



3889
CS

ČESKOSLOVENSKO 38–89
METODIKA VYUŽITÍ POČÍTAČOVÉ SIMULACE

Československo 38–89: Metodika využití počítačové simulace

Verze 1.2 (aktualizováno k 7. 5. 2015)

Autor: Mgr. Jaroslav Pinkas

Odborný redaktor: Mgr. Kamil Činátl, Ph.D.

Grafický design: Richard Alexander

Korektury: Mgr. Ivana Klímová

<http://cs3889.cz/>

Vývoj výukových simulací Československo 38–89 byl podpořen projektem NAKI, identifikační kód DF11P010VV030, „Příběhy z dějin československého státu: výzkum a experimentální vývoj softwarových simulací pro výuku historie českých zemí ve 20. století“ financovaným Ministerstvem kultury ČR a řešeným na Filozofické a Matematicko-fyzikální fakultě Univerzity Karlovy v Praze a Ústavu pro soudobé dějiny Akademie věd České republiky v letech 2011–2014.



Obsah

Proč využívat počítačové simulace?	4
Co je Československo 38–89	9
Herní moduly v Československu 38–89	10
<i>Atentát</i>	11
<i>Vnitřní pohraničí</i>	11
<i>Útěk</i>	12
Vzdělávací cíle herní simulace Československo 38–89	13
<i>Motivace</i>	13
<i>Zapojení</i>	13
<i>Multiperspektivnost</i>	14
<i>Odpovědnost</i>	14
<i>Reflexivita</i>	14
Československo 38–89 v kontextu výuky o minulosti	15
<i>Základní škola</i>	15
<i>Gymnázium</i>	16
<i>Střední odborná škola a učiliště</i>	17
Různé vrstvy minulosti	18
Náročnost simulace	20
Metodické postupy	21
<i>Základní obrazovka modulu</i>	22
<i>Simulace jako celek</i>	22
<i>Modelová hodina</i>	23
<i>Možnost volby</i>	24
<i>Ovládací prvky</i>	25
<i>Aktivizující hry</i>	26
Evaluace a hodnocení	27

Proč využívat počítačové simulace?



„Tyto hodiny jsou pro mě zajímavější a lepší.
Sám osobně nenávidím hodiny, kdy se nám diktují čistá fakta.
Rád si spojím výuku s nějakou hrou.“

16. 12. 2013, z hodnocení simulace od žáka gymnázia Hladnov, 2B

Počítačové hry a videohry se už dávno staly součástí každodennosti našich žáků a studentů. Děti je hrají na stolních počítačích, noteboocích, chytrých telefonech, herních konzolích. Představují významný segment zábavního průmyslu, který roste rychleji než jiné obory, například než výroba filmů. Sociologické průzkumy naznačují, že se jedná o jednu z nejrozšířenějších aktivit trávení volného času od věku 10 let, přičemž význam této aktivity s postupujícím věkem roste. Co s tím?

Rodičovské a pedagogické autority mají často tendenci nahlížet na počítačové hry jako na „ztrátu času“, neproduktivní a spíše škodlivou činnost, dokonce i v oficiálních zprávách o trávení volného času můžeme najít pasáže, které hraní počítačových her řadí do skupiny potenciálně patologických aktivit (například Volný čas a prevence u dětí a mládeže, MŠMT 2002, s. 11).

Zkusme se ale na tento fenomén podívat z méně tradičního pohledu. V řadě států se rozvíjí segment tzv. vzdělávacích počítačových her – vzdělávání založené na digitálních aplikacích (DGBL – Digital game-based learning). Tento koncept počítá nejenom s adaptací běžných počítačových her, ať už adventur, nebo strategií, pro školní potřeby, ale i s vytvářením specifických aplikací, které jsou školám „šité na míru“ a odpovídají přesně jejich vzdělávacím potřebám.

Takovou cestu nabízí simulace Československo 38–89.



Blíže k vlivu počítačových her:

BOCAN, Miroslav – MAŘÍKOVÁ, Hana – SPÁLENSKÝ, Adam: Hodnotové orientace dětí ve věku 6–15 let,

Klíče pro život, 2011, s. 70–110, dostupné online:

<http://userfiles.nidm.cz/file/KPZ/KA1-vyzkumy/hodnotove-orientace-deti-ve-veku-6-15-let.pdf>

KUSÁK, Radomír: Hraní počítačových her jako náplň volného času dětí a mládeže,

PedF MU, bakalářská práce, 2011, s. 31–33



Hlavní důvody proč využívat při vzdělávání digitální aplikace spočívají v proměně kulturní situace mládeže.

Marc Prensky definuje 10 bodů, které tuto změnu charakterizují:

1 Raketové zrychlení vs. konvenční zrychlení:

„Generace MTV“ je zvyklá vnímat rychlé a klipovité obrazy. Schopnost recepce a reakce na podněty se u mládeže zvyšuje.

2 Paralelní procesy vs. lineární procesy

Pro současnou mládež je charakteristický „multitasking“, schopnost provádět více operací najednou (dívat se na televizi, dělat při tom úkoly, poslouchat při tom hudbu, atd.).

3 Vizualita vs. text

Současná kultura je vizuální. V důsledku rozvoje masmédií vnímá mládež většinu informací skrze obraz, text je až druhotný.

4 Náhodný přístup vs. přístup „krok za krokem“

Schopnost konstruovat souvislost mezi jevy není v důsledku předchozích faktorů závislá na „čtení od začátku do konce“, ale rozvíjí se i „čtení od prostředka“.

5 Propojený vs. samostatný

Rozvoj technologií s sebou nese permanentní připojení, „chytré“ telefony umožňují mít neustálý přísun zpráv a informací. Komunikace na sociálních sítích je založena na principu „každý s každým“, nikoli „jeden s jedním“.

6 Aktivní vs. pasivní

Zatímco starší generace jsou v digitálním světě „přistěhovalci“, mládež můžeme považovat za „digitální domorodce“, technologie jsou přirozenou součástí jejich světa, aktivně si je osvojují.

7 Hra vs. práce

Zatímco v moderní společnosti se prostor hry a práce striktně odděloval, v „hráčské generaci“, vyrůstající v současné postmoderní éře, se prvky hry integrují i do řešení problémů souvisejících s prací nebo studijními povinnostmi.

8 Výhra vs. trpělivost

„Herní generace“ je zvyklá kalkulovat, zvažovat náklady ve vztahu k výsledku. Herní návyky pak přenáší i do jiných sociálních prostorů.

9 Fantazie vs. realita

Hry umožňují pobývat mládeži ve fantazijních světech, konstruovat nové, fantazijní identity. Mládež v těchto světech pobývá daleko častěji než předcházející generace.

10 Technologie jako přítel vs. technologie jako nepřítel

Sociální prostor mládeže je rozšířen o technologie a digitální aplikace. Starší generace vidí v technologiích komplikaci svého světa (musí se na něj adaptovat), mladší je považují za součást svého světa.

Volně dle Marc PRENSKY: Digital Game-Based Learning, 2007.



Orientující literatura:

ŠVELCH, Jaroslav: *Co nám říká hra. Teoretické a metodologické přístupy k počítačové hře jako expresivnímu médiu*, *Illuminace* 24/2012, č. 2, s. 33–48, dostupné online:

http://www.iluminace.cz/images/obsah/svelch_2_12.pdf

BROM, Cyril: *Virtuální učení*, *Vesmír* 87/2008, č. 2, s. 706–711, dostupné online:

http://artemis.ms.mff.cuni.cz/main/papers/V706-711_virtualni_uceni.pdf

PINKAS, Jaroslav – SELMBACHEROVÁ, Tereza: *Československo 38–89. Využití počítačové simulace pro výuku dějepisu*, *Sborník prací PdF MU – řada společenských věd*, 29/2014, č. 2, dostupné online:

<http://www.ped.muni.cz/sbspolecenskevedy/>

Jedním z hlavních důvodů proč využívat digitální aplikace je skutečnost, že se staly součástí světa dětí. Pokud škola nechce zůstat skanzenem „starých časů“, měla by tuto skutečnost respektovat. Samozřejmě to neznamená zahodit všechny tradice a odevzdat se slepě do náruče digitálního věku. Výše popsané změny nejsou hodnocením situace, ale jejím popisem. Naším cílem není pouhá akceptace dané skutečnosti, ale její aktivní přetváření. Navzdory nové kulturní situaci zůstala škole povinnost vzdělávat a vychovávat, aktivně ovlivňovat, nikoli pouze přijímat. Aby její činnost ovšem byla efektivní, musíme nové skutečnosti akceptovat a modifikovat své postupy a metodiky. V duchu Komenského odkazu tak navrhujeme postupovat od blízkého ke vzdálenému, od obrazu k textu, od zážitku k analýze.

Už v 80. letech 20. století se rozvíjela analýza toho, co se děje, když žáci hrají hry. Jeden z těchto výzkumů srovnával postupy žáků, když hrají jednoduchou arkádu Pac-Man (která byla v 80. letech hitem), s postupy, které využívají při tradičním způsobem vedené výuce ve škole.

Počítačová hra

Tradiční školní výuka

Hráč hru zcela ovládá.

Skupiny žáků se učí stejným tempem a nemají přítom nad učením kontrolu.

Hráč se aktivně angažuje v několika různých aktivitách.

Žáci pasivně přijímají běžné aktivity.

Hráči hrají, dokud nezvládnou všechny postupy nutné k výhře. Mají tolik času, kolik potřebují.

Žáci musí postupovat všichni stejným tempem, bez ohledu na individuální rozdíly, výkonnější čekají na méně výkonné.

Hráči si osvojují prostředí, v němž se pohybují, aktivně si osvojují znalosti a dovednosti

Žáci získávají znalosti od učitelů, učí se především pro testy a získané znalosti jen zřídka uplatní v jiném prostředí.

Hráči spolupracují, sdílejí tipy a postupy.

Žáci postupují izolovaně, nemohou využívat navzájem své znalosti.

Soutěživost hráčů se produktivně obrací vůči jim samým. Překonávají svá omezení a dosahují „mistrovství“ v ovládnutí hry.

Žáci jsou navzájem konkurenty v tom, že hodnocení jednoho je kritériem pro hodnocení druhého. Tím se povzbuzuje vzájemné soupeření.

Vnitřní motivace ke hře (hra přináší dobrý pocit).

Škola je postavena na vnějších odměnách (známky, strach z neúspěchu).

*Volně podle Kurt Squire: Video Games in Education, dostupné online:
<http://website.education.wisc.edu/kdsquire/research.html>*

Vedle obecných důvodů k užívání digitálních aplikací, které pramení v současné kulturní situaci naší společnosti, můžeme tedy najít i řadu motivů pedagogických a didaktických:

- **Žák participuje na výukovém procesu a získává nad ním kontrolu.**
- **Digitální aplikace umožňují individualizaci výuky a přizpůsobení výuky možnostem žáka.**
- **Žák si osvojuje vzdělávací prostředí, ve kterém výuka probíhá.**
- **Výuka prostřednictvím digitálních aplikací zvyšuje motivaci žáků a jejich vzájemnou spolupráci.**

Co je Československo 38–89

„Československo 38–89“ tvoří série výukových simulací, které kombinují prvky interaktivního komiksu a počítačových her. Simulace přibližují studentům klíčové okamžiky českých a československých soudobých dějin, umožňují jim, aby dobové události „prožili“ z pohledů různých aktérů a rozvinuli tak hlubší porozumění politickým, sociálním a kulturním souvislostem.

Jednotlivé moduly se zaměřují na významná období moderních českých dějin. Představují je žákům nejen jako soubor odpovídajících znalostí, ale též jako problémovou otázku k řešení. Herní linie jednotlivých modulů simulace vtahují díky napětí a dynamice uživatele do příběhu. Staví žáky před problémy, které mohou řešit s pomocí dalších materiálů obsažených v simulaci (encyklopedická hesla, upravené prameny, svědectví), případně v interakci se spolužáky a učitelem. V tomto ohledu je simulace v souladu s rámcovými vzdělávacími programy všech typů škol jak na úrovni obsahu, tak v rovině očekávaných výstupů dějepisného vzdělávání. V návaznosti na kurikulum klade simulace důraz na výuku moderních dějin. Vede žáky a studenty k poznání toho, že minulost není jen uzavřeným souborem faktů, ale je také kladením otázek. Skrze herní modelování historických situací, v nichž vystupují zcela konkrétní lidé, vede simulace uživatele k tomu, aby porozuměl dobovému kontextu z pohledu aktérů dobového dění a pochopil tak hlubší souvislosti dobových událostí.

Všechny herní moduly zohledňují aktuální stav historiografického poznání daného období. Na jejich tvorbě se podíleli historici soudobých dějin. Simulace se inspirovala skutečnými příběhy konkrétních lidí, tyto reálie jsou však „rozpuštěny“ v herním prostředí jednotlivých modulů. Nemá tudíž smysl hledat doslovné podobnosti. Příběhy jsou modelovány jako dějepisné poznávací situace, které mají uživatele vtáhnout do děje a otevřít před ním minulost jako prostor pro kladení otázek.

Vzhledem k specifickým možnostem simulovat dobové historické události se jednotlivé moduly zaměřují zejména na lidské jednání. Žáci jsou vedeni k tomu, aby se skrze herní situace vžili do rozhodování aktérů dobového dění, aby porozuměli jejich motivacím. V rámci simulace se uživatel vždy setkává s různorodými postoji, pohled na minulost tedy programově není černobílý, ale směřuje žáky k tomu, aby jednání lidí posuzovali v širších souvislostech. Simulace klade důraz na pluralitu možných pohledů a výkladů minulosti. Uživatelé se tvůrčím způsobem podílejí na vytváření obrazu dané historické události, neboť simulace nemá předepsaný postup, ale snaží se o maximální variabilitu herních výstupů. Dává tak aktuální význam Komenského heslu „škola hrou“.

Herní moduly v simulaci Československo 38–89

Simulace se skládá ze tří modulů spojených jednotnými herními principy a zastřešujícími didaktickými cíli. V současné době jsou plně funkční a otestované první dva moduly, třetí se dokončuje. Základní herní koncept je založen na pátrání po stopách minulosti. Hráč se ocitá v roli toho, kdo skládá příběh z historie na základě jednotlivých dílčích informací, která získává především skrze pamětnická vyprávění. V případě modulu o druhé světové válce hráč pátrá po tajemství svého dědečka. V případě druhého modulu o poválečném uspořádání Československa se poznávací hra rozvíjí kolem budovy staré školy, která byla svědkem mnoha událostí. O dalším osudu stavby, do níž se „otiskla“ historie, se v modulu symbolicky rozhoduje. V případě třetího modulu o padesátých a šedesátých letech hraje klíčovou roli obvinění z konfidentství, které se dotklo významné veřejné osobnosti.

Každý modul se skládá z rozhovorů s „pamětníky“, které se odehrávají v „reálném“ čase (tj. v naší přítomnosti). Další stavební prvek představuje interaktivní komiks, který je situován do času „historického“ (vzpomínky pamětníků). Tím se zdůrazňuje odlišnost mezi přítomností a minulostí v rámci fikčního světa modulu.

Pamětnická vyprávění jsou konstrukty. Nejedná se o autentické výpovědi, ale o promyšlené syntézy několika skutečných příběhů. Také pamětnické identity jsou konstruované. Nadále proto hovoříme o pamětnících v uvozovkách.

Kromě ohledů na ochranu soukromí skutečných pamětníků nás k tomu vedlo přesvědčení, že je třeba modelovat poznávací situace a komprimovat „pamětnická“ vyprávění tak, abychom do herního prostoru dostali co nejvíce motivů, perspektiv a dějinných událostí. Koncept konstruování vzpomínek (při historickém rámování těchto konstrukcí skutečnými pamětníky) jsme zvolili s ohledem na didaktický cíl simulace. Tím nebylo prostředkovat žákům konkrétní osudy, ale spíše modelové pamětnické perspektivy, které zastupují jak sociální typy, tak perspektivy etnických menšin (odsunutá Němka, Čech židovského původu, moravská Romka, aktivistický novinář, reemigrant z Volyně, dcera sedláka atp.). Přiznaná konstruovanost a fikcionalita simulace upozorňuje žáky na některé charakteristické rysy historického vyprávění, především na jeho úzkou vazbu k osobě vypravěče. Minulost se v rámci této simulace přestává jevit jako „tvrdá historická skutečnost“, ale ukazuje se jako mozaika možných historických světů.

Atentát

Herní princip prvního modulu je založen na tajemství, které je spojeno s postavou hráčova dědečka. Hráč pátrá po stopách minulosti, přijímá herní identitu vnuka, který chce poznat „bílá místa“ z minulosti své rodiny. Dědeček byl za války vězněn, není ovšem zcela zřejmé z jakého důvodu. Výchozím bodem pátrání se stane rozhovor s babičkou a četba šifrovaného deníku, další informace musí hráč získat od souseda Málka (za války aktivistického novináře), odbojáře Krejcar, Marie Červeňákové či Jakuba Heina, kteří byli za války vězněni v koncentračních táborech. Modul reflektuje rodinnou paměť a formou hry ilustruje žákům její možnosti i limity. Může tak rozvíjet citlivost žáků vůči vlastní rodinné tradici.

Hráči sledují jednotlivé příběhy, přičemž se seznamují s reáliemi každodenního života v protektorátu, ale zároveň registrují různé způsoby vyrovnávání se s tehdejšími podmínkami. Modul nabízí řadu herních variant, což v navazující práci otevírá prostor pro srovnání jednotlivých strategií a výstupů.

Hlavní postavy



Ludmila Jelínková



Matyáš Krejcar



Josef Málek



Jakub Hein



Marie Červeňáková

Vnitřní pohraničí

Herní princip druhého modulu představuje spor o budoucí osud staré školy v jedné vesnici na Žatecku. Hráč je v pozici pracovníka památkového ústavu, který má rozhodnout, zda se tato stará budova zbourá a uvolní tak místo pro nový provoz místního podnikatele, nebo zda se zachová a může z ní vyrůst třeba pamětní síň či malé muzeum regionálních dějin. S budovou je ale spojena řada událostí z nedávné minulosti obce, představuje jakési ohnisko paměti místní lokality. Stává se svědkem obsazování obce německými vojsky v roce 1938 i jejich odchodu v roce 1945, při kterém zahyne jeden chlapec. V její blízkosti se odehrávají násilnosti vůči Němcům v létě 1945 a řada dalších událostí, které následují. Zatímco první modul reflektuje dějiny rodiny, tento modul se zaměřuje na dějiny komunity – tematizuje tak nadmíru důležitý fenomén místní identity.

Hráči sledují různé pamětnické perspektivy – kronikář obce Josef Studnička reprezentuje snahu po objektivitě, místní podnikatel Alois Klepal zase přetrvávající souvislost s komunistickou minulostí (je synem významného komunistického funkcionáře), starostka Nováková zastupuje paměť obětí

.....

komunistického režimu. V modulu vystupuje i příslušník zahraničního odboje Jan Vlk, odsunutá Němka Anna Grötschel a také postavy z předchozího modulu Matyáš Krejcar či Jakub Hein.

Hlavní postavy



Jarmila Nováková



Anna Grötschel



Josef Studnička



Matyáš Krejcar



Jan Vlk

.....

Útěk

Ve třetím modulu přijímá hráč identitu redaktora studentského časopisu, který má prozkoumat minulost významného vědce na blíže neurčené technické fakultě. Docent Majer má být jmenován profesorem, ale objevilo se podezření, že vědec, dosud považovaný za úctyhodnou osobnost (za normalizace byl perzekvován), v minulosti spolupracoval s StB. V padesátých letech se spolu s kamarádem pokusil o útěk za hranice, ale nakonec si to rozmyslel. Skupina, která se pokoušela o emigraci, byla i díky jeho informacím zadržena a její členové perzekvováni.

Hráči sledují osudy některých členů této skupiny či jejich rodinných příslušníků. Dagmar Fišerová, dcera jednoho ze zadržených, vyjadřuje paměť tzv. bývalých lidí, nepřátel režimu a jejich potomků, kteří se stali občany druhé kategorie. Helena Pokorná vypráví o osudu manžela, vězněného v uranových lágrech. Blanka Majerová, manželka docenta Majera, a Antonín Němec, jeho kolega z univerzity, zase zdůrazňují čestné chování vědce v období nástupu normalizačního režimu. Hráč eviduje tyto rozporné výpovědi a je směřován k tomu, aby historické události a lidské jednání jejich aktérů posuzoval ve vztahu k hodnotovým rámcům.

Hlavní postavy



Blanka Majerová



Helena Pokorná



Dagmar Fišerová



Antonín Němec

Vzdělávací cíle herní simulace Československo 38–89

Motivace

Herní simulace probouzí zájem o minulost. Z pohledu žáků nemusí mít znalostní pojetí výuky, zvláště pokud se jednostranně zaměřuje na reprodukci extenzivní faktografie, vždy uchopitelný smysl. Proč se mám učit něco, co kdykoliv najdu třeba na Wikipedii? Dějepis může mít na rozdíl od jiných „praktických“ předmětů, jako jsou jazyky, potíže s legitimitou. Žáci si nad záplavou znalostí kladou otázku, proč se vlastně mají učit. Herní simulace ukazuje jinou tvář dějepisu. Představuje historii mediálně atraktivní formou jako problém, na jehož řešení se uživatel může sám aktivně podílet. Žák si tak může uvědomit, že dějiny nepředstavují neosobní a uzavřenou konstrukci s předem určeným smyslem. Poznání minulosti nestojí pouze na reprodukci dat, ale předpokládá rozvoj dovedností, jak s dějinami odpovědně nakládat. V rámci simulace se uživatel dostává do řady herních situací, v nichž musí tyto dovednosti využít. Legimita dějepisného vzdělávání tak vyrůstá z odpovědnosti za vlastní postoje k minulosti. Simulace produktivně využívá současný trend „histotainmentu“, který se projevuje třeba boomem počítačových her s historickou tematikou.

Zapojení

Herní simulace staví žáky do situací, v nichž se sami aktivně podílejí na vyjednávání možného smyslu minulosti. Dochází k tomu díky tomu, že je historie představena jako otevřený problém k řešení, jako otázka, která vyžaduje odpověď. V rámci tohoto tvůrčího zapojení, kdy žáci vyjadřují postoje k jednání historických aktérů v historických situacích, se rozvíjejí dovednosti, jež přesahují rámec znalostního dějepisu. Žáci se učí kriticky posuzovat informace, rozvíjejí schopnost analyzovat a interpretovat prameny. Simulace zdůrazňuje tvůrčí rozměr procesu dějepisného vzdělávání, z kritické reflexe zdrojů tak vyrůstá hodnocení minulosti. Zapojení se týká též empatie vůči aktérům historických událostí. Simulace představuje dějiny s důrazem na perspektivu lidského jednání. Žák je konfrontován s motivacemi konkrétních aktérů, s jejich hodnotovým ukotvením a potažmo dobovým kontextem, který jejich rozhodování ovlivňoval. Získané kompetence mohou žáci snadno zasadit do širšího rámce historické kultury a svého občanského života.

Multiperspektivnost

Simulace programově nenabízí jeden normativní výklad minulosti. Vystupuje z rámce objektivizujícího popisu minulosti. Historické události jsou záměrně představeny z různých perspektiv, které často vyznívají rozporuplně. Tyto různorodé úhly pohledu problematizují představu o jedné historické pravdě a obracejí pozornost žáka k aktérům historického dění a k reflexi okolností, jež ovlivňovaly jejich jednání a postoje. Uživatel vnímá minulost v napětí mezi fakticitou události, konkrétní motivací aktérů historického dění a aktuálním posouzením dopadů jejich jednání. Nevztahuje se k dějinám v černobílém režimu pravdy a lži, ale předpokládá pluralitu možných hodnocení, která jsou založena na snaze porozumět události v širším kontextu.

Odpovědnost

Herní simulace nasměřuje žáky k závěru, že je vztah k minulosti založen na bezbřehé pluralitě možných výkladů a postojů. Důraz na tvůrčí zapojení žáka do procesu, v němž se vyjednává možný význam dějin, nevede k relativizaci (každý může říct cokoliv, všechno je možné). Zdůrazněna je odpovědnost za vlastní postoje, která se v rámci herní simulace odráží i v úspěšnosti strategií, které mohou jednotliví hráči volit. Simulace v tomto ohledu rozvíjí sociální inteligenci hráčů, kteří sledují nejen motivace a jednání historických aktérů, ale jsou konfrontováni též s dopady vlastních rozhodnutí. Žáci se učí komunikovat s pamětníky, zvyšují své sociální kompetence. Důležitou roli zde může sehrát učitel a též diskuze navazující na vlastní herní zážitek. Žáci pod vedením učitele reflektují situace, jimiž v rámci simulace prošli, jsou konfrontováni s odlišnými postoji, musejí zdůvodňovat své závěry. V rámci této tvůrčí činnosti se rodí otázky, vzniká přirozená poptávka po historickém poznání, které má legitimitu, neboť žákům slouží k tomu, aby odpovědně hodnotili význam lidského jednání v dějinách.

Reflexivita

Herní simulace směřuje žáky k tomu, aby k pamětnickým vyprávěním přistupovali s kritickým odstupem. Obrací pozornost žáků k prostředníkům historického poznání a problematizuje zdánlivě přímočarý vztah pramenů k minulosti. Žáci reflektují povahu zdroje a promýšlejí míru jeho věrohodnosti. Živý pamětník, který vypráví ve třídě svůj příběh, se díky přirozené autoritě věku a charismatu aktéra těší důvěře. Jeho autorita je podpořena i institucí učitele. Pamětnické vyprávění se navíc většinou prezentuje jako výjimečná událost (vybočuje z rámce běžné výuky, doprovází ho většinou změna rozvrhu, živé vzpomínání je často spojeno s nějakým výročím atp.). Oproti této praxi je „pamětnické“ vyprávění v rámci simulace digitální. „Pamětník“ je pouze dvourozměrný, lze jej snáze přerušit (zastavit simulaci), jeho promluva se odehrává mimo rámec festivalových aktivit, v běžném pracovním režimu. Takto prezentovaný „pamětník“ přestává být monumentem a jeho výpovědi mohou být spíše podrobeny kritické analýze. Digitální podoba „pamětnických“ vyprávění umožňuje tato vyprávění dávkovat v souladu s didaktickými cíli. Nezanedbatelná není ani časová úspora, která tento formát provází (možnost soustředit se na jedno téma, kontrolovat čas „pamětnického“ vyprávění). Můžeme tak ke každé konkrétní perspektivě připojit nějakou další, která vytváří potřebné napětí a poznávací nejistotu.

Československo 38–89 v kontextu výuky o minulosti

Použití vzdělávací simulace v českých školách může být různorodé. Primárně se samozřejmě nabízí využití v hodinách dějepisu, ať už na základních, nebo středních školách. Minulost je ovšem v rámci školní výuky integrována i do dalších vzdělávacích oblastí. Simulace cíleně otevírá prostor pro funkční mezipředmětové vztahy a nabízí se jako konkrétní cesta pro realizaci průřezových témat.

Základní škola

Člověk a společnost – Výchova k občanství – Člověk a jeho svět

Kromě dějepisu mohou učitelé simulaci využít především ve Výchově k občanství. V očekávaných výstupech části Člověk a společnost najdeme například požadavek: „uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích, případné neshody či konflikty s druhými lidmi řeší nenásilným způsobem“. Simulaci zde můžeme využít primárně nikoli pro uvažování nad historickými událostmi, ale jako příklad nutnosti uzpůsobit komunikaci s druhými lidmi kontextu. Jednoduše a nenásilně se demonstruje nutnost slušného jednání s pamětníky - starými lidmi. Motivace vyrůstá z herního principu (necitlivé jednání vede k ukončení rozhovoru) a výběr žádoucích komunikačních strategií vede k odměně – zisku požadované informace. Simulace tak může posloužit jako „trenažér“ společensky žádoucího jednání.

Český jazyk a literatura – literární výchova

V literární výchově může posloužit simulace jako historický úvod k obdobím, o kterých pojednávají analyzovaná literární díla. Historická zkušenost reprezentovaná v hutné zkratce digitálními pamětníckými konstrukty může vytvořit vhodnou kontrastní plochu, s níž může být srovnáván čtenářský zážitek.

S literárními obrazy minulosti spojuje simulaci nejednoznačný vztah k historické skutečnosti.

Nabízí podněty k promýšlení toho, jak jednotlivá média a žánry zprostředkují minulost.

Průřezová témata – osobnostní a sociální výchova

V oblasti vědomostí má toto průřezové téma vést mj. k „porozumění sobě samému a druhým, zvládnání vlastního chování, přispívat k utváření dobrých mezilidských vztahů či rozvíjet základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti“. Podobně jako v případě výše popsané výchovy k občanství zde simulace rozvíjí prosociální jednání a společensky žádoucí formy jednání.

Gymnázium

Český jazyk a literatura – literární komunikace

Součástí učiva je i téma „vývoje literatury v kontextu dobového myšlení, umění a kultury“. Simulace nabízí zcela přirozeně vhled do dobového kontextu. Literární texty s historickou tematikou hrají významnou roli mezi díly, z nichž se vytváří literární kánon k maturitní zkoušce. Simulace tyto umělecké obrazy minulosti nejen kontextualizuje, ale zároveň nabízí podněty pro promyšlení specifického způsobu, jak právě literatura zprostředkuje historii.

Občanský a společenskovědní základ

V rámci společenských věd se simulace může uplatnit podobně jako na základních školách v části Člověk a jeho svět, může posloužit jako nástroj podporující prosociální chování žáků. Lze ji ovšem použít i v oblasti „Úvod do filozofie a religionistiky“ jako prostředek k dosažení některých cílů (především „eticky a věcně správně argumentuje v dialogu a diskusi, uvážlivě a kriticky přistupuje k argumentům druhých lidí, rozpozná nekorektní argumentaci a manipulativní strategie v mezilidské komunikaci“ či „posuzuje lidské jednání z hlediska etických norem a svědomí jednotlivce, objasní dějinnou proměnlivost základních etických pojmů a norem“). Simulace se v tomto případě nabízí jako prostředek, s jehož pomocí si žáci utvářejí morální slovník a přejímají hodnotové rámce. Výhodou je v takovém případě konstruovanost pamětnických identit, což umožňuje větší suverenitu v hodnocení, neboť odpadá část etických problémů spjatých s hodnocením reálných lidí. Také v tomto případě může simulace posloužit jako „trenažér“, nikoli pouze sociálních dovedností, ale i zaujímání etických postojů v každodenní praxi.

Průřezová témata – osobnostní a sociální výchova

Principy využití simulace jsou obdobné jako v případě základních škol. Simulace je mimořádně vhodná pro tematické okruhy „Efektivní řešení problémů“, „Sociální komunikace“ či „Morálka všedního dne“. Také v tomto případě můžeme využít sociální rámec simulace jako vhodné prostředí k dosahování specifických vzdělávacích cílů.

Střední odborná škola a učiliště

Na středních odborných školách a učilištích se výuka o minulosti realizuje především ve společenskovedním vzdělávání a v průřezovém tématu „Občan v demokratické společnosti“. Simulace zde může být pomocníkem pro naplňování cílů (výchova k aktivnímu občanství, seznámení s historickým vývojem 19. a 20. století). Nedostatek časové dotace na tato témata může být, v souladu s výzvou rámcových vzdělávacích programů, řešen užitím simulace, která může být využita jako prostředek k výuce soudobých českých dějin. Právě v obtížné situaci, kdy je dějepisná látka výrazně redukována a dotace omezena, se může simulace osvědčit jako prostředek motivace žáků a zefektivnění výuky.

Různé vrstvy minulosti

Už v části o vzdělávacích cílech byl zmíněn didaktický koncept multiperspektivity. Minulost je nahlížena z pohledu různých pamětníků, jejich pohledy se pokaždé trochu odlišují. Nikoli nepodstatnou roli hraje také snaha o překonání českého „etnocentrického“ pohledu na dějiny. Své zkušenosti s minulostí reprodukuje nejen etničtí Češi, ale také Čech židovského původu, Romka, sudetská Němka. Aplikace respektuje způsob pamětnického vzpomínání, minulost je tak představena jako tříšť obrazů jen volně pospojovaných, pamětníci často přeskakují z události na událost, pohybují se v čase nelineárně, mohou se i mýlit. Hráč tak musí neustále zvažovat, nakolik jsou jejich vzpomínky důvěryhodné, neustále je musí konfrontovat a srovnávat. Konkrétní historický fenomén se objevuje v několika časových rovinách: například když Jakub Hein vypráví v prvním modulu o antisemitismu, tak se zmiňuje jak o válečné perzekuci, kterou prováděli nacisté, tak o antisemitismu v padesátých letech. Aktivistický novinář Málek mluví o atentátu na Heydricha, přičemž jej zasazuje do dobového kontextu 40. let, ale mluví zároveň o dopadu svého tehdejšího postoje pro svou další kariéru a konfrontuje jej se současným oficiálním názorem na tuto událost. Zobrazení minulosti v různých časových rovinách můžeme vnímat jako efekt multitemporality. Schopnost registrovat tento efekt a vyvozovat z něj závěry zvyšuje historickou gramotnost žáků. Simulace nenásilným způsobem rozvíjí koncept historického vědomí, jak je definoval Hans-Jürgen Pandel.

Kategorie	Polarita
časové vědomí	dříve – dnes /zítra
vědomí skutečnosti	reálné / historické – smyšlené
vědomí historicity	trvalé – proměnlivé
vědomí identity	my – vy, oni
politické vědomí	nahoře – dole
ekonomicko-sociální vědomí	chudý – bohatý
morální vědomí	správné – špatné

PANDEL, Hans-Jürgen: Dimensiones des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In: *Geschichtsdidaktik. Probleme, Projekte, Perspektiven*, 1987, č. 12, s. 130–142

Historická událost se tak žákům představuje nikoli pouze uzavřená v minulosti, ale neustále živá, trvale přítomná. Prolínání historické události do různých časových rovin a její „druhé“ a „třetí“ životy napomáhají u žáků budování historického myšlení, schopnosti odlišovat dříve a nyní a rozvíjejí tak schopnost odlišovat historickou událost od jejího historického obrazu, vnímat různé kontexty, v nichž se událost objevuje. Simulace tak výrazně vybočuje ze zažitého modelu současné mainstreamové výuky dějepisu spočívající na chronologické návaznosti. Žák se navíc musí orientovat nejen v různých časových rovinách, ale také v perspektivách „pamětníků“. Navíc často „pamětníci“ nevypráví to, co sami zažili, ale to, co slyšeli nebo co jim řekli rodiče. Žáci jsou tak přirozeně orientováni ke kritickému zkoumání těchto výpovědí.



Ludmila Jelínková, babička hráče v „současnosti“.

Pamětník je vždy zobrazován z perspektivy hráče, který reflektuje a interpretuje nejen verbální část jeho projevu, ale i jeho gesta, odmlky, styl. Žáci se tak učí vnímat komunikaci s pamětníkem v adekvátním sociálním kontextu. Aplikace umožňuje učitelé pamětníka zastavit a obsahuje dokonce i tlačítko „krok zpět“, které umožňuje plasticky modelovat důsledky nevhodně zvolených otázek.



Ludmila Jelínková a její manžel v roce 1942.

Komiks není plně interaktivní, jeho děj nelze ovlivňovat, na straně druhé je velice dynamický díky originální kombinaci audio a video prvků.

Náročnost simulace

Testování simulace se zúčastnily desítky učitelů a stovky žáků. Jednotlivé připomínky byly postupně zapracovávány do výsledné podoby. Díky testování můžeme učinit několik závěrů:

- Příprava na simulaci je náročná, ale s delším používáním simulace se čas nutný na přípravu zmenšuje.
- Výuka je pro žáky náročná, ale žáci jsou zpravidla více motivováni, více se koncentrují.
- Učitelé, kteří pracovali se simulací delší dobu, si začali hodiny připravovat sami, scény z jednotlivých modulů kombinovali i mimo rámec modelových hodin a používali k nim vlastní materiály.



Z hodnocení učitele na ZŠ

Celkově hodnotím výukovou simulaci jako jeden z mála funkčních projektů, který staví na skutečných zkušenostech z praxe. Simulace ve vysoké míře plní výukové cíle obsažené v RVP. Působí výrazně motivačně a předává žákům zajímavou formou informace a zprostředkovává zážitky, které by při běžných hodinách těžko získali. Obsahuje mnoho vzdělávacích rovin/dovedností: sociální citění, analýzu textu, obrazu, videa, komparaci, multiperspektivitu. Simulace je náročná pro učitele z hlediska přípravy, je také časově náročná. Lze to ale eliminovat opakovanou prací se simulací.

Petr Řehák, ŽS a MŠ Jana Pavla II. Hradec Králové, 2014

Z hodnocení učitelky na SŠ

Pozitivně hodnotím alternativní přístup, který takto koncipované metodiky nabízejí. Jako pozitivní vidím to, že je zde podle mého názoru kladen velký důraz na přístup učitele, jeho schopnost využít nabízenou variantu, dokázat improvizovat, akcentovat jinou než faktografickou rovinu výkladu. Zároveň ale tento přístup vyžaduje i větší nasazení obou zúčastněných stran, což je docela problém v případě takto pojaté výuky v průběhu celého školního roku. Velice pozitivní je aktivace studentů, v našem případě dokonce i těch, kteří o hodiny dějepisu v jakékoliv jiné podobě nejevili zájem.

Dagmar Erbenová, První české gymnázium v Karlových Varech, 2013

Metodické postupy

Jako základní přístup pro využití aplikace předpokládáme prezentaci prostřednictvím dataprojektoru ve třídě formou hromadné (frontální) výuky. Učitel pouští simulaci na plátno a přitom ji má vždy pod kontrolou – v každém okamžiku ji může zastavit. Základní prvek interaktivity zde představuje svobodná reakce hráče na promluvu pamětníka. Aplikace umožňuje hráči, aby ovlivňoval hovor s pamětníkem prostřednictvím odpovědí, jimiž reaguje na promluvy, na výběr jsou většinou tři možnosti. Právě tento prvek se stává nástrojem participace žáků na výuce. Sledování simulace se střídá s její analýzou a s dalšími aktivitami.



Z hodnocení učitele na ZŠ

Pěkně fungovalo hlasování, to bych neopouštěl, více žáky vtáhne do děje, redukoval bych úpravu a rozsah hodin pro ZŠ, některá fakta známá na středních školách je třeba vysvětlit a tím dojde ke zdržení, přidal bych čas na reflexi.

Petr Řehák, ŽS a MŠ Jana Pavla II. Hradec Králové, 2014

Základní obrazovka modulu



Odkazy na modelové hodiny jsou nejdůležitější. Představují výukové jednotky, které se dají realizovat v jedné vyučovací hodině.

Kompletní příběh stejně jako Seznam všech scén slouží především k učitelově orientaci v modulu.

Encyklopedie slouží k rychlé orientaci v pojmech, které se vyskytují v simulaci.

Simulace jako celek



Simulace umožňuje hrát vcelku celý modul (odkaz Kompletní hra: Studentská verze simulace), nicméně tato možnost je zamýšlena spíše pro učitele, aby se s prostředím a možnostmi simulace seznámili, než pro přímé použití ve výuce (i když se tato možnost nevylučuje). Obrazovka „Seznam všech scén“ umožňuje projít jednotlivé scény a uvědomit si jejich pozici v rámci příběhu. Kreativní učitelé mohou z tohoto seznamu vytvářet své vlastní výukové materiály. Každou scénu je možné kombinovat s „externími“ materiály podobně jako u modelových hodin.

Modelová hodina



Kódové označení jednotlivých scén odkazuje k metodikám jednotlivých modelových hodin. Tyto metodiky navrhuji postup v rámci hodiny. Učitel si je může vytisknout nebo okopírovat a používat je souběžně s aplikací.

Základní výukovou jednotku ovšem představují modelové hodiny. V jejich rámci je připraveno vždy několik scén z konkrétního modulu, které jsou podřízeny konkrétnímu vzdělávacímu cíli (porozumění specifikům genderového pohledu na dějiny, seznámení s formami kolaborace či podobami odbojové činnosti).

Tyto scény z aplikace doplňují další materiály (filmové ukázky, archivní prameny, karikatury), které se nacházejí „vně“ aplikace. Samotná aplikace tvoří hlavní, ale nikoli jedinou část hodiny. Jednotlivé scény na sebe nenavazují přímo, je třeba je spustit z tohoto rozhraní. Fragmentární povaha modelových hodin umožňuje, aby učitel v případě časové tísně některé scény vynechal, případně je kombinoval i mimo rámec doporučené struktury. K lepší orientaci v rámci modelové hodiny poslouží souběžně vytištěné metodické postupy modelových hodin, které jsou v druhé části této metodiky.



Z hodnocení učitele na SŠ

Obecně funguje dobře model krátkých ukázek (komiksy) a jejich střídání s jinou aktivitou (diskuze, rozhovory...). Model je dobrý, funguje střídání aktivit.

Marek Brožek, Gymnázium a ZŠ Františka Křižíka v Plzni, 2014

Možnost volby



Pokud žáci vyberou první odpověď, rozhovor skončí. Pamětník se urazí, protože otázka obsahuje i hodnocení.

„Současnost“ je v simulaci zobrazena s maximální realističností. „Pamětník“ vypráví ve svém přirozeném prostředí, konstruována není pouze jeho identita, ale také jeho sociální prostor. „Současnost“ můžeme charakterizovat jako blíže neurčený začátek 21. století. Na problémy s diferencí mezi aktuálním časem užití simulace a herní podobou současnosti není třeba upozorňovat, případné odhalení tohoto rozdílu (což je pravděpodobné v souvislosti se „stárnutím“ simulace) lze ovšem didakticky využít otevřením otázky hranice historického času. Kdy „končí“ minulost, kdy začíná naše přítomnost?

Možnost volby odpovědi na „pamětnická“ vyprávění představuje zásadní nástroj vtahující žáky do simulace. Dává jim zažít pocit participace na výuce. Výběr odpovědi má své důsledky. Necitlivě zvolená odpověď může znamenat konec rozhovoru. Odpověď také určí další téma. Dozví se hráč něco o protektorátních novinářích nebo o jejich dalších poválečných osudech? To záleží na výběru odpovědi. Volby hráč provádí pomocí myši. Učitelé, kteří hru testovali, doporučují ve své většině nechat rozhodovat o volbě odpovědi žáky, například formou hlasování. Je ale důležité udržet pracovní režim, jinak se simulace stane pouze nezávaznou hrou, ve které žáci pouze testují různé možnosti, bez vazby na vytyčené cíle.

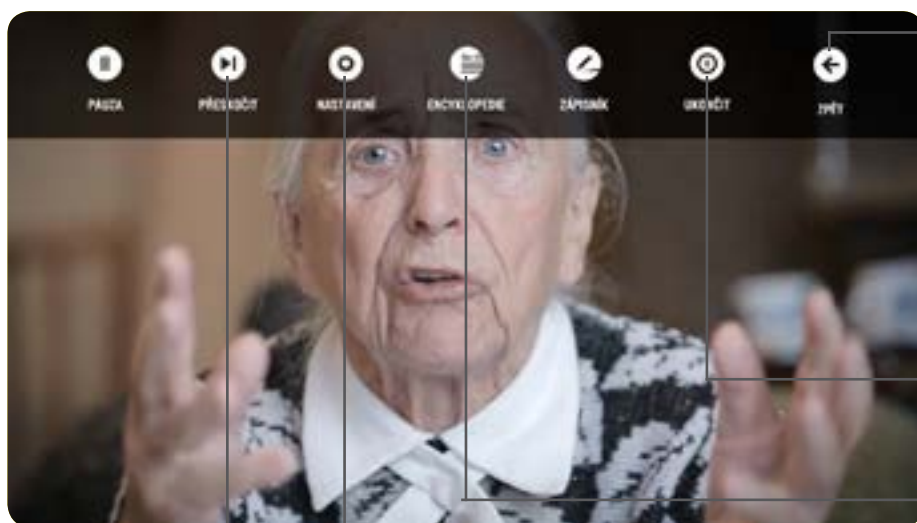


Z hodnocení učitelky na ZŠ

Metodika má dobře zpracované všechny fáze potřebné ke kvalitní výuce – motivaci (vhodný obrazový materiál), vymezené cíle, práci s výpovědí pamětníka, zpracování otázek, přináší fakta, žákům dává prostor pro vlastní úvahu, rozhodování, analýzu, vede k prosociálnímu chování – možnost zasáhnout do hry vede ke zvýšení aktivity žáků. Nejednoznačnost hodnocení historického faktu vyvolává diskuzi. Při zadávání a plnění aktivit je ale nutné slabší žáky intenzivněji vést, nejsou schopni pracovat zcela samostatně, potřebují více času. Doporučuji mít časovou rezervu.

Jitka Rutschová, ZŠ a MŠ Maleč, 2013

Ovládací prvky



Pomocí této funkce se dostaneme na konec aktuální „pamětnické“ promluvy. Využijeme ji například při druhém procházení rozhovoru.

Funkce Nastavení umožňuje zapnout titulky. Někteří vypravěči mluví nesrozumitelně, důležitá je tato funkce také u komiksů.

Klíčovým nástrojem je tlačítko Zpět. V případě volby „nehodné“ odpovědi má učitel možnost vrátit se do původní nabídky. POZOR – návrat je možný pouze o jedno „kolo“ zpět.

Při návratu se vždy vracíme do režimu modelové hodiny.

Tlačítko Encyklopedie nám umožňuje rychlý přechod do režimu seznamu hesel, která se ve hře objevují.

Promluvu „pamětníka“ lze regulovat. Tlačítko Přeskočit umožňuje zrychlení, tlačítko Pauza zpomalení. V případě, že chceme demonstrovat žákům nevhodnost zvolené odpovědi a přitom neztratit „rychlost“, můžeme po volbě odpovědi a demonstraci nevhodnosti volby („pamětník“ třeba zabouchne dveře) použít tlačítko Zpět. Lišta s ovládacím menu se objeví automaticky, pokud najedeme myší k horní části obrazovky.



Titulky zapneme pomocí tlačítka Nastavení.

.....

Komiks zobrazuje minulost ve své „původní“ podobě, tedy událost tak, jak se odehrála. Na rozdíl od tematizace minulosti v dalších časových vrstvách, která se odehrává skrze „pamětnická“ vyprávění a kde lze skrze výběr otázek vyprávění modifikovat, v režimu komiksu se můžeme pohybovat pouze dopředu. Děje se tak dvojitým způsobem, buď pomocí šipek, nebo myši, když klikneme do bubliny. U komiksu je důležité zapnout titulky, protože jinak jsou „promluvy“ aktérů špatně čitelné.

Aktivizující hry

.....



Hru můžeme kdykoli zavřít a vrátit se do základního rozhraní modelové hodiny.

Podstatou této herní situace je úklid bytu po domovní prohlídce gestapa. K označovaným artefaktům (rozházené dokumenty, časopisy, přístroje a nástroje) se vždy objeví stručný popis vysvětlující jejich význam. Učitel může nechat žáky hádat, co je to za předměty, dříve než je označí a prozradí jejich účel.

.....

Aktivizující hry představují v rámci modelových hodin motivační prvek, který připoutává pozornost žáků. Zároveň se v nich pracuje s předměty denní potřeby a spotřeby, žáci tak získávají vhled do každodennosti sledovaného období. Hru lze kdykoli ukončit, maximální doba jejího hraní se pohybuje mezi 2–4 minutami.

Evaluace a hodnocení

Evaluace výsledků výuky prostřednictvím simulace závisí na mnoha faktorech, v první řadě na vzdělávacích cílech, na vzdělávacích oblastech, ve kterých je užitá, a konečně na rozsahu, ve kterém je použita. Určité vodítko mohou představovat pracovní listy modelových hodin. Úkoly jsou vždy formulovány konkrétně, ve vztahu k prezentovaným scénám. Pracovní listy tak lze vždy použít jako podklad pro zpětnou vazbu nebo i formální hodnocení aktivity. Hodnocení větších celků, které přesahují konkrétní modelovou hodinu, je možné jen při systematictějších užívání simulace. Největší možnosti nabízí simulace při výuce dějepisu. Hodnocení je třeba vztáhnout k dovednostem, které simulace rozvíjí, nikoli pouze k faktografickým znalostem, jak je často obvyklé. Jako nejrychlejší forma hodnocení se nabízí test, který formou několika navzájem provázaných otázek prověří znalosti z vyprávění. Testované skutečnosti přitom mohou ležet spíše v rovině každodenních potřeb a jen okrajově být navázány na „velké vyprávění“ (černý trh, význam ilegálního roznášení letáků, atd.).



Z hodnocení učitele SŠ

Po celém projektu, jak bylo předem ohlášeno, nastal i motivační test. Rozhodl jsem se pro test variantní, ale informace museli žáci trochu vyvozovat. Bylo jim dovoleno využívat jakéhokoli zápisu, který si pořizovali během projektu (tedy tabulky i vlastních poznámek). I když tyto testy odevzdali všichni, ti, co věřili ve svůj úspěch, zapsali na svůj test poznámku, že chtějí být oklasifikováni. Nakonec jsem vyhodnotil pouze takové testy, ve kterých nebyly nalezeny více než čtyři chyby, a to splnila zhruba třetina studentů.

David Kafka, Vyšší odborná škola zdravotnická a Střední škola zdravotnická v Ústí nad Labem, 2014

Pro hodnocení může být využita také tvorba myšlenkové mapy, která by zachytila vztahy mezi pamětníky, jejich verze událostí, témata, o kterých hovoří (a o kterých mlčí), hodnoty, ke kterým se vztahují. Mapa může integrovat politické, osobní, kulturní a další rozměry „pamětnických“ identit. Instrukce zadaná k vytvoření této mapy by měla žáky vést k tomu, aby odlišovali své interpretace od popisu. Učitel tak dostane možnost komplexně posoudit, nakolik žák pronikl do „pamětnického“ vyprávění a nakolik kriticky se vůči němu vymezil. Tyto závěry nemusí být prezentovány formou myšlenkové mapy, ale třeba i formou úvahy či reportáže. Nevýhodou je ovšem časová náročnost hodnocení takovýchto výstupů. Obecně můžeme konstatovat, že historie pojímaná jako sociální konstrukt, který se proměňuje v závislosti na médiu či kontextu recepce, se jen obtížně hodnotí klasickými metodami. Chybí totiž referenční rámec, ke kterému by se hodnocení mohlo vztáhnout (jako jsou v případě tradiční historie data obsažená v učebnici). Doporučujeme proto preferovat neformální a formativní hodnocení před hodnocením normativním, hodnotit nikoli pouze výstupy, ale celý proces učení.
