost rychle a kriticky přemýšlet v běžných situacích, reflektovat svět kolem sebe, ale i vlastní myšlení.

Filozofické tázání přirozeně propojuje nesamozřejmost (nevšednost) a problematičnost zkušenosti s potřebou klást si otázky a hledat na ně odpovědi. Prostřednictvím otázek, které zkušenost vyvolává, propojuje filozofie obsahy dílčích disciplín a při hledání odpovědí na tyto otázky dává dětem příležitost prakticky si vyzkoušet techniky logického uvažování i tvůrčích postupů.¹⁶⁰ „Nejenže se při filozofování rozvíjejí dovednosti dětí a utvářejí jejich postoje, ale dostávají se ve svém poznávání do pomyslných počátků filosofie, tj. myšlení vědeckého (ne-mytologického).“¹⁶¹

Častou výtkou proti zařazování filozofie do programu menších dětí je jejich kognitivní nezralost, ze které vyplývá neschopnost činností, které se po nich ve FPD žádají. Podle Piagetovy vývojové psychologie jsou děti schopné operací s abstraktními pojmy až mezi 8.-9. rokem, a to na základě přestav konkrétních činností. S plně abstraktními pojmy je dokonce člověk schopen operovat až od přibližně 12 let. V této souvislosti odkazujeme na poznatky L. S. Vygotskeho, který se vyslovuje kriticky k Piagetově periodizaci a o *internalizaci* pojmů mluví odlišně. Pod tímto pojmem chápe přeměnu externích behaviorálních procesů na vnitřní myšlenkové procesy, konkrétně vnějšího dialogu ve vnitřní řeč, na níž je do jisté míry myšlení postaveno. Důležité je, že Vygotskij tvrdí, že tato internalizace nastává mnohem dříve, než uvádí Piaget. Proto také zformuloval teorii tzv. zóny aktuálního a zóny nejbližšího vývoje, které vymezují rozdíl v tom, čeho je dítě schopno samo, anebo s patřičným vedením. Zdůrazňuje právě roli správného vedení, neboť se domnívá, že dítě potřebuje nejprve abstraktní vědomosti, aby je mohlo doplňovat konkrétními významy.¹⁶²

Jirásek píše, že „nové“ přístupy v pedagogice jsou povětšinou už několik desítek, někdy sto let staré. Všechny je spojuje právě postoj k dítěti s jeho přijetím jako nikoliv „nehotového“ člověka. Tyto přístupy kladou důraz na spontaneitu, aktivitu, vlastní zkuše-

¹⁵⁹ Pozn. filozofický pojem chápeme jako (1) blízký životu, (2) důležitý, budící zájem (3) nejednoznačný, problematický, kontroverzní (Srov. BAUMAN, P. *Filozofické otázky v kurikulu základní školy*. In: MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.) *Problémy kurikula základní školy*, s. 58)

¹⁶⁰ Srov. BAUMAN, P. *Certifikátový program Filosofie pro děti (pracovní návrh)*, s. 1.

¹⁶¹ BAUMAN, P. *Filozofické otázky v kurikulu základní školy*. In: MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.) *Problémy kurikula základní školy*, s. 58.

¹⁶² Srov. VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Výbor z díla.

nost, společenství apod. Jejich novost pak spočívá spíše v tom, že se doposud nestaly převládajícími, ale jsou spíše alternativami k většinovému školství.¹⁶³ Zde je třeba zdůraznit, že FPD není alternativou, ani se alternativou nechce stát. Je to program, který v sobě propojuje řadu dosavadních poznatků na poli pedagogiky, psychologie a, dá-li se to tak říci, také filozofie. Nechce být alternativou, protože nenabízí nic, co by mělo být alternativou ke stávajícím pedagogickým přístupům, ale spíše něco, co by je mělo doplňovat, být jejich menší či výraznější součástí.

V úvodu kapitoly 4.3 jsme se zmínili o tom, že program Filozofie pro děti ideově staví na filozofickém pragmatismu. Východiskem či předpokladem v oblasti psychologie jsou pak právě poznatky L. S. Vygotského. V jeho sociálně-konstruktivistickém modelu učení je dialog vnímán jako prostředek rozvoje myšlení. Skutečnost, že si z hodiny filozofie odnášíme více otázek než odpovědí, je pak velmi pozitivní – dialog, jehož se žák účastnil ve výuce, se zvnitřňuje a v mysli žáka pokračuje i poté, co výuka dávno skončila.¹⁶⁴ Opět však narážíme na zkostnatělé návyky z běžného způsobu poznávání. Zmíněné množství otázek, které nám po filozofické hodině zůstává v hlavě, působí často pocit frustrace, zejména u žáků starších, kteří až příliš přivykli tomu, že ve škole na každou otázku existuje nějaká správná a zapamatovatelná odpověď. FPD je však především prostředkem k rozvoji myšlení. „Jejím cílem není objevení jasného principu či pravidla jako konečné odpovědi na nějaký filozofický problém. Ve filozofii neexistují konečné a absolutní odpovědi. Odpovědi jsou pravdivé v jistém kontextu, v jistém způsobu přemýšlení...“¹⁶⁵

4.6 ZÁSADY PRÁCE A ROLE VEDOUCÍHO DISKUZE

Už jsme se zmínili o roli facilitátora (vedoucího diskuze). Jeho úkolem je sledovat, zda diskutující vhodně kladou otázky (procesuální i prohlubující diskuze), uvádí příklady, protipříklady, analogie, překládají myšlenky druhým, definují pojmy, odůvodňují své myšlenky apod. Dbá na to, aby si diskutující explicitně uvědomovali východiska, na nichž staví svá tvrzení, snaží se o vyváženost, aby každý měl v diskuzi dostatek prostoru pro vyjádření myšlenek, jimiž chce společnému hledání přispět. Facilitátor také zpravidla vybírá didaktický text, který je podnětem pro diskuzi. Co však je nejdůležitější (pro splnění účelu rozvoje myšlení v dimenzi kritické, tvořivé i angažované) – vedoucí by měl dbát na

¹⁶³ Srov. JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. Gymnasion, 2004, Vol. 1, s. 8.

¹⁶⁴ Srov. BAUMAN, P., CVACH, R. Filozofie pro děti: výukový dialog trochu jinak. s. 3.

¹⁶⁵ LIPMAN, M. *Natasha, Vygotskian Dialogues*, 182.

to, aby byl každý upozorněn na to, pokud se v diskuzi dopustí nějaké chyby. Ve FPD je facilitátorem zpravidla učitel, vychovatel či vedoucí kroužku.

Facilitátoři by měli mít základní znalosti o programu a ještě lépe, měli by sami již určitou dobu být součástí jiného hledajícího společenství, ve kterém sami nezastávají roli pedagoga. Níže uvádíme několik bodů, na co všechno se při zavádění FPD musíme připravit.

Prvotní požadavky na pedagoga a cíle, kterých chceme dosáhnout u dětí¹⁶⁶: osvojit si filozofické/logické myšlení, tzn. naučit se nahlížet na svět kolem sebe jako na fenomény nevšední, nesamozřejmé, hodné zájmu i dalšího kritického a tvůrčího zkoumání, naučit se vnímat dílčí pohledy a stanoviska vztahující se k určitému problému i jejich vzájemné souvislosti a přesahy, analyzovat je, propojovat a tvořit z nich určité závěry.¹⁶⁷

Další předpoklady pedagoga: naučit se pracovat se svěřenou skupinou jako s hledajícím společenstvím, tj. vytvářet atmosféru spolupráce a vzájemného respektu, podněcovat ostatní ke sdílení svých myšlenek, být jim vzorem při formulování hypotéz, argumentů, nalézání vztahů mezi dílčími obsahy a pohledy atd.¹⁶⁸

Pedagog by měl neustále pamatovat na to, že jeho nadřazená role usednutím do kruhu mezi ostatní členy hledajícího společenství končí. Od té chvíle je jedním z hledajících a v žádném případě by neměl diskutující navádět či směřovat ke „svému správnému“ řešení, a to ani otázkami, které si takovou odpověď vynucují. Je to pro něj situace složitá v tom smyslu, že se musí oprostít od postavení „ideologické autority“, která posuzuje, který pohled či tvrzení se více přibližuje názoru obecně (nebo subjektivně) považovanému za platný. Musí však přitom dbát na to, aby se skupina nedopouštěla ukvapených závěrů či pouhého relativizování všeho.¹⁶⁹ V každé diskuzi by měla být zachována pravidla respektu a společenského chování, proto by si facilitátor měl udržet respekt a autoritu učitele či vychovatele ve smyslu dohledu nad kázní, bezpečností apod.

Pedagogům, jež jsou většinou v roli facilitátora diskuze, pomáhá FPD osvojit si filozofické myšlení – tj. naučit se základní principy a pravidla formální a neformální logiky, naučit se rozlišovat platné a neplatné způsoby argumentace či naučit se reflektovat a analyzovat vlastní myšlenkové postupy a procesy. Zároveň je FPD nepřímo vede k hlubšímu přemýšlení o podstatě a smyslu své pedagogické práce. FPD na jedné straně

¹⁶⁶ Pozn. Výraz „dětí“ zde používáme ve vztahu k sousloví „Filozofie pro děti“ – je třeba pod tímto termínem chápat i mládež a dospělé (stejně jako Filozofie pro děti je určena nejen dětem, ale i starším)

¹⁶⁷ Srov. BAUMAN, P. *Certifikátový program Filozofie pro děti (pracovní návrh)*, s. 2.

¹⁶⁸ Srov. Tamtéž.

¹⁶⁹ Srov. BAUMAN, P. *Certifikátový program Filozofie pro děti (pracovní návrh)*, s. 2.

učí a zároveň vyžaduje, aby dokázali (stejně jako všichni ostatní účastníci) zasahovat do společného dialogu vhodným způsobem, zejména vhodně kladenými otázkami, které budou dialog prohlubovat, a nikoli manipulovat.¹⁷⁰

Roli facilitátora ve filozofickém hledajícím společenství by bylo možné přirovnat k analogické situaci zahradníka, který do málo úrodné půdy přidává živiny. Díky jeho prvotnímu popudu a následné péči můžou vyrůst bohaté květy a později i plody hledajícího společenství. Tyto plody by však nikdy nevyrostly bez slunce a deště, které je možné chápat jako nezbytné podmínky pro hledání. Ve smyslu biblického rčení „prach jsi a v prach se obrátíš“ lze analogii dovést až do úplného konce, kdy se i zahradník stává součástí půdy. Podobně i po jeho odchodu z hledajícího společenství z něj něco podstatného zůstává.

Bauman k roli pedagoga v hledajícím společenství dodává: „Žádný z účastníků dialogu (tedy ani učitel) nemůže říci, že na otázky, které jsou kladeny, již předem zná dokonalou a vyčerpávající odpověď. Kladení otázek pramenících z nevědomosti tak získává svoji vážnost; přestává být projevem nedostatečnosti, ale vítanou známkou zvědavosti. Učitel tak již není pouze statickým modelem toho, co je třeba znát, ale také dynamickým modelem touhy po novém a hlubším poznání.“¹⁷¹

Domníváme se, že role vedoucího/animátora volnočasových aktivit je v tomto ohledu ještě komplikovanější. Vychovatel často staví svou autoritu nesprávně jen na roli „hlídače“ dětí. Je zřejmé, že děti dříve nebo později takovou autoritu přestanou respektovat. Je tedy důležité, aby vychovatel navozoval vztahy, které umožní jeho skutečné výchovné působení. Bude-li vystupovat jako vzor zájmu o hledání nového a hlubšího poznání, pak dostává i role „hlídače“ novou dimenzi.

¹⁷⁰ Srov. Tamtéž s. 2.

¹⁷¹ BAUMAN, P., CVACH, R. *Filozofie pro děti: výukový dialog trochu jinak*. s. 3.

5 FILOZOFOVÁNÍ S DĚTMI VE VOLNÉM ČASE

Souslovím *Filozofie pro děti* označujeme program navržený Lipmanem, tedy jak sérii filozofických příběhů, tak i konkrétní metody a postupy práce navržené autory tohoto programu. Jak už jsme uvedli v terminologické kapitole, *filozofováním s dětmi* budeme rozumět volnou aplikaci některých metod FPD, postupy a procesy inspirované tímto programem.

V této kapitole postupně představíme možnosti i rizika, která vyplývají ze snahy o uplatnění metod FPD ve volném čase – na úrovni obecné i v konkrétním případě filozofování s dětmi, které využívá metod výchovy zážitkem. V poslední části práce se pak snažíme naznačit možnosti vymezení přímého vztahu prožitku a filozofie a také, pro určité srovnání, stručně představujeme jiný zážitkový projekt rovněž se zabývajícím filozofickou tematikou (uplatňující filozofickou reflexi).

5.1 MOŽNOSTI A RIZIKA FILOZOFOVÁNÍ VE VOLNÉM ČASE

Mezi volnočasové aktivity v České republice dnes lze řadit mnoho rozličných činností – sportovních, výtvarných nebo například takových, které se věnují rozšíření znalostí v nějakém oboru. Našli bychom však jen málo těch, které si vzaly za cíl rozvoj myšlení a s ním rozvoj osobnosti jako celku.

5.1.1 Postavení filozofování na „trhu volnočasových činností“

V této kapitole se zabýváme otázkou, jakým způsobem je možné začlenit Filozofii pro děti do výchovy ve volném čase, abychom dosáhli cílů, které si předsevzal program FPD, a zároveň zůstali v oblasti vymezené cíli VVČ. Z porovnání cílů VVČ, které jsme vymezili v II. kapitole této práce, i z cílů FPD, jež jsme přiblížili v přecházející kapitole, je patrné, že v určitých bodech dochází ke shodě. Pokusme se najít odpověď na otázku, zda je možné těchto styčných ploch využít pro zavedení FPD do volnočasových aktivit, nebo zda to vzhledem k ostatním odlišnostem obou oblastí možné není.

I přes shodu některých cílů je třeba vidět rozpor mezi Filozofií pro děti a klasickými volnočasovými aktivitami (sportovní, herní, tvořivé, hudební apod.). Tento rozpor spočívá v uplatňovaných metodách a s nimi spojené náplni nejrůznějších aktivit (hra versus diskuze), ale i hodnotách, ze kterých ve výchově ve volném čase vycházíme. Dokládají to i četné výzkumy provedené v oblasti volnočasových aktivit dětí. Nejsou pro nás příliš

zajímavé výzkumy vykonávaných aktivit, ale spíše zájem dětí o to, co by chtěly ve volném čase dělat. Je však třeba brát ohled na to, že i toto spektrum je ovlivněno stávající nabídkou. Děti se často vůbec nedostanou k úvaze nad činností mimo limity stávající obecně známé nabídky (popřípadě jejich vlastní stávající činnosti). Tento fakt částečně potvrzují i výsledky výzkumu, které jsou uvedeny na obr. 6; z grafu je však patrné i to, že po některých málo dostupných činnostech děti velmi touží, i když je v současné době nevykonávají (např. lezení na stěně).

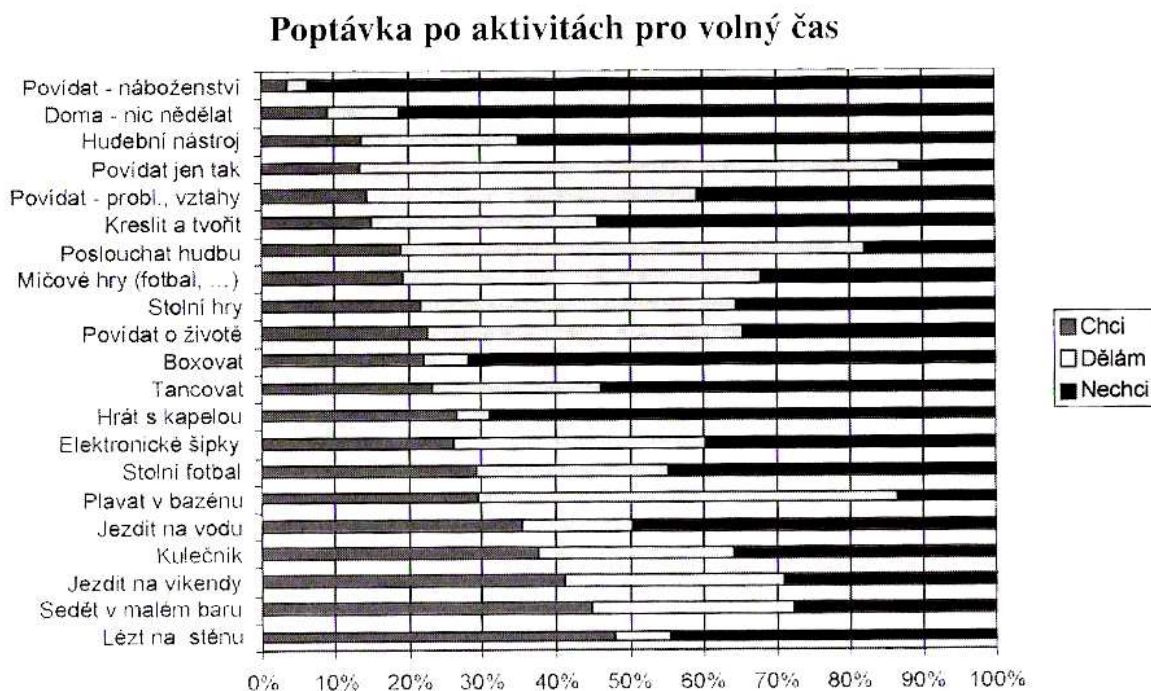
Bohužel zatím neexistují výzkumy, které by se dětí a mladých lidí ptaly na to, jak by nejraději trávili svůj volný čas, který již „propůjčili“ některé z mnoha volnočasových činností. Musíme se zde tedy spokojit s údaji uvedenými v grafu na obr. 6 (Poptávka po aktivitách pro volný čas dětí v 7.-9. třídě ZŠ). Je patrné, že i podle výsledků tohoto výzkumu mají děti ve svém volném čase největší zájem o sportovní a pohybové aktivity. Velký zájem je také o „klubové aktivity“ (stolní fotbal, šipky, minibar) a dále o jakékoliv výjezdy mimo místo svého bydliště. Ve výsledcích výzkumu se objevuje např. výlet na vodu, ale i jakékoliv víkendové výjezdy. A zde se již pohybujeme v oblasti situací, v nichž by bylo možné zapojit Filozofii pro děti nenásilně a v souladu s metodami i zažitým rozdělením klasických volnočasových činností. Určitá pravidelnost s vyšší frekvencí zařazování filozofování je jistě výhodou, ale ne podmínkou. Filozofovat lze stejně dobře každý týden ve středisku volného času či klubovně, jako jednou za měsíc na výjezdní víkendové akci.

Je třeba vzít v úvahu i zájem o „povídavé“ činnosti ve volném čase dětí, jak o tom vypovídají výsledky výzkumu volného času a profilace mládeže pro salesiánské středisko v Plzni:¹⁷² O náboženství si děti povětšinou povídat nechtějí, jen tak by si ráda povídala asi desetina dotázaných dětí, ale povídat o životě si už chce asi čtvrtina. Zhruba třetina si pak o životě povídat naopak nechce. Takovéto povídání o životě by přivítaly především děti méně vzdělaných rodičů. Např. mezi dětmi s vyučeným otcem si o životě povídá jen čtvrtina (28 %) a třetina by měla o takové povídání zájem. „Děti se vzdělanými otci jsou naopak povídáním o životě saturovány (48 % dělá a jen 13 % chce). Výrazný je rozdíl mezi dívkami a chlapci. Z dívek si chce povídat o životě více než polovina (52 %), z chlapců jen třetina (29 %). Polovina chlapců si naopak o životě povídat nechce.“¹⁷³ To potvrzuje důležitou roli volnočasových činností (potažmo filozofování) především u dětí

¹⁷² Srov. Výzkum volného času a profilace mládeže pro salesiánské středisko v Plzni in *Konference o výchově a volném čase 2005, Sborník*, s. 74.

¹⁷³ Tamtéž.

méně vzdělaných rodičů. Potřeba kladení otázek je u dětí přirozená; u dětí, s nimiž jejich (méně vzdělaní) rodiče rozmlouvají méně, pak vzniká handicap (v tomto pokládání otázek), který je většinou ještě umocňován ve školní výuce.



Obr. 6: Poptávka po aktivitách pro volný čas¹⁷⁴

Situace aktivit ve volném čase dospělých je analogická k situaci dětí a mládeže. Osmdesát jedna procent lidí uvedlo, že je pro ně volný čas velmi nebo spíše důležitý.¹⁷⁵ Ale jen 0,2 % (z celkových 300 % – každý respondent mohl odpovědět až tři způsoby trávení volného času) ze všech případů nejčastějšího trávení volného času tvoří přemýšlení; televize se podílí 37,2 %.¹⁷⁶

Jestliže srovnání cílů VVČ a FPD vyznělo pro zavedení Filozofie pro děti do organizovaných aktivit ve volném čase (viz výše), pak mnohem problematičtější je vyslovení takového soudu pro situace v oblasti skutečného zájmu o filozofické činnosti ve volném čase. Důvodem je výše uvedená poměrně nízká atraktivita takových činností ve srovnání s „běžnými“ volnočasovými činnostmi. Situaci navíc komplikuje i neúplnost či odlišná zaměřenost výzkumů, které byly v této oblasti doposud provedeny.

¹⁷⁴ Výzkum volného času a profilace mládeže pro salesiánské středisko v Plzni in *Konference o výchově a volném čase 2005, Sborník*, s. 74.

¹⁷⁵ Srov. *Výzkum „Co je v našem životě důležité, Naše společnost 2003“* [online].

¹⁷⁶ Srov. *Výzkum „Trávení volného času, Naše společnost 2004“* [online].

Výsledky výše uvedených výzkumů lze chápat dvěma způsoby. První říká, že pro činnosti jako je přemýšlení či filozofování není v našem volném čase místo ani zájem. Přestože chápeme volný čas jako disponibilní prostor pro osobnostní růst a kultivaci, je třeba brát na zřetel také jeho „zbytkový charakter“ – tedy fakt, že se jedná o čas, který nám zbývá po splnění pracovních povinností, zajištění životních potřeb, hygieny apod. Proto je třeba zvažovat, že člověk – už na základě hedonistického principu fungování jeho psychiky – má tendenci přiklánět se ve volném čase k takovým činnostem, které jsou mu příjemné. Přestože „příjemné“ je velice subjektivní kategorie, je třeba počítat s tím, že z hlediska rekreační funkce volného času bude snaha využívat jej pro činnosti odlišné od činností pracovních. Jinými slovy, je třeba počítat s určitou pravděpodobností, že člověk zabývající se v zaměstnání duševní činností (resp. dítě, jehož „pracovní čas“ vyplňuje školní výuka a příprava na ni) bude mít zájem trávit volný čas odlišně, tedy filozofování pro něj nemusí být přitažlivé. Výsledky uvedených výzkumů nás však mohou také nabádat k tomu, abychom takový zájem o myšlení v naší společnosti probudili. Může si to však vyžádat určité úpravy činností vycházejících z programu Filozofie pro děti, který byl původně vytvořen pro školní (nikoliv volnočasové) prostředí.

5.1.2 Role filozofování ve VVČ

Výchova ve volném čase se snaží působit na jedince ve smyslu formování jeho osobnosti ve vztahu k jeho budoucímu fungování ve společnosti. Filozofie je dozajista jednou z cest k takovému formování. Je třeba umět přemýšlet o svém myšlení, vědět, co je správné. Už Sókratés tvrdil, že člověk nemůže žít dobře, neví-li, co je dobré. Kromě toho je zde ještě další aspekt, vyplývající s psychologických charakteristik dětí.

Pokud bychom uvažovali výsledek jedné starší výzkumné studie (Tizard a Hughes, 1984), zjistili bychom, že „čtyřleté děti hovořily se svými matkami průměrně 27x za hodinu, přičemž se s nimi v každém rozhovoru vystřídaly v průměru 16x. Polovinu z těchto rozhovorů zahájily děti; ty pokládaly za hodinu průměrně asi 26 otázek. Když tyto děti nastoupily do školy, množství rozhovorů s učiteli pokleslo na 10 za hodinu, přičemž se v každém z nich v jednotlivých promluvách vystřídaly asi 8x. Většinu rozhovorů započali učitelé a ti také kladli většinu otázek. Tato studie i další podobné prokázaly, že děti ve škole kromě toho, že hovoří méně než doma, kladou méně otázek a řidčeji užívají řeči k plánování, reflektování, diskutování či vzpomínání na dřívější události. Namísto mluvení „s“ dětmi se zde mluví „na“ děti.“¹⁷⁷ Přestože je třeba brát v úvahu přirozený vliv změny

¹⁷⁷ FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*, s.27.

prostředí (a s ním i pokles rozhovorů), je tento poznatek výzvou k zamyšlení nejen pro učitele, ale také pro pedagogy volného času, kteří by v rámci nabídky svých volnočasových aktivit měli nejen usilovat o celostní rozvoj svých klientů (v tomto případě dětí), ale zároveň by měli (příhodnou formou) doplňovat to, čeho se dětem ve škole nedostává. Zmínili jsme se, že potřeba kladení otázek je u dětí přirozená. Jestliže tedy v důsledku nevhodné komunikace učitelů a žáků vzniká u dětí handicap v kladení otázek, pak je jasné, že zmírnění tohoto handicapu může nastat už jen ve volném čase a filozofování s dětmi mu může napomoci.

Nyní se znovu vraťme k obsahové rovině toho, v čem může být filozofování s dětmi přínosné. Nutnost naučit se přemýšlet o sobě, o životě i o světě, ve kterém žijeme, by bylo možné demonstrovat na následujícím příkladu. K některým volnočasovým aktivitám je třeba přistupovat nejen jako k dílčím prvkům, ale jako k postupnému utváření určitého životního stylu vycházejícího z principů konkrétních institucí, které náplň volného času vytváří. Velmi dobře lze tento fakt ilustrovat na případu organizace Junák – svaz skautů a skautek ČR (dále Junák). Jedná se o jednu z několika skautských organizací, které v České republice působí. Junák připravuje program pro děti od cca 6 do 15 let. A právě kolem patnáctého roku přichází pro všechny členy Junáka zlomové období – buď přijmou skautské principy i metody a ze skautingu si vytvoří určitý životní styl, nebo postupně začnou opouštět oddíl, v němž se od malička zapojovali téměř do všech činností. Důvod pro to je patrně možné najít ve vývojovém stádiu patnáctiletého jedince, který v tomto věku už potřebuje jasně vymezit svou identitu. Poprvé se v této době setkává s myšlenkovými základy skautingu nebo přesněji, poprvé je začíná chápat a zjišťuje, že se neshodují s pojetím jeho budoucího života, které si právě vytváří. Lidé, kterým jsou principy blízké, zůstávají, ostatní pak Junák opouští. Podobně je tomu ve většině ostatních zájmových organizací.

Jaký má tento příklad vztah k implementaci filozofování do volnočasových aktivit? Jistě by se v mnohém zkvalitnila práce skautských vedoucích (v důsledku pak i činnost samotných dětí) a dost pravděpodobně by se pro ni také zlepšily podmínky, pokud by členové Junáka už v dětském věku přemýšleli právě o principech a podstatě skautingu, vztahovali je ke svému životu a byli si vědomi smyslu svého počínání. Filozofie pro děti by podle svých cílů mohla být jednou z možných cest – může napomoci reflektovat životní styl, který každý z nás žije. Chce-li člověk vědomě měnit svůj životní styl, musí být schopen o tomto životním stylu přemýšlet.

Vraťme se nyní k problematice rozdílnosti metod, na které jsou zvyklí účastníci klasických volnočasových aktivit, a metod, které jsou běžně uplatňovány ve Filozofii pro děti. Jinak řečeno, pokusme se nyní najít řešení problému šetrné implementace FPD do aktivit pedagoga volného času tak, aby se její zařazení nestalo pro účastníky jeho činností spíše přítěží a aby je ve většině případů bavilo.

Howard Gardner¹⁷⁸ rozlišil několik druhů inteligence:

- | | |
|--------------|--------------|
| - jazyková | - hudební |
| - logická | - pohybová |
| - personální | - prostorová |
| - vnitřní | - přírodní |

Budeme-li brát v úvahu výše popsané metody a cíle programu FPD, bylo by možné říci, že první čtyři uvedené typy inteligence (vypsány kurzívou) lze rozvíjet také pomocí metod užívaných v programu Filozofie pro děti (zatímco zbylé čtyři jsou rozvíjeny spíše tradičními volnočasovými činnostmi). Tímto by na teoretické rovině bylo možné obhájit místo Filozofie pro děti (popř. filozofování obecně) ve volnočasových aktivitách.

Filozofie pro děti, byť se jedná o program primárně určený pro školní výuku, je využívána v rámci volnočasových aktivit už v několika evropských zemích. Za všechny lze jmenovat např. Velkou Británii, Belgii nebo Norsko. Podívejme se však nyní na tuto problematiku v podmínkách českého prostředí.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání rozlišuje tzv. *klíčové kompetence*. Patří mezi ně kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.¹⁷⁹ „Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“¹⁸⁰ Z toho, jak jsme charakterizovali cíle FPD, můžeme soudit, že filozofický dialog může napomoci k dosahování většiny ze zmíněných kompetencí. Proto je třeba vzít v úvahu, že některé školy v České republice v České republice v budoucnu skutečně rozpracují své školní vzdělávací programy tak, že zařadí Filozofii pro děti do své výuky – ať už jako samostatný předmět, nebo jako přístup k výuce některých průřezových témat souvisejících s osobnostní, sociální nebo např. multikulturní výchovou. Pokud se tento předpoklad naplní, volnočasový sektor pak nebude jediným místem, kde by se u nás děti

¹⁷⁸ Srov. GARDNER, H. *Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí*.

¹⁷⁹ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004, s. 14.

¹⁸⁰ Tamtéž.

mohly s filozofováním setkávat. V tomto smyslu bude třeba uvažovat o již zmíněné obměně programu FPD pro volnočasové aktivity – ve smyslu jeho přiblížení aktivitám uskutečňovaným ve volném čase dětí a mládeže (např. s využitím hry, zážitku, dramatiky apod.). Vlastní zážitek může být pro filozofování mnohem lepším podnětem než inspirace získaná čtením filozofického příběhu.

5.2 VÝCHOVA ZÁŽITKEM A FILOZOFOVÁNÍ S DĚTMI

Filozofie reflektuje svět, reflektuje zážitky – ty, které se udály nahodile tak, jak je připravil „život sám“. Filozofové nepotřebují ke svým úvahám motivační příběh, ale stačí jim realita samotná. Avšak i ve FPD čerpáme ze života (tj. naší zkušenosti či zážitků). Filozofický příběh nám slouží spíše jako odrazový můstek k reflexi, ale stejně dobře nám můžou sloužit např. setkání s uměleckým dílem, hra, prožívání událostí např. ve škole či záměrně navozené zážitky.¹⁸¹ Zážitek by navíc mohl být momentem, který způsobí, že nám bude záležet na hledání odpovědí na otázky ještě více, než když se takový zájem pokoušíme probudit čtením příběhu. Gintel, zakladatel Prázdňinové školy Lipnice, mluví o tom, že výchova zážitkem znamená stupňování náročnosti a požadavků na fyzickou stránku, ale i intelekt. „Jde tedy o jakýsi komplexní „tlak“ na osobnost každého jedince, který přináší v konečném součtu nebývalé uspokojení, do jisté míry formuje jeho vnitřní, duchovní svět, nutí ho znovu zvážit dosavadní hodnoty, ideály, názory a představy o vztahu k sobě samému, o způsobu života, o charakteru mezilidských vztahů...“¹⁸² Ze zážitku uchopeného v následné filozofické diskuzi (z reflexe zážitku) může být vyvozena souvislost, které bychom si dříve vůbec nebyli vědomi.¹⁸³ Výchova zážitkem tak přímo vybízí k filozofování.

Souhrnně řečeno, oběma přístupům (tedy výchově zážitkem i filozofování s dětmi) jde o vědomé utváření zkušenosti. Liší se vlastně jen ve způsobu reflexe zážitků a v tom, zda se reflektují záměrně navozené zážitky (jako ve výchově zážitkem), nebo ty přirozené (ve filozofii). V dalším textu se tedy zabýváme možností propojení obou přístupů. Nejprve se snažíme uvést společné charakteristiky a způsoby práce obou přístupů a následně zdůvodňujeme naše zařazení filozofování (*philosophical inquiry*, filozofického dialogu, zkoumání) do hierarchie metod VVČ (viz obr.7), konkrétně mezi metody výchovy

¹⁸¹ Srov. BAUMAN, P., CVACH, R. *Filozofie pro děti: výukový dialog trochu jinak*, s. 5.

¹⁸² GINTEL, A. *Třicet sluncí nad Lipnicí. Gymnasion*, 2007, Vol. 7, s. 5.

¹⁸³ srov. BOUD, D.; COHEN, R.; WALKER, D. *Using experience for learning*. s. 85.

zážitkem. Dále vymezujeme funkce filozofování při hře a její reflexi a pokoušíme se popsat společnou podstatu základních prvků výchovy zážitkem a Filozofie pro děti.

5.2.1 Společné charakteristiky a způsoby práce ve filozofování s dětmi a výchově zážitkem

Už z pozorné analýzy charakteristik výchovy zážitkem i Filozofie pro děti (uvedených v přecházejících kapitolách) vyplývá řada pozoruhodně shodných rysů. V této části se zaměříme na ty nejzajímavější z nich.

- (1) Jako první zmíníme pohybovou formu aktivit, kterou s sebou přináší výchova zážitkem. Její začlenění mezi metody filozofování s dětmi nám umožňuje, abychom rovnoměrně rozvíjeli celou osobnost a filozofování s dětmi se tak stává tzv. holistickým přístupem. Přestože základní prvky starořeckého výchovného ideálu kalokagathie nelze od sebe jakkoli oddělovat, můžeme předpokládat, že zážitek nám dopomáhá k onomu „krásnému“ (po fyzické stránce, ovšem nejen té) a kromě toho je také prostředkem k dosažení „dobrého“, jež se uskutečňuje prostřednictvím filozofování.
- (2) Ve výchově zážitkem i ve Filozofii pro děti jde mj. o rozvoj tvořivého myšlení. Němec uvádí, že „tvořivý žák preferuje vlastní zkušenost na úkor ověřené, didakticky „naservírované“ a „pravdivé“ zkušenosti učitele. Je ochoten riskovat a bezhlavě se pouštět do nejistých a neznámých situací, které vnímá jako dobrodružné a inspirující.“¹⁸⁴ „Problematika tvořivého myšlení je do jisté míry totožná s problematikou komplexního rozvoje osobnosti, a chceme-li tedy rozvíjet kreativitu, musíme se zaměřit na rozvoj všech stránek osobnosti a nejen pouze na divergentní myšlení.“¹⁸⁵ Existují různé edukační strategie rozvoje tvořivého myšlení. Němec poukazuje na hru, která je přirozeným nástrojem pro odstraňování tzv. myšlenkových dominant.¹⁸⁶

Tvořivé myšlení se v diskuzích Filozofie pro děti často může projevovat (a trénovat) formou tzv. „myšlenkových experimentů“. Jedná se o pokus (např. formou analogie) popsat situaci, která by mohla nastat jako důsledek nějakého tvrzení či by mohla být pro takové tvrzení východiskem. Někdy nám myšlenkové experimenty jen pomáhají pochopit vztahy, které fungují v tomto světě, pomocí představy jednoduššího modelu jakési virtuální reality. V diskuzi dochází k myšlenkovým experimentům na teoretické rovině – jsou promyšleny a popisovány. Hra pak může být myšlenko-

¹⁸⁴ NĚMEC, J. Setkání s tvořivostí a laterálním myšlením. *Gymansion*, 2006, Vol. 5, s. 3ý.

¹⁸⁵ Tamtéž, s. 34.

¹⁸⁶ Srov. NĚMEC, J. Hra jako edukační strategie rozvoje tvořivého myšlení. In: *XIX. Vědecké kolokvium o řízení osvojovacího procesu*. Vyškov: Vysoká vojenská škola pozemního vojska ve Vyškově, 2001, s. 236-239.

vým experimentem v praxi – ve hře si můžeme např. vyzkoušet, jak by fungovaly vztahy, pokud bychom se pokusili vytvořit vlastní společenský řád či můžeme porovnat reakce jednotlivých účastníků hry na nějaký neočekávaný zásah do předvídatelného průběhu. Domníváme se, že hry lze využít k uvedení jakéhokoliv myšlenkového experimentu „do praxe“.

- (3) Už jsme se zmínili o tom, že výchova zážitkem je v našem prostředí nedílně spojena s činností Prázdninové školy Lipnice. Ve vztahu jejich instruktorů a účastníků zážitkových kurzů existují určitá pravidla. Patří mezi ně respekt, důvěra, vřelost, otevřenost, empatie, vzájemná pohoda i autenticita vztahů. Takové principy umožňují citlivě reagovat na potřeby skupiny, popř. přizpůsobovat jednotlivé aktivity.¹⁸⁷ Pokud bychom zmíněné vztahy zkoumali podrobněji, zjistili bychom, že se do velké míry podobají vztahům, o které se snažíme v hledajícím společenství při filozofování s dětmi (charakteristiky hledajícího společenství i vztahu facilitátora diskuze k jejím dalším účastníkům jsme podrobně charakterizovali v kap. 4.3 a 4.6). Stejně jako je ve filozofování s dětmi nesmírně důležité dbát na to, aby se učitel v roli v facilitátora diskuze částečně oprostil od své dominantní role a snažil se děti prostřednictvím jejich vlastních úvah dovést k novému poznání (jež nemusí být shodné s jeho pojetím), tak i v oblasti výchovy zážitkem se vychovatelé snaží vyvarovat vlastní zaujatosti či předsudků při rozhodování a při ovlivňování účastníků zážitkových aktivit. Skladba zkušenostních příležitostí (programových prvků) musí umožňovat účastníkům učení se z přirozených důsledků svých jednání, z chyb i úspěchů.¹⁸⁸

Účastníci zážitkových akcí mají možnost rozhodnout se, zda vyкроčí za hranice své komfortní zóny a odváží se do nového, riskantního a neznámého teritoria, nebo zůstanou ve své komfortní zóně (tedy „nepřipustí si k tělu“ nic, co by sami neuznali za bezpečné, známé, pohodlné a předvídatelné).¹⁸⁹ Aby výchova zážitkem probíhala skutečně efektivně, je vhodné, aby účastníci měli zájem opustit svou komfortní zónu. Podobně i při filozofování by účastníci měli mít zájem hledat, přemýšlet a opustit svou komfortní zónu v podobě návyku přijímat svět okolo nás jako samozřejmý a pasivně (nekriticky) přijímat informace, které jsou nám předkládány. Přestože zážitek navrhujeme užívat kromě jiného také jako motivační nástroj, z výše uvedeného je patrné, že na něj v tomto smyslu nelze spoléhat. Práce se zážitkem je totiž

¹⁸⁷ Srov. FRANC, D.; MARTIN, A.; ZOUNKOVÁ, D. *Učení zážitkem a hrou*, s. 14-15.

¹⁸⁸ Srov. NEUMAN, J. Association for Experiential Education. *Gymnasion*, 2004, Vol. 1, s. 44.

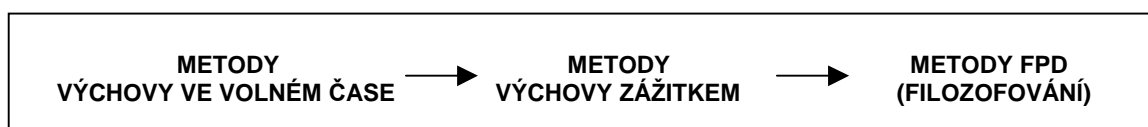
¹⁸⁹ Srov. FRANC, D.; MARTIN, A.; ZOUNKOVÁ, D. *Učení zážitkem a hrou*. s. 28.

založena na předpokladu, že „veškerá zkušenost musí začínat u jedincova vztahu k tématu“.¹⁹⁰ Nicméně zařazením zážitkových aktivit mezi metody filozofování s dětmi chceme u lidí zvýšit zájem o každodenní filozofickou reflexi zážitků běžného světa a dosáhnout tak změny některých postojů. Boud k tomuto píše, že „změna postojů a hodnot je u dotyčného člověka výraznější, je-li ke zvýšení nebo probuzení jeho povědomí o vlastních postojích a hodnotách užít autentický zážitek...“.¹⁹¹

- (4) Pokud bychom uvažovali o dalších shodných rysech, které plynou z kombinace filozofování s dětmi a výchovy zážitkem, pak je zcela jistě nutné upozornit na fakt, že výchova zážitkem a filozofování s dětmi v sobě integrují další přístupy pedagoga volného času – především participaci a animaci. Už samotná myšlenka hledajícího společenství vychází z podstaty participace. Vezmeme-li navíc v úvahu jednu z charakteristik animace, totiž že je založena na nedirektivních metodách povzbuzování lidí k hledání vlastní cesty životem,¹⁹² pak musíme přiznat, že tato kombinace je velmi dobrou ukázkou uplatnění přístupů animace a participace v rámci celé výchovy ve volném čase.

Podobností mezi jednotlivými prvky obou přístupů bychom jistě našli mnoho, a to jak na rovině teoretické, tak praktické. Například otázka systematického zařazování do výuky na školách je u obou přístupů z pohledu doposud převládajícího pojetí velmi problematická: diskutovány jsou zejména otázky efektivity (resp. časové náročnosti), přípravy pedagogů apod.

5.2.2 Průniky metod FPD a výchovy zážitkem



Obr. 7: Hierarchie metod FPD vzhledem k metodám výchovy ve volném čase

Výše naznačená hierarchie se pokouší schematicky znázornit možnosti uplatnění filozofování s dětmi ve volném čase. Výchova zážitkem s sebou totiž nese dva podstatné aspekty, které mají velmi blízko k filozofickým metodám, a v našem pojetí je tedy lze považovat jako jim nadřazené. Jedná se o hru a reflexi. Hra s filozofickým cílem je jen

¹⁹⁰ KRAFT, R.; SAKOFS, M. *The theory of experiential education*.

¹⁹¹ BOUD, D. et al. Experience-based learning. In: FOLEY, G. (ed.) *Understanding Adult Education and Training*. Second Edition. Sydney: Allen & Unwin, s. 230.

¹⁹² Srov.: VÁŽANSKÝ, M.; SMÉKAL, V. *Základy pedagogiky volného času*, s. 85-86.

jedno z mnoha možných uchopení hry, stejně tak filozofická reflexe jen jedna z několika různých podob, kterých reflexe může nabývat – to je tedy důvod, proč stavíme metody výchovy zážitkem v naší hierarchii výše (tj. chápeme je jako obecnější) než metody filozofování s dětmi.

Filozofování a hra

Pedagog volného času využívá jako prostředek výchovy hru. Program FPD je však vystavěn především na četbě a diskuzi (případně doplněné o praktická cvičení zaměřená např. na lepší porozumění používaným pojmům). Cesty k naplnění hlavních cílů Filozofie pro děti ale mohou být různé a je tedy jen na invenci facilitátora, jak zažité zvyklosti pozmění. Vždyť i podle autorů programu FPD je velice důležité dbát na to, aby myšlení (resp. přemýšlení o myšlení) děti bavilo. Při filozofování ve volném čase bychom se tedy měli snažit volit nástroje své výchovné práce tak, abychom volnočasovou formu filozofování dostatečně odlišili od běžných školních forem práce a učinili ji tak pro děti zajímavou. V této části textu se pokusíme navrhnout možné cesty využití hry za účelem filozofování.

Drahanský¹⁹³ popisuje čtyři situace, ve kterých je možné využít hru pro rozvoj, vzdělání apod. Jsou to situace, kdy:

- cílem hry je samotný herní zážitek,
- smyslem hry je otevřít témata, na kterých se bude dále pracovat,
- cílem je hlubší vhled do předem definovaného tématu/problému,
- hra je prostředkem tréninku (procvičování) konkrétních dovedností.

Zabýváme-li se možnostmi kombinace programu Filozofie pro děti se zážitkovými metodami, tedy především hrou, jsou pro nás významné především druhý a třetí typ. Právě v tomto smyslu Holec uvádí, že díky hře můžeme lépe poznat svět. Hra je prostředkem k rozšiřování osobních hranic a objevování sebe sama.¹⁹⁴ Tím se už sama hra stává nejen filozofickou metodou, ale také velkým filozofickým tématem, které předpokládá vyjasnění si hranic vlastní osobnosti, sebe sama. Lipman v této souvislosti zmiňuje Meadův názor, že při hře dítě přejímá pravidla, která reprezentují tzv. *významné druhé*. Hra představuje tu

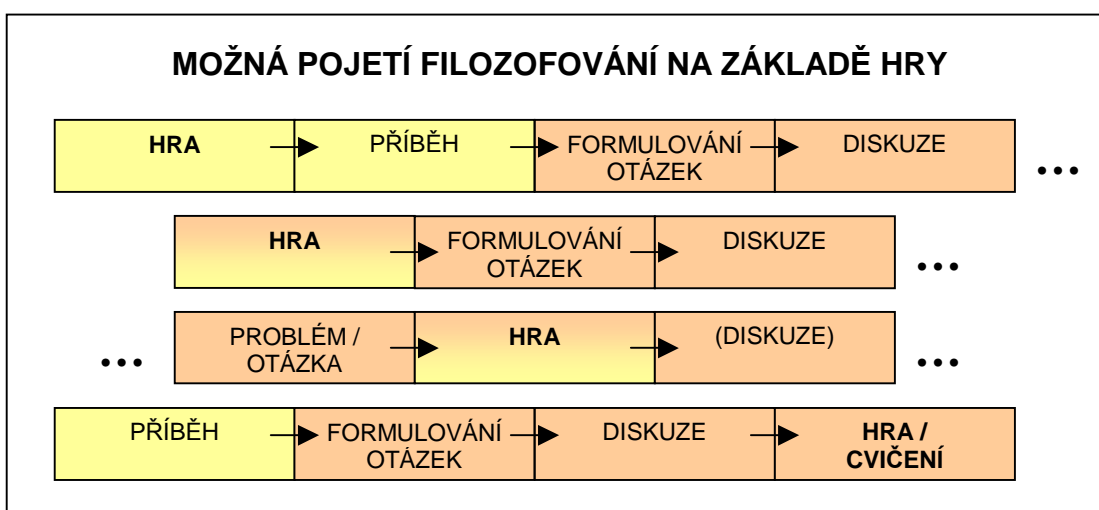
¹⁹³ Srov. DRAHANSKÝ, D. Hra jako nástroj...nebo jen jako hra? *Gymnasion*, 2006, Vol. 6, s. 52.

¹⁹⁴ Srov. HOLEC, O. Svět her ve věku dospívání a dospělosti. In: HRKAL, J.; HANUŠ, R. (ed.) *Zlatý fond her II*. Praha: Portál, 1998, s. 13.

část v životě dítěte, kde dítě přechází od přebírání rolí od ostatních lidí k počátku organizování vlastního sebevědomí.¹⁹⁵

Hra je příležitost, kterou můžeme využít k reflexi. Je to příležitost vyzkoušet si nové role, ale přitom je spojit s vlastními autentickými prožitky. Možná jsme přitom otevřenější prožitek ze hry reflektovat snáze, než naše běžné prožitky, se kterými se ztotožňujeme jako s prožitky „reálnými“. V reflexi herních prožitků se ale vždy můžeme k reálným situacím vztahovat. Je to vlastně stejný mechanismus jako při čtení příběhů ve Filozofii pro děti – ty nám také zprostředkovávají „něco náhradního“, co posléze reflektujeme a vztahujeme ke skutečnosti. Hru můžeme za účelem filozofování zařadit záměrně, ovšem účastníci mohou filozofovat i spontánně při jakékoliv hře s jiným cílem.

Přestože se v našem schématu (obr. 8) objevuje slovo hra, bylo by místo něj možné dosadit obecněji zážitek. Neboť ve většině situací, které naše schéma zobrazuje, může působit motivačně i jako zdroj filozofického tázání *jakýkoliv* zážitek. Ještě připomeňme, že v praxi s dětmi se ukazuje jako dobré nenazývat herní aktivity přímou hrou.¹⁹⁶ V dětech toto slovo vyvolává asociaci s příjemnými nezávaznými činnostmi, skutečným hraním si, což někdy způsobuje snahu „užívat si her“ a vyhnout se klidnějším, méně „akčním“ (přemýšlivějším) činnostem. Cílem pedagoga by mělo být, aby děti nerozlišovaly mezi příjemnější herní činností a méně příjemným přemýšlením, ale aby filozofickou hodinu braly jako celek, ve kterém se po celou dobu snažíme na něco přijít, a to různými způsoby (praktickým pokusem, diskuzí v kruhu apod.).



Obr. 8: Možnosti zařazení hry ve filozofování s dětmi

¹⁹⁵ Srov. LIPMAN, M. *Natasha, Vygotskian Dialogues*. s. 151-152.

¹⁹⁶ Např. Pokyn „zahrajeme si“ lze opsat slovy „vyzkoušíme si teď“, „uděláme takový pokus“ apod.

Nyní se pojdme podívat podrobněji na jednotlivé situace, které schéma na obr. 8 zachycuje.¹⁹⁷

- (1) Hra zde plní především motivační funkci k celému procesu. Zároveň ji můžeme využít v případech, kdy chceme vyzdvihnout konkrétní problém z následně čteného textu. Tři tečky na konci posloupnosti vyznačených procesů označují, že na tomto místě nemusí nastat konec hodiny, ale tato může pokračovat např. situací (2) nebo (3). Tato varianta je pravděpodobně nejméně využitelná.
- (2) V tomto případě hra nahrazuje čtení příběhu a kromě motivační funkce tak plní i funkci zdroje podnětů (otázek) pro následné hledání (filozofování). Tři tečky opět značí, že hodina může pokračovat buď ve stejné struktuře, kterou jsme právě popsali, nebo ve struktuře popsané jako situace (3).
- (3) Tato situace neřeší původ problému, kterým se zabýváme, ani zakončení celého procesu hledání. Těžiště filozofování je ve hře, která jednak k filozofickému hledání motivuje a zároveň mu poskytuje podněty. V této situaci zvažujeme i tu možnost, že po hře již nenásleduje diskuze a řešení problémů je součástí samotné hry.
- (4) Jedná se o původní strukturu hodiny Filozofie pro děti tak, jak ji navrhl Lipman. Hra zde plní funkci tzv. cvičení, které má za cíl např. umožnit nahlédnout na diskutovanou problematiku také z jiných úhlů pohledu a tím prohloubit diskusi, vyjasnit užívání některých pojmů nebo vyřešit nepříjemnou situaci, kdy se diskuze zastavila na „mrtvém bodě“.

Hry ukazují také na osobnost toho, kdo je uvádí. Halada míní, že „kdo hledá náměty her, naslouchá životu, čte knihy, sleduje filmy s otevřenýma očima; někde na pozadí myslí mu přitom stále běží, zda by se právě tato zápleтка nedala přetvořit do hry.“¹⁹⁸ Takto popsaný proces vzniku hry se zdá být až nápadně podobný stručné definici filozofování, jak jsme ji již použili (filozofovat = chodit po světě s otevřenýma očima, nebrat věci za samozřejmé, snažit se přijít na to, jak fungují apod.). Avšak hry také pedagogům pomáhají poznat ty, na které se snaží působit. Např. v diskusi, která následuje po komunikační hře, už můžeme vědět, kdo je řečnický typ, který se do diskuze bude pravděpodobně zapojovat automaticky, a koho naopak bude třeba pobízet. S odkazem na druhy inteligencí podle G.

¹⁹⁷ Pozn. Světlejší barvou jsou na obr. 8 vyznačeny činnosti, které mají motivační charakter (zvyšují zájem o hledání, tázání se, filozofování).

¹⁹⁸ HALADA, V. Jak hry vznikají? In: ZOUNKOVÁ, D. (ed.) *Zlatý fond her III*. Praha: Portál, 2007, s. 9.

Howarda pak můžeme konstatovat, že zapojením hry do filozofování s dětmi se nám rozšiřuje možnost působení i na další složky inteligence.

Filozofování při reflexi zážitku

Hra je simulace skutečného světa, do kterého se vracíme v reflexi. Reflexi pak můžeme chápat jako prostor, v němž máme možnost zkušenosti ze hry vztahovat ke skutečnému světu. Je tedy jednou z příležitostí pro filozofickou diskuzi.

Charakter reflexe záleží hlavně na typu aktivity a cíli, ke kterému by měla směřovat. Některé hry si žádají uklidnění situace a její psychologickou reflexi. Je-li cílem předchozí aktivity stmelení vztahů ve skupině, pak se reflexe bude zaměřovat na interakce členů skupiny. Je-li naším cílem naopak umožnit ve hře prožitek nějakého (filozofického) problému (viz kap. 4.5), pak může jít o filozofickou reflexi.

Bauman se v souvislosti s filozofickou reflexí zmiňuje o tom, že otázky (jež mají charakter filozofických otázek) „vedou žáky i učitele k tomu, aby se zabývali problémy, jejichž podstata je prakticky neměnná (nepodléhá aktuálním společensko-kulturně-politickým změnám), a tyto pak teprve zkoumali skrze aktuální příklady z každodenního života“.¹⁹⁹ Co odlišuje filozofickou reflexi od běžných rozborů zážitkových programů (rovněž nazývaných reflexe) je tedy zaměření se na trvalé problémy či oblasti života. Pokud si to z důvodu zajištění rovnováhy přímo nežadá psychika účastníků, pak rozbor proběhlé aktivity a konkrétních zážitků z ní zařazujeme jen z důvodu identifikace podnětů, které mají sloužit hlubší filozofické reflexi.

Reflexe záměrně navozených zážitků má vést k osvojení si takové činnosti pro běžný každodenní život (resp. má vést k utváření reflexivního postoje k životu). „Vedle předpokládaných, jakoby naprogramovaných prožitků vznikají bez předem daného výchovného záměru tzv. svobodné prožitky, mající často větší formující výchovnou sílu právě proto, že se od nich nic neočekávalo.“²⁰⁰ Je proto třeba se pomocí naprogramovaných prožitků naučit zpracovávat také zmíněné svobodné prožitky tak, abychom jejich potenciál využili (sebe)výchovně a dokázali je v budoucnu zužítkovat (tj. aby docházelo k tzv. transferu – přenosu osvojeného do praktického života). V našem případě by se jednalo o uchopení každodenních prožitků jako filozofických otázek (problémů, pojmů), tedy podnětů pro další hledání a hlubší zkoumání. Jak uvádí Boud: „Činnost lidí a její reflexe transformuje

¹⁹⁹ BAUMAN, P. Filozofické otázky v kurikulu základní školy. In: MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.) *Problémy kurikula základní školy*, s. 58.

²⁰⁰ NEUMAN, J. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*, s. 43.

svět. Když se ve slově zanedbá dimenze činnosti, reflexe automaticky trpí také a mění se na jalové tlachání, pouhá slova...“²⁰¹ Na druhé straně, jak už tvrdil Dewey, nesmí být zdůrazňována pouze činnost na úkor její reflexe.

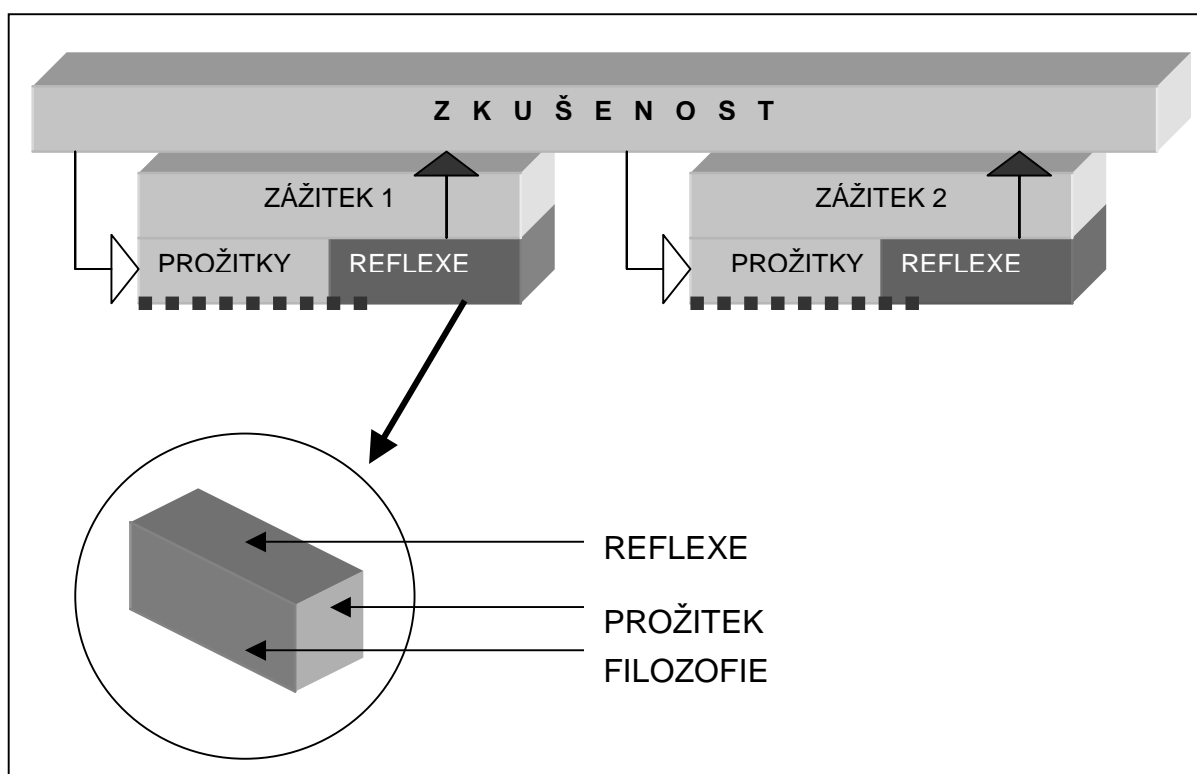
5.2.3 Filozofický prožitek

I při filozofování na základě zážitku, např. hry, se zasazujeme o rozvoj kritického, tvořivého a angažovaného myšlení, nebo obecně o hledání či filozofický přístup k životu. Je třeba zvažovat také situace, kdy zážitek není pouze motivem k filozofování, ale kdy se samo filozofování stává prožitkem, resp. zážitkem.

Abychom mohli s jistotou říci, že filozofování samotné můžeme považovat za zážitek, bylo by třeba podrobnějších psychologických poznatků o utváření zážitků. Budeme-li však vycházet z charakteristik uvedených v kap. 1.4, pak filozofování skutečně může být zážitkem samotným. Žádá si však úplné ponoření do prožívání hledání. Jinými slovy, když filozofujeme, nepřipouštíme si žádná další „všední“ témata, jsme přesvědčeni o nutnosti (vy)řešit konkrétní filozofický problém. V této souvislosti by se dalo hovořit o podmínce již několikrát zmíněného „flow“ prožívání. Filozofická otázka, kterou řešíme, pro nás tedy musí být na jedné straně dostatečnou výzvou, ale na straně druhé musí být přítomno přesvědčení, že je možné dosáhnout lepšího či hlubšího porozumění zkoumanému problému.

Níže uvedené schéma (obr. 9) zobrazuje nejen to, jak rozumíme procesu utváření zkušenosti, ale rovněž problematiku jednotlivých dimenzí prožitku. Podívejme se na toto schéma podrobněji. Základem každé zkušenosti je neustále se zvětšující soubor zážitků. Některé z nich mohou být vědomé, jiné nevědomé - příslušným způsobem pak utvářejí buď vědomou nebo nevědomou složku zkušenosti. To však pro nás v tuto chvíli není podstatné. Mnohem důležitější pro pochopení role filozofie v tomto procesu je pojetí prožitků. Ty můžeme chápat jako jednotlivé snímky skutečnosti pořízené z různých úhlů podle toho, jak konkrétní jedinec interpretuje danou situaci. To vše se děje jen ve zlomcích vteřiny, vzápětí dochází k zápisu pamětní stopy odpovídající subjektivní podobě prožitku skutečně nastalých jevů. Takovým pamětním uchopením se z prožitku stává zážitek. Z toho vyplývá, že není možné reflektovat jednotlivé prožitky, ale vždy jen jejich soubor. Stejně tak je možné filozofování chápat jako další řadu jednotlivých prožitků navzájem podobné povahy.

²⁰¹ BOUD, D. et al. Experience-based learning. In: FOLEY, G. (ed.) *Understanding Adult Education and Training*. Second Edition. Sydney: Allen & Unwin, s. 229.



Obr. 9: *Proces modifikace zkušenosti prostřednictvím prožitků, zážitků a filozofické reflexe*

Přestože jsme zážitek nazvali subjektivním pamětním uchopením, je možné jej do jisté míry utvářet ještě pomocí reflexe. V tomto případě nezáleží na tom, zda jde o filozofickou či jinou reflexi; jedná se vlastně o opakování či připomenutí některých prvků předchozího prožívání, které ovlivňuje to, co si zapamatujeme.²⁰²

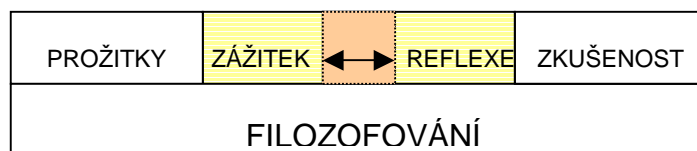
Z toho, co jsme zde uvedli, je patrné, že reflexí můžeme rozumět:

- 1) rozbor programu, který pomáhá utvářet podobu finálních zážitků,
- 2) filozofickou rovinu (viz kap. 5.2.1),
- 3) rovinu dalších prožitků (výše zmíněné provázání filozofování a prožívání).

Výše popsany proces utváření zážitků (resp. zkušenosti) je spíše hypotézou, kterou by se bylo možné řídit ve výchovné práci. Skutečné neurofyziologické procesy jsou však mnohem složitější a vyžadují hlubší zkoumání. Přesto se v praxi ukazuje, že nahlížíme-li tímto způsobem na utváření zkušenosti, můžeme tak činit poměrně efektivně. Při sestavování tohoto schématu jsme vycházeli ze syntézy pojetí těchto vztahů u různých autorů citovaných v předchozích kapitolách.

²⁰² Srov. NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*, kapitola Paměť.

Níže uvádíme ještě jiné schéma, které zobrazuje stejný proces, tentokrát z hlediska časové posloupnosti. Zmínili jsme, že filozofovat lze při hře, při jejím rozboru i na základě zkušenosti, kterou máme. Filozfování se tedy prolíná všemi prvky výchovy zážitkem. Více o vztahu prožitku, zážitku a zkušenosti jsme uvedli v kapitole 1.4.



Obr. 10: *Modifikace zkušenosti prostřednictvím prožitků, zážitků a filozofické reflexe*

5.3 DALŠÍ ZPŮSOBY KOMBINACE FILOZOFOVÁNÍ A VÝCHOVY ZÁŽITKEM

Koncepci výchovy zážitkem nemůžeme považovat za žádný zázračný lék, který by běžné výchovné působení dovedl k dokonalosti. Jestliže budeme prožitkovou výchovu považovat za jediný účinný výchovný princip, může to dokonce vést k přílišnému zúžení a jednostrannosti ve výchově.²⁰³ Stejně jako každý výchovný přístup i tento je třeba rozšiřovat a doplňovat o další metody. Rozšíření o metody převzaté z Filozofie pro děti není nicméně jediným řešením. Existují další poměrně rozpracované přístupy, které rovněž umožňují samostatně hledat, učit se klást otázky a objevovat nové souvislosti.²⁰⁴

Filozfování s dětmi v uvedeném volnočasovém pojetí se ukazuje jako velice podobné tzv. *tematizaci a symbolizaci*,²⁰⁵ která se používá v dramatické výchově. Podle Drahanské je tematizaci možné vnímat jako „myšlenkový akt, kterým verbálně vyjadřujeme to, co je pro nás v danou chvíli aktuální, co k nám právě promlouvá a vystupuje z množství dalších možných významů. Je to tedy jakási individuální mentální cesta, jejímž prostřednictvím dopějeme k formulaci tématu, jež nás nějakým způsobem právě oslovuje.“²⁰⁶

V první fázi procesu tematizace se pracuje s herními situacemi, vyhledáváme paralely s osobními životními zkušenostmi, čerpáme informace o celkovém kontextu situace. V této fázi můžeme skupině zprostředkovat „exkurze“ do nejrůznějších časoprostorů, kulturně

²⁰³ Srov. NEUMAN, J. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*, s. 40

²⁰⁴ Srov. Tamtéž, s. 40

²⁰⁵ Pozn. Tematizace a symbolizace - jedná se o procesy v rámci dramatické výchovy, které vedou k základní myšlence, jež tvoří obsah dílčích činností, a k hledání možného obrazného vyjádření tohoto tématu.

²⁰⁶ DRAHANSKÁ, P. Tematizace a symbolizace v projektech zážitkové pedagogiky. *Gymnasion*, Vol. 3, s. 35.

společenských problematik a dalších oblastí lidského konání. Členové skupiny mohou za své postavy vstupovat do nejrůznějších situací a konfliktů, ve kterých se střetávají osobní postoje a hodnoty. Ve společných diskuzích pak účastníci mohou získávat nové náhledy na dílčí témata. Po obsahové stránce se zde aktéři seznamují se základními principy komunikace a lidského soužití. Proces tematizace a symbolizace probíhá ve skupině nevědomě v rámci spontánního jednání. Je výsledkem reflexe, ve které se témata a symboly snažíme odečítat zpětně. Témata a symboly dále chápeme jako prostředky poznání.²⁰⁷

Tematizace může probíhat buď před hrou (popř. jinou dobrodružnou aktivitou) a bude vycházet ze zájmu účastníků, nebo oblast témat můžeme zvolit předem - výběrem hry, v níž si pak účastníci najdou to své konkrétní téma (srov. možnosti využití hry jako podnětu pro filozofování).

Drahanská řeší, zda je vůbec možné zvolit si předem téma, které bychom chtěli skupině zprostředkovat skrze nějaký program, když volba tématu i vnitřní prožívání herních situací jsou ryze subjektivní a předem neodhadnutelné záležitosti. Řešení vidí ve dvou rovinách. V prvním případě lze skupině předem sdělit, na jaké téma se chceme v následujícím programu zaměřit. Ve druhém případě můžeme nechat proběhnout program, o kterém předpokládáme, že v sobě nese námi předem zvolené téma, ale zároveň být vnitřně připraveni na to, že ve společné reflexi se skupinou se vynoří něco zcela odlišného.²⁰⁸ Drahanská pak dále pokračuje zmínkou o tom, že problém může způsobit také nekompaktnost tématu a konkrétní aktivity, která s ním má souviset. Může to být způsobeno obtížností geneze aktivity vztahující se k příliš speciickému tématu. Jako problém se může jevit také přebrání již hotové aktivity pro jinou dobu a skupinu.²⁰⁹

Dramatickou výchovu a procesy tematizace a symbolizace jsme vybrali jako ukázkou přístupu podobného filozofování s dětmi záměrně. Domníváme se, že Drahanská velmi výstižně popisuje problémy podobné těm, s nimiž se střetáváme také ve snaze o obohacování hry či zážitku o filozofický rozměr a při jejich využití ve filozofování s dětmi.

²⁰⁷ Srov. Tamtéž.

²⁰⁸ Srov. Tamtéž.

²⁰⁹ Srov. Tamtéž.

6 ZÁVĚR

V naší práci jsme se pokusili o vymezení role filozofování v aktivitách uskutečňujících se ve volném čase, především pak takových, které mají povahu zážitku. Jedná se o aktivity, v nichž vycházíme ze záměrně navozeného prožitku, který adekvátním pedagogickým vedením přeměňujeme ve zkušenost. Dalo by se říci, že se tak systematicky připravujeme a učíme zhodnocovat prožitky, které nám nabízí běžný život. Podobně je tomu i ve Filozofii pro děti, kde se motivování příběhem učíme filozofické reflexi každodenního života. Spojíme-li obě tyto teze, pak nás filozofování podněcené záměrně navozenými zážitky (např. hrou) může velmi dobře učit být „filozofy všedního dne“. To je cíl výchovného snažení, který vyplývá z propojení zmíněných přístupů a který nás rovněž vedl k analýze souvislostí těchto přístupů.

Tato analýza si nejprve vyžádala podrobné představení všech dotčených oblastí – tedy výchovy ve volném čase, výchovy zážitkem a Filozofie pro děti. Porovnání filozofování s dětmi a výchovy zážitkem jsme postavili na jejich metodách. Stěžejní částí této práce pak bylo pojednání o otázkách filozoficky pojaté hry a filozofické reflexe. Tato témata se prolínala celým textem, neboť se jedná skutečně o průřezové prvky celé naší problematiky. Reflexi člověk potřebuje ke svému formování, přemýšlení o svém myšlení, ale i k tomu, aby dokázal rozpoznat, co je správné, dobré apod.

I nyní, v závěru práce, před námi stále stojí řada otázek. Avšak poučení z filozofických diskuzí (z nichž odcházíme často s větším množstvím otázek než do nich vstupujeme) je nepovažujeme za přítěž. Naopak otázky, které nám vplynuly, můžeme brát jako námět pro další bádání. Je tedy například třeba dále řešit otázky zájmů dětí – zda je filozofování postavené na zážitku tou správnou volbou, zda nejsou pro děti hlavním motivem k účasti na hodině filozofování pouze hry, které „je baví“ a které budou oddělovat od zbývajících „filozofických činností“, např. reflexe. Stále nedokážeme konkrétněji stanovit optimální míru mezi zážitkovými programy a těmito reflexivními činnostmi. Otázkou zůstává také pohled rodičů dětí - záměry, se kterými své děti posílají trávit čas v rámci volnočasových institucí. Zatím nevíme, nakolik si rodiče uvědomují nutnost rozvoje jednotlivých způsobů myšlení a jakými způsoby je možné tohoto rozvoje dosahovat.

Pokud by platila Vygotského teze, že „myšlení se rozvíjí skrze komunikaci“, bylo by k rozvoji myšlení třeba dialogu. Tento předpoklad je základní koncepcí, se kterou vstupuje Filozofie pro děti na český „volnočasový trh“. Je však třeba upřesnit, že metody Filozofie

pro děti mohou být použity také pro dospělé. Proto i základní poznatky o kombinaci filozofování s dětmi a výchovy zážitkem platí také při práci s dospělými. A naopak, vnímali se výchova zážitkem jako přístup vhodnější spíše pro starší, doporučujeme jej (při respektování všech věkových zvláštností) i jako vhodný přístup pro práci s dětmi. Stále je však třeba brát ohled na to, oč by nám mělo jít v první řadě – naučit se pomocí reflexe záměrně navozených zážitků reflektovat také okolní svět a sám sebe v něm. Obecně lze říci, že filozofovat s dětmi (popř. dospělými) může zkusit (po patřičném seznámení s programem) každý, kdo jakkoliv pracuje s lidmi.

Kromě zmíněných otázek jsme však v naší práci narazili také na řadu závažných problémů vyžadujících podrobnější zkoumání, které by v určitých případech mělo být předmětem zájmu nejen pedagogiky, ale také jiných věd. Problémem, s nímž jsme se museli vyrovnávat, byla zejména nejednotná terminologie – jak v oblasti výchovy ve volném čase, tak ve výchově zážitkem. Jako nejzávažnější se však projeví dva nedostatky, na které jsme při studiu odborné literatury narazili – jednak velmi kusé pojetí metod výchovy ve volném čase a dále jen nedostatečné vymezení rozdílů mezi prožitkem a zážitkem, či nejasnosti ohledně procesu utváření zážitků obecně.

Jako pozitivní se naopak jeví situace, že tato práce není jediným počinem, který chce přispět k rozvoji výchovných přístupů zabývajících se snahou o kritické a tvořivé myšlení u dětí.

Zároveň se ukazuje, že pokud by mělo být filozofování s dětmi ve volném čase úspěšné (ať už v původní podobě, nebo obohacené o sféru zážitku), je třeba, aby spíše stavělo na základech, které děti dostanou ve škole. Jinými slovy, existuje jen málo volnočasových institucí, popř. organizovaných činností, které by dokázaly ovlivnit způsob přístupu dětí k realitě, který získají ve škole a který je často bariérou. Tu je nutné překonávat pro daný okamžik příslušné aktivity, ale pokusit se ovlivnit tento přístup jako celek.

V souvislosti s úvahami o širším uplatnění filozofování s dětmi v rámci výchovy ve volném čase se nabízí otázka, zda by se nemělo uvažovat o integraci některých cílů filozofování s dětmi mezi obecné cíle výchovy ve volném čase.²¹⁰ Vždyť filozofické (potažmo etické) představy o cíli výchovy jsou pro teorii výchovy nezbytné. Cíle výchovy v posledku odrážejí etickou snahu o to, aby člověk byl dobrým. Tento obraz člověka je sice do jisté míry určován aktuální dobou a jejími poměry, avšak vliv doby nesmí být pokládán

²¹⁰ Pozn. V odborné literatuře se paradoxně o cílech výchovy ve volném čase prakticky nehovoří; zmiňovány jsou spíše „cíle pedagogiky volného času“, které se s těmito cíli, dle našeho mínění, kryjí jen částečně.

za definitivní a nesmí vyvíjet tlak na to, aby jakýkoliv obraz člověka byl dogmaticky fixován.²¹¹

Volný čas je prostor, který můžeme sami ovlivnit, naplnit a aranžovat. Je jen na nás, abychom našli svoji cestu, kterou budeme inovovat a rozšiřovat. Proč by touto cestou nemohla být právě filozofie? Filozofie, která se nezaměřuje pouze na to, jak mysleli lidé před námi, ale která učí myslet nás. Dlouho jsme byli zvyklí jen něco vědět, a ne o tom přemýšlet, nemuseli jsme se rozhodovat a dnes nám to chybí. V životě člověka často nastávají chvíle, které by bylo možné přirovnat k situaci, v níž se nachází řidič na neznámé křižovatce - nezná směr a nedokáže rychle promyslet všechny možnosti a rozhodnout se kam zatočit. Filozofie by v nás neměla vystavět dálnice, ale měla by nám pomoci orientovat se v dopravním značení ve městě plném neznámých křižovatek. Filozofie v sobě nese schopnost rozhodovat se, ale filozofie učí také pokoře poznání, že vše, o čem jsem přesvědčen, není vždy neochvějné.

Na závěr snad ještě dodejme, že chceme-li uplatnit Filozofii pro děti ve výchovné praxi, musíme mít rádi nejen děti, ale také myšlenky. Tato láska nesmí být jen mechanická, ale musíme ji skutečně aktivně prožívat – pokud tomu tak nebude, od našeho pedagogického i filozofického cíle se můžeme jen vzdalovat. Co je oním cílem či posláním? Ve Filozofii pro děti je to skrze ty nejmladší v našem okolí utvářet zdravou demokratickou společnost. Není to ostatně také jeden z hlavních pedagogických cílů výchovy ve volném čase i výchovy obecně?

²¹¹ Srov. URBAN, P. *Výtah z přednášek z Filozofické etiky (skriptum pro studenty)* [online].

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Tištěné

- BAUMAN, P. *Certifikátový program Filosofie pro děti*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. Pracovní podklady pro akreditaci.
- BAUMAN, P. Filosofické otázky v kurikulu základní školy. In: MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.) *Problémy kurikula základní školy*. Brno: Masarykova Univerzita, 2006, s. 52-64.
- BAUMAN, P. Cíle základního vzdělávání a možnosti jejich naplnění prostřednictvím výuky filosofie na prvním a druhém stupni ZŠ. In: JANDOVÁ, R. (ed.) *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2005. ISBN 80-7040-789-1.
- BAUMAN, P., CVACH, R. *Filozofie pro děti: výukový dialog trochu jinak*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta. Rukopis kapitoly v připravované učebnici.
- BOUD, D. et al. Experience-based learning. In: FOLEY, G. (ed.) *Understanding Adult Education and Training*. Second Edition. Sydney: Allen & Unwin, s. 225-239.
- BOUD, D.; COHEN, R.; WALKER, D. *Using experience for learning*. Buckingham: Open University, 1993. ISBN nevedeno.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života*. Praha: Lidové noviny, 1996. ISBN 80-7106-139-5.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass, 1975. ISBN 13: 978-0875892610.
- DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Macmillan Co. 1938. ISBN nevedeno.
- DRAHANSKÁ, P. Drama v historii. Rozhovor s Veronikou Rodriguezovou. *Gymnasion*, 2005, Vol. 4, s. 56 - 59.
- DRAHANSKÁ, P. Tematizace a symbolizace v projektech zážitkové pedagogiky. *Gymnasion*, 2005, Vol. 3, s. 31-40.
- DRAHANSKÝ, D. Hra jako nástroj...nebo jen jako hra? *Gymnasion*, 2006, Vol. 6, s. 49-52.
- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Přel. K. Balcar. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. Přel. z: Teaching children to learn. ISBN 80-7178-966-6.
- FRANC, D.; MARTIN, A.; ZOUNKOVÁ, D. *Učení zážitkem a hrou*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí*. Přel. E. Votavová. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
- GINTEL, A. Třicet sluncí nad Lipnicí. *Gymnasion*, 2007, Vol. 7, s. 4-5.
- HANUŠ, R. Pedagogicko-psychologické aspekty zážitkové pedagogiky PŠL. In: KIRCHNER, J. (ed.) *Kontexty prožitku a kvalita života*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta & Ústav zdravotnických studií & Asociace psychologů sportu České republiky, 2005, s. 35 - 41.

- HALADA, V. Jak hry vznikají? In: ZOUNKOVÁ, D. (ed.) *Zlatý fond her III*. Praha: Portál, 2007, s. 9-13.
- HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*. Praha: Mladá fronta, 1971. ISBN 80-7178-927-5.
- HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.
- HOLEC, O. Svět her ve věku dospívání a dospělosti. In: HRKAL, J.; HANUŠ, R. (ed.) *Zlatý fond her II*. Praha: Portál, 1998, s. 13-14.
- CHYTILOVÁ, L. Dobrodružné aktivity ve výchově a vzdělávání. *Gymnasion*, 2005, Vol. 3, s. 9-18.
- JIRÁSEK, I. Co je to hra. In: HRKAL, J.; HANUŠ, R. (ed.) *Zlatý fond her II*. Praha: Portál, 1998, s. 15-20.
- JIRÁSEK, I. Hra. *Gymnasion*, 2006, Vol. 6, s. 4-5.
- JIRÁSEK, I. Inventář herních zkušeností. In: JIRÁSEK, I. (ed.) *Zlatý fond her I*. Praha: Portál, 2002. s. 9-23.
- JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 2004, Vol. 1, s. 6 - 16.
- JIRÁSEK, I. Významová diference prožitků – zážitek v Českém jazyce. In: KIRCHNER, J. (ed.) *Kontexty prožitku a kvalita života*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta & Ústav zdravotnických studií & Asociace psychologů sportu České republiky, 2005, s. 12-17.
- JŮVA, V.; JŮVA, V. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-06-0.
- KRAFT, R.; SAKOFS, M. *The theory of experiential education*. Boulder: Association For Experimental Education, 1985. ISBN nevedeno.
- KUBALA, P. Dobrodružství na šest měsíců. *Gymnasion*, 2005, Vol. 3, s. 80-88.
- KUBALA, P. Mezinárodní sympozium outdoor sports education. *Gymnasion*, 2005, Vol. 3, s. 79.
- LIPMAN, M. *Natasha, Vygotskian Dialogues*. New York: Teachers College Press, 1996. ISBN 0-8077-3517-7.
- LIPMAN, M. *Thinking in Education*. 2. vyd. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. ISBN 0 521 01225 2.
- MACKŮ, R. *Program „Filosofie pro děti“ ve volnočasových aktivitách dětí a mládeže*. České Budějovice, 2006. Seminární práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky.
- NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie. Syllabus přednášek*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, 2006. ISBN 80-7040-922-3.
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3.
- NEUMAN, J. Association for Experiential Education. *Gymnasion*, 2004, Vol. 1, s. 43-46.
- NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-405-2.
- NEUMAN, J. European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning. *Gymnasion*, 2004, Vol. 2, s. 57-62.

- NEUMAN, J. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-292-0.
- NĚMEC, J. Hra jako edukační strategie rozvoje tvořivého myšlení. In: *XIX. Vědecké kolokvium o řízení osvojovacího procesu*. Vyškov: Vysoká vojenská škola pozemního vojska ve Vyškově, 2001, s. 236 - 239.
- NĚMEC, J. et al. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-012-3.
- NĚMEC, J. *S hrou na cestě za tvořivostí*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-014-X.
- NĚMEC, J. Setkání s tvořivostí a laterálním myšlením. *Gymnasion*, 2006, Vol. 5, s. 31-39.
- PAULUSOVÁ, Z. Dramaturgie a dobrodružství. *Gymnasion*, 2005, Vol. 3, s. 103-106.
- PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. 3. aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7367-416-5.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SLAVÍK, J. Zážitková pedagogika – k čemu má smysl se vracet. *Gymnasion*, 2007, Vol. 8, s. 36-37.
- SCHOEL, J. et al. *Islands of healing*. Hamilton: Project Adventure, Inc., 1988. ISBN neuvedeno.
- SPOUSTA, V. et al. *Metody a formy výchovy ve volném čase. Kultura a umění ve výchově*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 1998. ISBN neuvedeno.
- SVATOŠ, V. Tak co, jak to šlo? Aneb Miniškola skupinových rozborů. *Gymnasion*, 2006, Vol. 5, s. 66 - 68.
- SÝKORA, J. *Zážitkové kurzy jako nástroj pedagoga volného času*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-380-8.
- ŠVARCOVÁ, I. *Základy pedagogiky pro učitelské studium*. Praha: Vysoká škola chemicko-technologická v Praze, 2005. ISBN 80-7080-573-0.
- TURČOVÁ, I. „Terminologická džungle“ – česká a anglická terminologie oblastí výchovy a aktivit v přírodě. *Gymnasion*, 2007, Vol. 8, s. 23 - 35.
- VÁŽANSKÝ, M.; SMÉKAL, V. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-901737-9-9.
- VOŇAVKOVÁ, V. et al. *Tichou poštou*. Praha: Tiskové a distribuční centrum Junáka, 2005. ISSN: 1210-9827.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči. Výbor z díla*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.
- Výzkum volného času a profilace mládeže pro salesiánské středisko v Plzni. In *Konference o výchově a volném čase 2005, Sborník*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Teologická fakulta, 2006. ISBN 80-7040-849-9.

Elektronické

- DOLEŽEL, D. *Participace dětí a mládeže na životě obce* [online]. Ostrava: Duha - sdružení dětí a mládeže pro volný čas, přírodu a recesi [cit. 2008-06-07]. Dostupné z WWW: <<http://duha.euweb.cz/participace.doc>>.
- HANÁKOVÁ, M. *Animace jako výchovná metoda, skriptum* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Teologická fakulta [cit. 2008-06-07]. Dostupné z WWW: <http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/pedag/getfile.php?filenameex=kul_anim__doc>.
- HANÁKOVÁ, M. *Úloha sportu ve volném čase* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Teologická fakulta [cit. 2008-06-08]. Dostupné z WWW: <http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/pedag/getfile.php?filenameex=sporthanak>.
- JARMOVÁ, M. *Pedagogika volného času, opory pro studium*. [online]. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Filozoficko-přírodovědecká fakulta [cit. 2008-06-05]. Dostupné z WWW: <<http://www.fpf.slu.cz/ustavy/ustav-pedagogickych-a-psychologickych-ved/soubory/opory-pro-kombinovane-studium/opory%20Pedag.%20volneho%20casu.doc>>.
- KAPLÁNEK, M. *Metody PVC (animace, participativní plánování)* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Teologická fakulta [cit. 2008-06-07]. Dostupné z WWW: <http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/pedag/getfile.php?filenameex=Metody>.
- KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času*. [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Teologická fakulta [cit. 2008-05-02]. Dostupné z WWW: <http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/pedag/getfile.php?filenameex=skriptumkpl>.
- URBAN, P. *Výtah z přednášek z Filozofické etiky (skriptum pro studenty)* [online]. Jihočeská univerzita, Teologická fakulta, 2005. [cit. 2008-05-15]. Dostupné z WWW: <http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/filosof/getfile.php?filenameex=prednaskycelek_pdf>.
- VLČKOVÁ, K. *Základní pedagogické kategorie a pojmy*. [online]. [cit. 2008-05-10]. Dostupné z WWW: <http://is.muni.cz/elportal/estud/lf/ps05/mpmp071/ped_kategorie.doc>.
- Eurokompas – čtvrtletník na podporu vzdělávání a mobility v Evropě* [online]. Praha: Eurodesk, Evropská informační síť pro mládež, 2007 [cit. 2008-05-09]. Dostupné na WWW: <http://www.eurodesk.cz/download/eurokompas%2002_07.pdf?PHPSESSID=3ddcd0ba7c688309759d7b3989978015>.
- Filosofie pro život* [online]. Praha: Základní škola sv. Voršily v Praze [cit. 2008-06-13]. Dostupné z WWW: <<http://www.volny.cz/zcs.ostrovni/filosofie.htm>>.
- Historie Filozofie pro děti* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007 [cit. 2008-06-13]. Dostupné z WWW: <<http://www.p4c.cz/index.php?s=o-projektu&f=historie>>.
- Historie terénní sociální práce*. [online]. Oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních [cit. 2008-06-07]. Dostupné z WWW: <http://www.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=184>.

Introduction to developing reflective practice [online]. Coventry: UK Centre for Legal Education [cit. 2008-02-24]. Dostupné z WWW: <<http://www.ukcle.ac.uk/resources/reflection/introduction.html>>.

Memorandum EK o celoživotním učení [online]. Praha: Národní vzdělávací fond [cit. 2008-06-04]. Dostupné na WWW: <<http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>>.

Výzkum „*Co je v našem životě důležité, Naše společnost 2003*“ [online]. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR, 2003 [cit. 2006-01-11]. Dostupné z WWW: <http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100217s_ov30512.pdf>.

Výzkum „*Trávení volného času, Naše společnost 2004*“ [online]. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR, 2005 [cit. 2006-01-11]. Dostupné z WWW: <http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100435s_oz50113.pdf>.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1

- Projekt skautského lesního kurzu Gubbio

Příloha 2

- Provázek – kroužek filozofování na ZŠ v Českých Budějovicích
(charakteristika, motivační letáček, programová příprava jedné ze schůzek)

PŘÍLOHA 1

Projekt skautského kurzu Gubbio

Lesní kurz Gubbio je součástí poměrně propracovaného systému vzdělávání v Junáku. Je určen pro vedoucí dětí ve věku 6-10 let, kteří mají zájem se dále vzdělávat v oblasti této práce s dětmi. Kurz zároveň plní funkci motivace pro další práci. I z toho důvodu je do velké míry postaven na prvcích výchovy zážitkem. Vzhledem k podobnosti poslání skautingu a Filozofie pro děti (posláním skautingu je *skrze jednotlivce měnit společnost*) však Gubbio těží také z metod Filozofie pro děti.

Přílohu tvoří projekt kurzu pro rok 2006 v nezměněné podobě tak, jak jej vyžaduje Odbor vzdělávání činovnic a činovníku Junáka – svazu skautů a skautek ČR. Vzhledem k naší problematice je důležitý především popis propojení jednotlivých prvků výchovy zážitkem a filozofování s dětmi. Podstatné pasáže týkající se kombinace přístupů filozofování s dětmi a výchovy zážitkem jsou označeny tučným písmem.

PŘÍLOHA 2

Postřehy z filozofického kroužku, motivační letáček a příprava jedné ze schůzek

Tato příloha se skládá ze tří částí. První z nich tvoří komentář převzatý z webových stránek Filozofie pro děti v ČR (<http://www.p4c.cz>). Tento text shrnuje potřebné informace o kroužku, který se ve školním roce 2007/2008 uskutečnil při Školní družině ŽŠ L. Kuby v Českých Budějovicích. Programová příprava jednoho se setkání kroužku je druhou částí. Dále přikládám motivační letáček, prostřednictvím kterého se děti dozvěděli o možnosti přihlásit se na tento kroužek.

ABSTRAKT

MACKŮ, R. *Filozofování s dětmi jako způsob výchovy ve volném čase*. České Budějovice 2008. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce P. Bauman.

Klíčová slova: pedagogika volného času, výchova ve volném čase, výchova zážitkem, zážitková pedagogika, filozofie pro děti, filozofování s dětmi, hra, zážitek, prožitek, zkušenost, učení, výchova

Tato práce představuje možnosti a rizika, která vyplývají z kombinace metod výchovy zážitkem a filozofování s dětmi.

Po vymezení použitých termínů postupně seznamuje s cíli, charakteristikou a základními metodami výchovy ve volném čase z nichž podrobně představuje výchovu zážitkem a její základní prvky - dramaturgii, dobrodružství, reflexi a hru. Poslední dva jmenované jsou v práci pojaty jako pojící prvky mezi výchovou zážitkem a programem Filozofie pro děti, jehož cíle i metody jsou rovněž podrobně představeny. Následné zamyšlení nad styčnými plochami filozofování s dětmi a zážitkových činností je stěžejní částí práce. V této oblasti jsou řešeny filozofické aspekty hry a reflexe jako možné cesty zážitkově pojatého filozofování. V závěru je naznačeno také možné propojení filozofie a zážitku samotného.

ABSTRACT

Doing Philosophy with Children as a Way of Experience-Based Leisure Education

Key words: leisure education, experience-based learning, experience, game, Philosophy for children, learning, education,

The thesis presents possibilities and hazards resulting from the combination of experience-based education methods and those of doing philosophy with children. Having defined the terms used, it introduces the aims, key features and basic methods of leisure education; furthermore, experience-based education is described in more detail together with its fundamental elements: dramaturgy, adventure, reflection and games. The latter two elements are understood to be the links between experience-based education and Philosophy for children program. Then, the follow-up reflection on the interface between Philosophy with children and experiential activities is the substantial part of the thesis. Besides other topics, the philosophical aspects of games and reflection (review) as possible ways of experience-based philosophical inquiry are dealt with. Thus, in the closing part of the thesis, the potential for connecting philosophical inquiry and the experience itself is outlined.