

**ČESKOSLOVENSKO 1938–1989.
VYUŽITÍ POČÍTAČOVÉ SIMULACE PRO VÝUKU DĚJEPISU¹**

JAROSLAV PINKAS – TEREZA SELMBACHEROVÁ

This article presents two simulation modules which focus on the assassination of Heydrich and post-war expulsion of German speaking citizens. We have evaluated these two modules in autumn 2013 at 9 schools (9 teachers, 569 students' questionnaires) and spring 2014 at 3 schools (3 teachers, 356 students' questionnaires). The evaluation's key results show that students perceive the simulation to be attractive and self-report a greater interest in learning contemporary history. For teachers, the simulation is a learning tool that fulfills its educational goals and enables deeper understanding of the given topics. At the same time, the evaluation shows that the fundamental limitation of innovative teaching use of the simulation is a gap between its declared educational objectives and the broader context of practice of history education.

Key words: Czechoslovakia; 1938–1939; didactics of history.

Nástup moderních technologií je mantrou, kterou často opakujeme. Zaklínadlem, které se zjevuje v zadávací dokumentaci různých grantových programů, často i v projevech politiků. V praxi pak „nové technologie“ spočívají často v užití powerpointové prezentace, která většinou konzervuje starší výkladový model výuky. Vzdělávací aplikace v nás vzbuzují nedůvěru, která může mít různé příčiny: obáváme se technické náročnosti, která může být v podmínkách konkrétní školy fatální, obáváme se neznámých a netradičních vzdělávacích cílů, které mohou být v rozporu s naší dosavadní praxí. Myslíme však, že naše obavy jsou hlubší a přesahující rámec každodenní praxe. Vzdělávací aplikace se mohou jevit jako nástup strojové výuky, v níž lidská dimenze vzdělávání ztrácí svůj význam ve prospěch počítačového kódu, který celý proces řídí. A konečně mohou se také jevit jako narušení zažitého řádu výuky, ať už jejích forem nebo sociálního kontextu, v němž se realizuje.

V tomto článku se pokusíme prozkoumat danou problematku a na konkrétním případě simulace Československo 1938–1989 demonstrovat příležitosti i rizika digitálních vzdělávacích aplikací. Dobré vzdělávací aplikace, především digitální hry a simulace, na které bude naše pozornost soustředěna, zakládají svou účinnost na kreativně uvažujícím učiteli a jejich základním cílem je rozvoj autonomie žáků, ale i učitelů. Jak podotýká Jeremiah McCall, který se zaváděním digitálních her do výuky zabývá: „Učitel se musí zapojit do hry. Musí riskovat, připustit chaos, orientovat se v něm. Musí být ochoten dělat chyby, připustit je a poučit se z nich.“²

¹ Tento článek byl podpořen projektem NAKI, identifikační kód DF11P01OVV030, „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 AV ČR v letech 2011–2014.

² McCALL, J.: *Simulation Games and the Study of the Past: Classroom Guidelines*, přístupné na <http://gamingthe-past.net/theory-practice/my-work/simulation-games-and-the-study-of-the-past-classroom-guidelines/>, ověřený přístup 4. 8. 2014.

Využívání digitálních aplikací³ ve výuce je založeno na zásadách pedagogického konstruktivismu. Mnozí teoretici, kteří se využitím digitálních aplikací ve vzdělávání zabývají, vidí digitální hry jako konstruktivistické vzdělávací prostředí svého druhu. Digitální hry podporují žáky v tom, aby převzali zodpovědnost za své vzdělávání, vystavují je různým zkušenostem, které se navzájem liší, vzdělávací aktivity činí samozřejmějšími a přibližují je reálnému životu, podporují sociální kooperaci a využívají bohatě mediálních reprezentací. Teoretici i praktici zdůrazňují u historických simulací „ponoření“ do historického kontextu, větší angažovanost při vzdělávání, ale i kognitivní nejistotu, kterou prezentace různých perspektiv vyvolává, okamžité poskytnutí zpětné vazby a orientaci na řešení problémů.⁴

Vzdělávací hry jako výzva

Ačkoli řada prací poukazuje na nemalý vzdělávací potenciál komerčních digitálních her (jako je např. série Civilizace), ať už se jedná o adventury nebo strategie, přece se v posledních letech rozvíjí segment vzdělávacích digitálních her, tj. aplikací určených speciálně pro školní prostředí.⁵ Taková aplikace má tu výhodu, že není druhotně didaktizována pro potřeby školy, ale od samého začátku konstruována s ohledem na její specifické potřeby. Hry bývají vybaveny doprovodným didaktickým aparátem: metodickými poznámkami pro učitele, pracovními listy pro žáky a dalšími rozšiřujícími materiály. Herní moduly respektují limity školní výuky, především ty časové a technologické.

Jako příklad bychom mohli uvést volně přístupnou aplikaci *Mission US*.⁶ Tři moduly (americká revoluce, otroctví před občanskou válkou a osudy domorodých Američanů) jsou na sobě dějově nezávislé, spojené pouze herními a didaktickými principy. Každý modul je rozčleněn do několika částí, které tvoří samostatné výukové jednotky. Zaměříme se na modul „Pro krále nebo pro korunu“, který pojednává o prologu americké revoluce, proměně nálad v Bostonu před tzv. Bostonským masakrem. Kolem něj se koncentruje příběh několika osob reprezentujících rozdílné perspektivy nadcházející americké revoluce – loajalisty, rebely i nevyhraněné či neutrální osoby (např. otroky). Ústřední postavou je čtrnáctiletý Nathaniel Wheeler, „nováček ve městě“, který se teprve postupně orientuje v spleti postojů bostonské populace. Při plnění úkolů, které mu zadává jeho mistr, tiskař Edes se seznamuje nejen s politickými identitami Bostonu, ale také s jeho sociálním a kulturním profilem. Herní princip vychází z klasické adventury – hráč je aplikací stavěn do různých situací a musí vybrat jedno z řešení, které mu aplikace nabízí. Právě tento prvek je považován z hlediska konstruktivistického přístupu za zásadní.

³ DGBL – Digital Game-Based Learning – Vzdělávání založené na digitálních hrách – Hrou rozumíme systém založený na pravidlech, v němž hráči podávají měřitelné výkony. SALEN, K. – ZIMMERMAN, E.: *Rules of Play – Game Design Fundamentals*, MIT 2004, s. 80. Pro účely tohoto textu používám výraz digitální aplikace – kromě hry v užším slova smyslu zahrnuje i herní simulace, ale můžeme ho použít i na jiné typy digitálních produktů (např. vzdělávací DVD).

⁴ WHITTON, N.: *Learning with Digital Games. A Practical Guide to Engaging Students in Higher Education*. New York 2010, s. 44–53.

⁵ Je třeba si uvědomit, že rozvoj fenoménu DGBL, zvláště v americkém prostředí souvisí i se snahou reagovat na sociální a etnické konflikty ve společnosti, pedagogická kreativita je tak do jisté míry vynucena okolnostmi. Andrew McMichael uvádí, že některé hry jsou využívány americkou armádou jako prostředek usnadňující nábor nových rekrutů.

⁶ Mission US. Dostupné na <http://www.mission-us.org/>, ověřený přístup 3. 8. 2014.



Základní prostředí Mission US.

Hráč (žák) má na výběr z několika možností, svým výběrem hru posouvá dál. Hra vytváří prostředí, které žák může kontrolovat a ovlivňovat. Dosahujeme tak potřebné participace.

Metodické poznámky pro učitele se vyznačují maximální podrobností a vysokou úrovní reflexivity. Všechny herní situace jsou rozepsány, včetně otázek pro žáky a navržených postupů (práce ve skupinách, individuální práce). V pěti hodinách žáci sledují, jak se mění názory obyvatel Bostonu v souvislosti s postupující politickou krizí od ledna do března 1770 a konkrétní historické situace jsou jim východiskem pro vlastní práci. Aplikace netvoří pouhý doplněk výuky, jakousi „trešničku na dortu“, když zbude čas, ale stává se základní pomůckou a nástrojem vzdělávání. Souvisí to nepochybně i s tradicí amerického školství, které je daleko méně než ve střední Evropě fixováno na obsah učiva (extenzivní znalosti) a více na formy (rozvoj dovedností, schopností).

Charakteristické pro celou aplikaci je široké pojetí vzdělávacích cílů. Zdaleka se nesoustředí pouze na vlastní události, jak by bylo typické v ČR, jejich záběr přesahuje i rámec „historické kultury“, jak by ji rozuměli naši kolegové z Německa, tedy soustředěnost nikoli pouze na porozumění událostem, ale také na jejich zařazení do širšího rámce vzpomínkové kultury či multiperspektivní vidění (loajalista, rebel, Brit, otrok) těchto událostí.⁷ Všechny tyto cíle jsou zahrnuty, ale kromě nich se tam objevuje i celá řada dalších cílů – soustředěných na sebereflexi žáka a jeho schopnosti reflektovat svou pozici ve vzdělávacím procesu a svou osobnost v interakci s touto aplikací. Mezi učebními úkoly se například objevuje otázka po vlastní osobní historii a vlastních hodnot a životních cílů. Tento úkol vychází z přesvědčení, že předpokladem k poznání jednání lidí v minulosti je nejprve poznání sama sebe. Tento „osobnostní“ rozměr dějepisu, zcela legitimní a vycházející ze současného paradigmatu společenských věd, je v kontextu naší vzdělávací tradice jen obtížně představitelný. Minulost v rámci aplikace přestává být verifikovatelné „velké vyprávění“, soubor dat, příběhů a interpretací, které lze snadno zkoušet, ale stává se spíše dynamickou veličinou, důsledně zasazovanou do sociálního kontextu.

A právě tento aspekt je dle našeho soudu v současné době nejvíce limitující v rozšíření digitálních aplikací v českém prostředí. Kulturní tradice českého školství klade důraz spíše na extenzivní znalosti zdůvodňované vesměs mimo rámec vlastního vzdělávacího procesu a spíše formálně (známky, očekávání rodičů, přijímací zkoušky). Pevný institucionální rámec výuky (tradice oborové didaktiky s jasně profilovanou představou co je to výuka dějepisu) a ještě více „zvyklosti“ (kult praxe panující na pedagogických fakultách i mezi učiteli a především předsta-

⁷ PANDEL, H. J.: *Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen.* Geschichtsdidaktik 12, 1987, s. 132.

va o sociální roli učitele jako nositele expertní znalosti) znesnadňují prolamování zásadních inovací do škol.⁸

Digitální aplikace představují významnou inovaci ve vzdělávacím procesu především pro svou strukturovanost a komplexnost, která neumožňuje jejich snadnou redukci či „rozředění“ a přizpůsobení tradičnějším formám. Federace amerických vědců vydala v roce 2006 dokonce prohlášení, že rozvoj digitálních her a aplikací má potenciál zásadně změnit dosavadní podobu celého vzdělávacího systému.⁹ Dobrá vzdělávací aplikace přináší nejen konkrétní metodický postup, ale vytváří nové vzdělávací prostředí, které generuje další soubory cílů v dalších vzdělávacích oblastech (například ve sféře osobnostní a sociální výchovy) přesahující a vykračující z tradičně ukotveného dějepisu. Při vývoji simulace *Československo 1938–1989* jsme se snažili jednak potenciálu DGBL využívat, ale zároveň respektovat výše naznačené limity, které má tato báze v našem kulturním prostředí.¹⁰

Československo 1938–1989 v kontextu českého dějepisu

Vzdělávací simulace *Československo 38-89* vychází z výše naznačených úvah. Reflektuje různé prostory (škola, prostory fikčního světa reflektující každodenní sociální realitu), časové roviny (různé časové roviny vyprávění pamětníků, současnost) a sociální situace (v rámci fikčních světů), přičemž důraz je kladen na prolínání těchto prostor a přenášení dovedností získaných v rámci aplikace do reálného života.¹¹ Aplikace není jen mechanickou interakcí mezi „počítačem“ a žákem. Spíše je východiskem a částí tematického komplexu provazujícího herní prvky s dalšími aktivitami.

Simulace se skládá ze tří modulů, podobně jako v případě *Mission US* spojených jednotnými herními principy a zastřešujícími didaktickými cíli. V současné době jsou plně funkční a otestované první dva moduly, třetí se dokončuje. Základním herním konceptem je syntetizování příběhu na základě jednotlivých dílčích informací, které hráč dostává skrze pamětnická vyprávění. V případě modulu o druhé světové válce je to tajemství hráčova dědečka. V případě druhého modulu o poválečném uspořádání je to rozhodování o osudu budovy staré školy, která byla svědkem mnoha událostí.

Každý modul se skládá jednak z rozhovorů s „pamětníky“, které se odehrávají v „reálném“ čase (tj. v naší přítomnosti) a jednak z interaktivního komiksu, který je situován do času „historického“ (vzpomínek 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 syntézy několika autentických příběhů. Také pamětnické identity jsou konstruované. Kromě ohledů na ochranu soukromí skutečných pamětníků nás k tomu vedlo přesvědčení, že je třeba modelovat poznávací situace a komprimovat pamětnická vyprávění tak, abychom na malém prostoru dostali co nejvíce motivů, perspektiv, dějinných událostí. Koncept konstruování vzpomínek (při

⁸ K tomu více STRAKOVÁ, J. – SPILKOVÁ, V. – FRIEDLAENDEROVÁ, H. – HANZÁK, T. – SIMONOVÁ, J.: *Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele*. Pedagogika, roč. 64, č. 1, 2014, s. 34–65.

⁹ WATSON, W. R. – MONG, Ch. J. – HARRIS, C. A.: *A case study of the in-class use of a video game for teaching high school history*. Computers & Education, Volume 56, Issue 2, February 2011, s. 466.

¹⁰ V českém prostředí jsou digitální aplikace využívány jen výjimečně a sporadicky. Oproti tomu, z výzkumu využití počítačových her ve škole, který byl proveden v roce 2009, vyplývá, že ve Velké Británii využívá počítačové hry 35 % učitelů, jiný výzkum, zaměřený na USA konstatoval, že v roce 2008 zde využívalo hry 11 % učitelů, ovšem 65 % z nich uvažovalo o jejich využití. WATSON, W. R. – MONG, Ch. J. – HARRIS, C. A., c. d., s. 467.

¹¹ Více viz ŠISLER, V. a kol: *Teaching contemporary history to high school students: the augmented learning environment of Czechoslovakia 38-89*. Masaryk University Journal of Law and Technology 1/2014.

historickém rámování těchto konstrukcí skutečnými pamětníky) jsme zvolili s ohledem na didaktický cíl simulace. Tím nebylo zprostředkovat žákům konkrétní osudy, ale spíše modelové pamětnické perspektivy (aktivistický novinář, reemigrant z Volyně, dcera sedláka atp.).



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 učitelům 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.

Při zvažování didaktické aplikovatelnosti této simulace jsme vycházeli jednak z výše uvedených kulturních dispozic českého školství, jednak z technických omezení. Ačkoli vybavenost českých škol prostředky ITC v posledních letech velice stoupla a dataprojektor přestal být exkluzivní technikou, nelze předpokládat při výuce dějepisu vybavení na úrovni specializovaných učeben informatiky, které by umožnilo individuální hru žáků v rámci výuky. Základním rámcem využití aplikace se tak stala prezentace simulace prostřednictvím dataprojektoru ve třídě formou hromadné (frontální) výuky. Učitel pustí simulaci na plátno a přitom ji má vždy pod kontrolou – v každém okamžiku ji může zastavit. Základním prvkem interaktivity je volba reakce hráče na promluvu pamětníka.¹² Aplikace umožňuje hráči ovlivňovat hovor s pamětníkem výběrem, jak reagovat na jeho repliky, 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.

Simulace zdaleka netematizuje pouze minulost ve smyslu „velkého vyprávění“, ale představuje zároveň její obraz v současnosti. Pamětníci nejsou jen zdrojem informací, informací v tradičním faktografickém modu se vlastně hráč dozví velmi málo, ale médiem svého druhu, přičemž analytická pozornost není zaměřena jen k tomu, co říkají, ale také jak to říkají, proč říkají zrovna to a ne něco jiného, o čem mlčí a v čem se liší od jiných pamětníků. Historici si už dávno všimli určitého „boomu paměti“, který se ve veřejném prostoru objevil před několika lety a který pronikl i do škol.¹³ Školy jsou plné paměti: *Příběhy bezpráví, Příběhy 20. století, My jsme to*

¹² Prvek participace a interaktivity je tak v našem projektu srovnání s praxí v amerických školách omezenější. V jedné ze sledovaných škol popisují výzkumníci interakci nejen mezi žáky a učitelem, ale vytvoření malých pracovních skupin 4–5 žáků, kteří tvoří jeden hráčský tým zvažující, jak v rámci aplikace postupovat. Komunikace tak probíhala daleko vrstevnatěji, než v našem případě. Podmínkou ovšem byla plná vybavenost učebny počítači. Viz WATSON, W. R. – MONG, C. J. – HARRIS, C. A., c. d., s. 469.

¹³ RANDÁK, J.: *O ztrátě paměti a strašidle anti/komunismu*. Dějiny a současnost, roč. 35, 2013, č. 7, s. 44–45.

nevzdali, Zmizeli sousedé, to je jen výběr těch nejznámějších vzdělávacích projektů využívajících v nějaké formě orální historie. Ve většině případů je ovšem svědectví pamětníka využíváno především k emocionální mobilizaci. Pamětnická svědectví jsou tak především monumentem, který potvrzuje dominantní narativ soudobých dějin a prezentuje pozitivní občanské postoje. Míra reflexivity práce s pamětníkem je zpravidla nízká. Hlavním přínosem těchto projektů je především rozvoj mezigeneračních vztahů – sociálních vztahů mezi pamětníkem a žáky.¹⁴

Jednou z ambic simulace v didaktickém prostředí je snaha docílit vyšší reflexivity pamětnického vyprávění. Významnou roli v této snaze hraje médium. Zatímco živý pamětník vyprávějící ve třídě svůj příběh se těší přirozené autoritě věku a charismatu vypravěče, jeho autorita je navíc podpořena autoritou učitele a pamětnické vyprávění je většinou prezentováno v modu festivity (vybočení z rámce běžné výuky doprovázené většinou změnou rozvrhu, pamětnické vyprávění je často spojené s nějakým výročím atp.), pamětnické vyprávění v rámci simulace je digitální. Pamětník je „pouze“ dvourozměrný, lze jej snáze přerušit (zastavit simulaci), jeho promluva se odehrává mimo rámec festivalových aktivit, v běžném pracovním modu. Takto prezentovaný pamětník je do značné míry „desakralizován“, přestává být monumentem a jeho výpovědi mohou být spíše podrobeny kritické analýze. Ostatně jeden z argumentů pro využívání digitálních aplikací je právě tvorba prostředí, v němž žáci přirozeně (přirozeněji než v rámci jiných aktivit) přijímají nové informace. Konečně „digitální“ podoba pamětnických vyprávění umožňuje pamětnická 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 kognitivní nejistotu (proč mluví další pamětník o téže věci jinak? Která z těch verzí je pravdivější?).

Abychom docílili snadnější implementace simulace do praxe, připravili jsme v rámci každého modulu několik modelových hodin, které využívají části aplikace a kombinují je s dalšími materiály (filmovými ukázkami, prameny, karikaturami). Důvodů k takovému postupu bylo více: o nutnosti zasadit herní prvky do širšího rámce vzdělávacích aktivit hovoří i Nicola Whitton, na níž jsme se už několikrát odkazovali.¹⁵ Svou roli však hrála i pragmatická úvaha o nutnosti „domestikovat“ v českém prostředí nezvyklou aplikaci a skrze kombinaci s tradičnějšími postupy ji přiblížit uživateli.

Reflexe pamětnického vyprávění

Herním principem prvního modulu je objevování tajemství hráčova dědečka. Hráč je zde především vnukem, který se chce dozvědět některá „bílá místa“ z minulosti svého prarodiče, který 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 Krejčara, Marie Červeňákové či Jakuba Heina, kteří byli za války vězněni v koncentračních táborech.

Ohniskem příběhu je atentát na Heydricha, resp. spíše heydrichiáda. Heydrichiáda funguje jako výchozí bod modulu, od něhož se obrácíme jak do (nedávné) minulosti (Mnichovská krize), tak k následujícím událostem. Aplikace respektuje způsob pamětnického vzpomínání, minulost je tak představena jako tříšť obrazů jen volně pospojovaných, pamětníci často přeskakují

¹⁴ MORÁVKOVÁ, N.: *K některým problémům využití orální historie ve výuce dějepisu*. MEMO. Časopis pro orální historii 2012/ 2, s. 45–55.

¹⁵ WHITTON, N.: c. d., s. 49.

z události na událost, pohybují se v čase nelineárně, mohou se i mýlit. Hráč tak musí neustále zvažovat, nakolik jsou jejich vzpomínky relevantní, neustále je musí konfrontovat a srovnávat.

V rámci modulu jsme vytvořili pět modelových hodin. Při formulaci vzdělávacích cílů jsme vždy vedle kognitivních cílů orientovaných na historické poznání (žák se seznámí s typy odbojových aktivit, s formami kolaborace, případně s diskriminací židovské nebo romské populace) formulovali i cíle afektivní zaměřené nejen na historickou sféru (porozumění prožitku heydrichiády, pochopení motivací odbojářů, atp.), ale i na sféru sociální a komunikativní vykrčující z oblasti tradičního historického vzdělávání (porozumění nutnosti brát při hodnocení jednání v potaz dobové kontexty, rozvoj sociálních kompetencí – empatie, komunikace, tolerance).

Orientaci na vzpomínkovou kulturu si můžeme demonstrovat na případu modelové hodiny „Vzpomínání na holocaust“, ve které je reflektován modelový příběh židovského vězně v nacistickém koncentračním táboře. Modelovým pamětníkem je v tomto případě Jakub Hein, uzavřený a nepřístupný starý muž. Hráči musí překonávat bariéru Heiny nechoty komunikovat. Paměť, zdánlivě snadno dostupná (skrže filmové dokumenty, webové portály, pamětníky přicházející do škol) se v jeho podání jeví naopak jako cosi křehkého, nepřístupného. Špatně zvolená replika znamená konec komunikace a nutnost začít celý rozhovor znovu. Tento princip používáme v rámci aplikace i u jiných pamětníků. Tím se zasazuje paměť do adekvátního sociálního kontextu.

Hein nerecykluje „velký příběh“ koncentračních táborů, jeho vzpomínání je orientováno na „drobné“ příběhy reflektující mnohvrstevnatost sociálních vztahů nejen mezi vězni a dozorci, ale především mezi vězni samotnými. Důraz je přitom kladen na „nepolitické“ události ověřující platnost mravních norem v různém prostředí – například vzpomínka na to, jak se nerozdělil o vodu s jedním ze spoluvězňů.

Neméně podstatným momentem Heinych promluv je holistický přístup ke vzpomínání. Hein plynule provazuje časové roviny, na vyprávění o Osvětimi navazuje vyprávění o padesátých letech a státním antisemitismu v souvislosti s procesem se Slánským, hovoří i o otázce viny a zodpovědnosti za zločiny druhé světové války. Jeho úvahy jsou přitom torzovité a neúplné. Tato torzovitost na jedné straně odkazuje k „autentickému“ vzpomínání, které zpravidla není plně strukturované jako písemné úvahy konstruované s určitým odstupem, na straně druhé je didaktickou příležitostí k reflexi a domýšlení těchto úvah ze strany žáků.

Faktografických informací v „tradičním“ modu (vznik koncentračního tábora, počet vězňů, počty zemřelých, struktura tábora, atd.) jeho vzpomínání příliš nepřináší. Z hlediska osvojení faktografie by byla přínosnější četba vhodného textu, nebo výklad učitele. Tato aktivita ostatně může následovat a reflexe „faktů“ je pak úplnější, práce se simulací vytváří rámec pro jejich smysluplnější vnímání. Faktografické minimum, nutné k zasazení pamětnických vyprávění do relevantního historického kontextu, proto zajišťuje encyklopedie, která je integrální součástí simulace (aplikace je tak do značné míry „samonosná“).

Digitální prostředí umožňuje variovat způsob prezentace minulosti. Umožňuje kritický přístup k vyprávěním pamětníků. Tím, že je představujeme v neformálním prostředí, jejich výpovědi mají „pracovní“ charakter. Stejně tak ale může vytvářet odstup od zobrazované události, zdůrazňovat její konstruovanost. Základním prvkem tohoto „odcizení“ je interaktivní komiks, ale užíváme jej i jinde. Jedním z míst, kde je tento „zcizovací“ prvek animace použit, je rozhovor s Heinem. V určité fázi Hein přináší krabici s artefakty, které symbolizují minulost: židovská hvězda, fotografie při osvobození, ale i průkaz člena KSČ či karikaturu ilustrující antisemitismus v padesátých letech. Všechny tyto artefakty jsou komiksové – tím se zdůrazňuje konstruovanost celého fikčního světa – nejen těchto konkrétních artefaktů, ale i osob, které jimi manipulují. Podoba prostředí tak nenásilně ilustruje jednu z didaktických zásad našeho projektu o závislosti obrazu minulosti na sociálním kontextu.



Komiksový artefakt zdůrazňuje konstruovanost celého příběhu. Žáci tak zvyšují svou distanci vůči mediální reprezentaci a tím svou schopnost kritické reflexe této reprezentace. Prvek „virtuality“ příběhu je žádoucí i vzhledem ke konstruovanosti pamětnických identit.

Pracovní list: reflexe pamětníka Jakuba Heina

	<i>Co říká</i>	<i>Co si o tom myslím</i>
Jak vzpomíná na Osvětim?		
Jaká traumata se Heinovi vybaví při vzpomínce na Osvětim?		
Jaké byly Heinovy další osudy?		
Kdo měl podle Heina zodpovědnost za holocaust?		
Jaké měl Hein po válce pocity? Lišily se nějak tyto pocity od pocitů ostatních lidí?		
Jak Hein vzpomíná? (Vzpomíná rád, vzpomíná ochotně, jak vzpomínku formuluje, popisuje ji srozumitelně, jde do hloubky,...)		

Při formulování učebních úkolů jsme se snažili orientovat žáky nejen k promluvám pamětníků, ale také k reflexi jejich promluv. Vzpomínky na holocaust jsme se snažili zasadit do širšího kontextu pamětníkovy života. Bezvýhradná soustředěnost na holocaust může vést až k jeho „dehistorizaci“, k jeho vyvázání z historického kontextu.

Multiperspektivita třikrát jinak

Třetí modul obrací naši pozornost k poválečnému uspořádání, opět s přesahy: k Mnichovu, ke konci války a až k padesátým letům. Ve středu našeho zájmu stojí komplikované soužití mezi Čechy a Němci, nicméně tematizujeme i sociální konflikty na „české“ straně, perspektivu přeživších Židů, reemigrantů z Volyně, či vývoj politických identit v „Sudetech“ od poloviny dvacátého století do současnosti. Hráč je tentokrát postaven do role památkáře, který má rozhodnout o osudu staré školy, která se stala svědkem mnohých dějinných konfliktů. Má rozhodnout,

zda bude zbourána a uvolní tak místo novému provozu, který dává obživu místním, nebo bude zachována jako muzeum. Aby získal dostatek informací, musí promluvit s řadou místních lidí, kteří reprezentují odlišné pamětnické perspektivy. Místní podnikatel Alois Klepal je synem komunisty, který byl za války v odboji a později se stal vlivným místním politikem. Starostka obce, Jarmila Nováková, je dcerou místního sedláka Vachka, který byl v padesátých letech kolektivizován, Jan Vlk je volyňský reemigrant, který do obce přišel se Svobodovou armádou, učitel Josef Studnička reprezentuje občanský aktivismus, Rudolf Jánský a Anna Grötschel zase perspektivy českých Němců. V poválečném příběhu vystupují i dva pamětníci z předchozího modulu – Jakub Hein a Matyáš Krejcar, jejich role je nicméně spíše podružná.

Ústřední modelová hodina se věnovala problematice odsunu Němců. Vycházeli jsme přitom z postřehu Aleny Wagnerové, která sbírala česká i německá svědectví o odsunu i o vzájemném soužití obou etnických skupin v pohraničí, o rozdílu mezi českým a německým vzpomínáním na minulost. „Jestliže pro Čechy je kardinálním zážitkem a traumatem konec česko-německého spoluzití, pro Němce se jim stal násilně vynucený odchod ze země, odsun. Jestliže se jim stýská, tak po krajině jejich původního domova nebo po německých sousedech, nikdy ale po soužití s Čechy, vyjádřeno moderním pojmem, po multikulturalitě pohraničí.“¹⁶ Vzpomínky jsou v obou případech pouze částečné, neúplné, akcentující jen některá témata. Naším cílem bylo učinit tuto parcialitu vzpomínání předmětem reflexe. Skrze tři fiktivní osudy: „vzorového“ odbojáře Krejcara, který vystupoval už v minulém modulu, „typické“ odsunutě Němky Anny Grötschel a jejího „netypického“ bratra Rudolfa Jánského. Zatímco Krejcar vyjadřuje dominantní český narativ o odsunu (zdůraznění opce českých Němců pro Henleina a pro Hitlera, vidění odsunu v širším historickém kontextu, neproblémové přijetí principu kolektivní viny), Grötschel vnímá odsun jako individuální tragédii své rodiny, představuje jej v důsledné mikro-perspektivě individuálního osudu. Cílem konfrontace těchto perspektiv není nutně jejich syntéza, nějaké sjednocující velké vyprávění, které obě perspektivy pojímá.

Hráči-žáci nejsou aktéry historického dění (jako Grötschel či Krejcar), jsou jeho diváky. Vyrůstali v odlišné době a nemusí se utně s pamětnickým vyprávěním ztotožňovat. Měli by reflektovat odlišnost obou verzí příběhu a chápat legitimitu obou pohledů. V ideálním případě by také měli registrovat nedostatky, slabiny a „bílá místa“ obou perspektiv. V obou případech se liší nejen vyprávění v současnosti, ale také obraz minulosti v komiksu. Pamětnická vyprávění jsou pojímána jako prameny svého druhu, které by měly být podrobeny kritické analýze. K problematizaci obou „typických“ perspektiv slouží ještě příběh Rudolfa Jánského, bratra Anny Grötschel, který nebyl odsunut, ale vyrůstal v českém prostředí. Ukazuje tak kulturní podmíněnost identity (narodil se jako Němec, ale cítí se jako Čech) a závislost individuální perspektivy na společenském kontextu. Rozdílné perspektivy mohou symbolizovat i zdánlivě marginální detaily, jako je třeba odlišné vnímání toho, co se stalo s fenkou Waldi. Hráč má k dispozici dvě varianty jejího osudu, nemá ovšem jistotu, která je pravdivá, či zda jsou myslné obě. Minulost se nabízí jako cosi nejistého, nejasného, spojeného s osobou vypravěče.

Obraz českého, německého a česko-německého pohledu na odsun se nabízí jako nejlépe přístupný a pochopitelný multiperspektivní přístup, nejedná se ale o obraz jediný. Pokud jsme si dosud popisovali odlišné pohledy na odsun, nyní se zaměříme na zasazení odsunu do kontextu konce války. Další modelová hodina poválečného modulu se pokouší o rozšíření perspektivy a vedle odsunu (či spíše před ním) vypráví o pochodu smrti, který obcí prošel na konci války. Vzpomínku na pochod smrti, spojený s bezdůvodným zastřelením vězně jedním z dozorců, najde hráč u Aloise Klepala, syna významného komunistického politika, který byl za války

¹⁶ WAGNEROVÁ, A.: *Neodsunuté vzpomínky. Česká zkušenost pohraničí*. Praha 2000, s. 12.



Fenka Waldi ve vzpomínce Krejcara

Krejcarova vzpomínka naopak vyjadřuje český narativ odsunu. Waldi vesele vrtící ocasem u Krejcarovy nohy může vyjadřovat jak spořádanost odsunu, tak symbolickou „výměnu stráží“. Do německých domů a domovů přicházejí noví hospodáři, život v pohraničí nekončí. Malá etuda v sobě ukrývá řadu motivů, které se ovšem nevnučují, ale nabízejí k interpretaci. Záleží jen na žácích (a také samozřejmě na učitelích), jak tuto možnost využijí.

odsouzen k smrti a po válce se stal jedním z vládců celého okresu. Klepal zdůrazňuje utrpení Čechů za války a především represivní povahu nacistického režimu. Jeho vzpomínání jde proti duchu současné politické korektnosti, jde i proti současnému trendu individualizace, soustředění na introspekci a osobní prožitek, který je typický pro naši západní společnost.¹⁷

Simulace se nesnaží preferovat jeden konkrétní pamětnický narativ na úkor druhého. Každá vzpomínka je podávána stejnými formami, každá je korektní z hlediska současného poznání minulosti. V rámci simulace jsou si tak všechny vzpomínky „rovnocenné“. Zároveň ale platí, že tato simulace se nenachází v nějakém vakuu, ale v konkrétním veřejném prostoru, kde „rovnocennost“ vzpomínek neplatí, například média veřejné služby preferují určité typy paměti na úkor jiných.¹⁸ Simulace se snaží i o prezentaci těch narativů, které tak nedominují v převažujícím diskursu.

Klepalova vzpomínka na pochod smrti vytváří potřebný komplementární bod k vzpomínce na odsun od Grötschel. Dvě výrazně profilované vzpomínky vytváří dva základní póly vztahující se ke konci války, vytvářející prostor, který je postupně doplňován i dalšími obrazy minulosti v podobě interaktivních dokumentů (především obecní kroniky) a komiksu. V nich se objevují další perspektivy – v komiksu je vykreslen smutek a vztek sedláka Vachka, kterému projíždějící německá jednotka zabila syna. Tento hněv se ovšem obrací proti místním Němcům, kteří s touto smrtí neměli nic společného. Každá taková vzpomínka je však torzovitá, střípek

¹⁷ LIPOVETSKY, G.: *Éra prázdnoty. Úvahy o současném individualismu*. Praha 2008; JACYNTO, M.: *Kultura individualismu*. Praha 2012.

¹⁸ Pamětnické narativy popisuje ve své knize Francois Mayer, viz MAYER, F.: *Češi a jejich komunismus. Paměť a politická identita*. Praha 2009.

v mozaice událostí. Hráč musí tyto izolované stopy minulosti (vzpomínky, artefakty, dokumenty) třídit, organizovat do smysluplných celků, hledat mezi nimi kauzální souvislosti.

Multiperspektivitu ovšem nepojímáme pouze jako princip situovaný někam do minulosti. Není pouze principem, skrze nějž se hráči zprostředkují odlišné vzpomínky na minulost, ale nástrojem, který ukazuje na souvislost mezi minulostí a přítomností, tedy na skutečnost, že náš pohled na minulost je vždy ryze současný, formuje se v rámci naší přítomnosti a naše přítomnost se do něj a v něm odráží. Tento princip souvislosti mezi minulostí a přítomností je obsažen už v herním rámci modulu – výzkum minulosti, který hráč (v roli památkáře) podniká, není samoučelnou intelektuální hrou, ale má praktické dopady na život jedné obce – jde o to, zda se škola zbourá, či nikoli. Snažili jsme se zasadit minulost do konkrétního společenského rámce, ukázat, že diskuse o minulosti může mít konkrétní dopady v ekonomice (zbourání školy uvolní místo pro nový provoz, který dá práci lidem) i v politice (škola jako muzeum může posílit místní komunitu, případně konkrétní politickou skupinu).

Problémy a výzvy

Koncept modelových hodin, které tvoří úhelný kámen didaktického využití simulace, demonstruje její potenciál i její limity. Simulace vytváří prostředí, ve kterém se žák pohybuje. Všechny informace nutné k dosažení těchto cílů najde v jejím rámci. Nicméně vlastní činnostní učení se podobá jiné konstruktivisticky orientované výuce – jen namísto izolovaných objektů různého typu i formátu (videa z YouTube, nakopírované materiály – texty, fotografie, karikatury) máme sadu objektů integrálně spojených do jedné aplikace, která je uživatelsky vstřícnější (odpadá tak nutnost „lovit“ v jednotlivých adresářích digitální materiály různého formátu, riskovat různou kvalitou videí, atd.).

Velkou výhodou představuje komplexnost aplikace, neboť integruje řadu různých žánrů (interaktivní komiks, interaktivní rozhovor, animované historické artefakty) a časových rovin (čas vzpomínek, současnost). Vzdělávací prostředí simulace tak vytváří novou kvalitu, která umožňuje žákům vnímat řadu podnětů a témat souběžně. Tato divergence motivů a témat usnadňuje žákům jejich analýzu, odhalování významů, které se na ně váží a zvažování souvislostí, které se mezi nimi mohou vyskytovat. Dosud nevyužíváme plný potenciál této komplexity, neboť to by znamenalo značný zásah do praxe výuky. Plně funkční simulace je sice v souladu s platnými kurikulárními dokumenty, ale rozchází se s praxí většiny učitelů, jak dokládají sociologické výzkumy.¹⁹ S ohledem na tuto skutečnost jsme zvolili koncept modelových hodin, který nepředstavuje výrazný rozchod s převažující praxí a lze tak předpokládat jeho přijetí většinou učitelské veřejnosti. Aplikace stále zůstává doplňkem tradiční výuky, i koncept modelových hodin tento předpoklad potvrzuje. Každá modelová hodina je solitérní výukovou jednotkou, Na plné využití vzdělávacího potenciálu simulace, tedy dlouhodobé a systematické práci s originál-

¹⁹ Při prezentaci dějin 20 století dává 68 % učitelů přednost chronologickému průřezu celým obdobím. Viz *Stav výuky soudobých dějin*. Výzkumná zpráva. Pro Ústav pro studium totalitních režimů zpracoval Factum Invenio, s. 18, přístupné na <http://www.ustrcr.cz/data/vyzkum-vyuky/vyzkumna-zprava.pdf>, ověřený přístup 30. 8. 2014. Nutnost obsáhnout rozsáhlou látku nutně vede spíše k plošnému popisu dějin, nežli k podrobnější analytické práci zacílené na kratší časový úsek. K podobným závěrům dospěly při svých výzkumech i Blažena Gracová a Denisa Labischová. Viz např. GRACOVÁ, B.: *Poznatky z výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách*. In: *Historie a škola VI. – VKC Telč: Člověk, společnost, dějiny*.

Seminář ke koncepci výuky dějepisu na základní a střední škole. Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepise, přístupné na file:///C:/Users/Pinkasovi/Downloads/NH_HistorieaskolaVI_program_prispevkyIII.pdf, ověřený přístup 30. 8. 2014.

ním vzdělávacím prostředím, nerezignujeme, ale vzhledem k výše popsané praxi považujeme takové využití spíše za doplňkové a určené především pro inovativní učitele.

Další výzvou, které jsme si vědomi, je otázka evaluace a hodnocení učebních úkolů se simulací spojených. Opět se tady dotýkáme širšího problému malé kompatibility vzdělávacích cílů aplikací na bázi DGBL s praxí českého školství.²⁰ Prosté přenesení amerických zkušeností není, vzhledem k odlišnému kulturnímu kontextu, zcela žádoucí. Evaluace je přirozeně navázána na vzdělávací cíle, které jsou formulovány širěji. Paradoxně se dostáváme do situace, kdy simulace naplňuje cíle vzdělávání, jak jsou definovány v rámcových vzdělávacích programech, zároveň se ale mýjí s praxí ve školách.

Naše stávající návrhy na evaluaci aplikace, jsou tak do značné míry ovlivněny potřebou vytvořit výstup, který by mohl sloužit jako podklad pro klasifikaci. Vzhledem k povaze aplikace jsme volili především formativní podobu hodnocení, přičemž preferujeme formu ověřovacích didaktických testů. Stáli jsme před otázkou, jaké „učivo“ do ověřovacích testů vlastně zařadit. Co vlastně testovat? Přístupy mohou být různé. Například ve výše uvedeném příkladu adventury Mission US nepřináší metodika konkrétní návody co a jak evaluovat, pouze obecně instruuje učitele, aby vedli žáky k tomu, aby byli schopni celý příběh shrnout a reflektovat pojmy, které se v jeho rámci objevily. Učební úkoly směřují spíše ke konkrétním situacím a dokumentům.

Při formulování ověřovacích testů jsme vycházeli z bohatého portfolia pracovních listů, které se váží k jednotlivým modelovým hodinám. Vzhledem k parciálnosti modelových hodin, jsme se soustředili především na evaluaci těchto dílčích výukových jednotek, tak aby žáci byli hodnoceni vždy jen z té části simulace, se kterou pracovali. Těm učitelům, kteří zařadí do výuky více modelových hodin a tím přiblíží komplexní svět celé simulace, nabízíme shrnující evaluaci přesahující rámec konkrétní pamětnické vzpomínky (co ví Ludmila Jelínková o odboji, jaké formy odboje představil Matyáš Krejcar) či jejich konfrontace (jak se lišil pohled Ludmily Jelínkové a Matyáše Krejcara na odboj). V takovém případě jsme se soustředili spíše na ověření pojmů popisující vyšší úroveň sociální praxe (odboj, kolaborace, legalita, legitimita).

Snažili jsme se ověřovat, zda žáci porozuměli proměnlivosti těchto pojmů v konkrétním sociálním rámci. Ptali jsme se na postoje jednotlivých sociálních skupin (například úředníků), klasifikovali jednání aktérů z hlediska okupační moci i z hlediska jejich vlastní, vnitřní motivace. Jsme si samozřejmě vědomi jistého rizika v tom, že formulujeme pozice sociálních skupin a tím redukuje konkrétní jedince. Předpokládáme ovšem pozitivní efekt v tom, že žáci dokáží zobecnit zkušenost konkrétního příběhu. Toto zobecnění pokládáme za větší přínos, než riziko případné schematizace.

Tak jako v samotném učení, i při evaluaci jsme se snažili orientovat na vyšší kognitivní znalosti a náročnější intelektové operace. Snažili jsme se nabídnout relativně autonomní koncept evaluace, který na jedné straně přinese učitelům i žákům informaci o míře porozumění historické situaci v simulaci obsažené a na straně druhé umožní učitelům využít získané poznatky pro sumativní hodnocení a klasifikaci.

²⁰ STRAKOVÁ, J.: *Postoje českých učitelů k hlavním prioritám vzdělávací politiky*. In: Váňová, R. – Krykorková, H. (ed.): *Učitel v současné škole*, Praha: FF UK, 2010, s. 167–175; též STRAKOVÁ, J. – SPILKOVÁ, V. – FRIEDLAENDEROVÁ, H. – HANZÁK, T. – SIMONOVÁ, J.: c. d.

Pohled na simulaci z praxe

Pět výše zmíněných modelových hodin jsme na podzim roku 2013 evaluovali na třech vybraných školách. Tři učitelé odučili pomocí simulace *Československo 38-89* dvacet jedna modelových hodin. Celkem jsme od studentů obdrželi 356 dotazníků se zpětnou vazbou na simulaci a její použití v hodině. Každý učitel vypracoval zprávu ke každé odučené hodině zvlášť a celkovou závěrečnou zprávu, která byla zaměřena na srovnání výuky pomocí simulace a „běžné“ výuky téhož učitele. Výše zmíněná evaluace nebyla první evaluací simulace ve školním prostředí. Výsledky předchozí evaluace, která proběhla na třinácti školách, potvrzují, že simulace *Československo 38-89* je plně akceptována učiteli i studenty jako výukový nástroj v rámci formálního školního vzdělávání.²¹ Na tyto výsledky navazuje předkládaná studie, v níž se zabýváme širšími souvislostmi použití výukové simulace ve školním prostředí. Zejména jsme zkoumali jaké prvky simulace a aspekty práce se simulací považují učitelé a studenti za přínosné nebo problematické a jak hodnotí modelové hodiny se simulací ve srovnání s běžnou výukou.

Simulace pohledem žáků

Kvantitativní část

Hlavním zdrojem dat studentské evaluace byl dotazník, který učitelé rozdali studentům hned po skončení každé modelové hodiny. Ti studenti, kteří prošli více modelovými hodinami, vyplnili hodnotící dotazník ke každé modelové hodině zvlášť. Dotazník obsahoval 15 otázek, týkajících se hodnocení simulace a sociodemografických údajů. Tabulka č. 1 shrnuje výsledky uzavřených otázek (student zaznamenali svůj postoj na šesti-bodové škále, 1 = pozitivní

Modelová hodina		MH1	MH2	MH3	MH5	MH6					
Průměrný věk studentů		16,73	16,44	16,83	17,86	17,26					
Počet studentů		136	59	84	48	46					
Muži		71	39	33	14	27					
Ženy		48	10	40	19	16					
NA*		17	10	11	15	3					
Srovnání s klasickou výukou	otázka	průměr	SD	průměr	SD	průměr	SD	průměr	SD	průměr	SD
	ot.1 (Simulace si mi líbila)	2,16	0,99	2,29	1,13	2,38	1,19	2,10	1,19	1,99	1,14
	ot.2 (Pro mě nové téma)	2,76	1,62	2,95	1,62	3,16	1,69	3,69	1,65	2,50	1,53
	ot.3a (Atraktivnější)	1,85	1,01	2,17	1,22	2,26	1,28	2,04	1,25	2,00	1,07
	ot.3b (Přínosnější)	2,45	1,13	2,46	1,24	2,79	1,34	2,44	1,32	2,37	1,22
	ot.3c (Motivující k dalšímu studiu)	3,19	1,49	3,51	1,52	3,19	1,46	2,85	1,38	2,78	1,49
	ot.3d (Lépe představitelnější)	1,85	1,08	2,17	1,19	2,13	1,35	2,17	1,21	1,91	1,24
	ot.3e (Více jsem se z ní naučil/a)	2,83	1,26	2,79	1,26	3,04	1,44	3,06	1,44	2,54	1,31
	ot.3f (Nudnější)	5,06	1,22	4,71	1,45	4,31	1,53	4,71	1,38	4,26	1,65
	ot.3g (Ztráta času)	5,12	1,30	4,76	1,49	4,46	1,62	4,71	1,50	4,43	1,66
	ot.4 (Téma patří do dějepisu)	2,13	1,35	2,47	1,49	2,00	1,15	2,23	1,51	2,24	1,32
	ot.5 (Mám zájem o další hodiny)	1,82	1,12	1,97	1,40	2,21	1,65	2,08	1,51	2,28	1,33

* pohlaví neuvedeno

Tabulka č. 1: Porovnání modelových hodin s hodinami s klasickou výukou, porovnání jednotlivých modelových hodin mezi sebou.²²

²¹ ŠISLER, V. a kol., c. d.

6 = negativní), kde studenti zaškrtnli jim nejbližší postoj k simulaci. Z výsledků vyplývá, že většinou se hodnocení studentů pohybuje na kladné části škály (1–3). Jednotlivé modelové hodiny jsou navrženy vyrovnaně, hodnoty v Tabulce č. 1 se výrazně neliší u jednotlivých modelových hodin. Z tohoto usuzujeme, že studenti hodnotí pozitivně celou simulaci, nikoliv jednu z jejích částí. Modelová hodina MH1 je hodnocena trochu lépe než ostatní, což může být způsobeno tím, že MH1 byla hodina, při které se studenti se simulací setkali poprvé. Důležitým znakem obecného přijetí simulace Československo 38-89 je srovnatelné pozitivní hodnocení i dalších modelových hodin, se kterými se studenti pracovali. (Z Tabulky č. 1 vyplývá, že studenti mají k simulaci relativně konstantní postoj).

Kvalitativní část

V předchozí části studenti svůj postoj zaznamenávali do námi předpřipraveného rámce uvažování o simulaci. Na závěr dotazníku studenti odpovídali na dvě otevřené otázky (volný text, bez připravených odpovědí či škál). První otázka byla zaměřena na klady simulace: „V čem vidíte hlavní přínos simulace Československo 38-89? / Co se Vám na simulaci líbilo?“. Cílem druhé otázky bylo zjistit, co studenti pokládají za slabé stránky simulace: „Jaké jsou podle Vás slabé stránky simulace Československo 38-89? / Co se Vám na simulaci nelíbilo?“. Odpovědi studentů jsme rozdělili do kategorií, které prezentujeme v Tabulce č. 2. Celkově jsme obdrželi 275 pozitivních hodnocení a 140 negativních hodnocení. Nejčastějším (71) výrokem byla lepší představitelnost. Pro příklad uvádíme tři přímé citace studentů: S1: *Lepší představa a pochopení kdo, co a proč?* S2: *Dokážeme si to lépe představit.* S3: *Představitelnější.*

Dále studenti pozitivně hodnotili to, že je simulace založená na osobních výpovědích (24), že obsahuje rozhovory (19) a že je zábavná (18). Evidujeme 92 pozitivních hodnocení, které studenti uvedli v otázce, která se týkala slabých stránek simulace viz Tabulka č.2. Mezi nejčastější

		Modelová hodina					CELKEM
		MH1	MH2	MH3	MH5	MH6	
otázka 7. Hlavní přínos	Počet odpovědí	99	46	68	23	39	275
	Lépe představitelnější	17	8	33	8	5	71
	Vše (se mi líbilo)	8	7	4	4	7	30
	Založeno na osobních výpovědích	13	4	4	0	3	24
	Rozhovory	7	3	7	0	2	19
	Zábavnější	5	2	6	1	4	18
otázka 8. Slabé stránky	Počet odpovědí	92	45	63	17	34	251
	Žádné – nic (Vše se mi líbilo)	34	20	17	4	17	92
	Technický problém s komixem	5	3	11	0	1	20
	Problém se zvukem, potichu	9	1	5	3	0	18
	Vyplňování papírů/listů	1	1	3	0	6	11
	Málo faktů-informací	3	1	5	1	0	10

Tabulka č. 2: Kategorizace studentského hodnocení výukové simulace Československo 38-89. Pět hlavních přínosů a pět hlavních nedostatků.

²² MH1: Odsun multiperspektivně (pohled na odsun ze strany odbojáře, odsunutě Němky, naturalizovaného Němce), MH2: Migrace a transfery na sklonku války (srovnání rozdílů násilných migrací v roce 1945?: pochodu smrti a odsunu Němců), MH3: Poválečný nástup komunistické moci (vzpomínky na růst politického vlivu KSČ od roku 1945 do padesátých let 20. století), Modelová hodina MH4: Pamětnické perspektivy nebyla pilotována, MH5: kolektivizace (vzpomínka na kolektivizaci z pohledu kolektivizátorů a kolektivizovaných), MH6: Neodsunutí Němci (osudy německých antifašistů v ČSR), SD: směrodatná odchylka

nedostatky simulace studenti řadili problémy převážně „technického“ charakteru: Problém při přehrávání komiksu obecného charakteru (20), problém se zvukem (18), dlouhé načítání simulace (10). Jako „netechnické“ nedostatky někteří studenti (10) uvedli, že jim simulace poskytuje málo informací, a že je příliš nebaví vyplňovat pracovní listy připravené speciálně k modelové hodině (11). Pro účely tohoto článku uvádíme pět pozitivních a pět negativních kategorií.

Simulace pohledem učitelů

Hlavním zdrojem dat o názorech učitelů na simulaci nám byly závěrečné zprávy, které učitelé vypracovali. Dále jsme provedli osm přímých náslechnů ve třídách a s tím spojených polostrukturovaných rozhovorů s učiteli. Klíčovým dokumentem byla „Celková závěrečná zpráva z evaluace“, kde se učitelé zamýšleli nad jednotlivými funkcemi simulace i nad celkovým hodnocením práce se simulací napříč třídami a modelovými hodinami. Výsledky předkládáme ve dvou částech (jako u studentského hodnocení).

Kvantitativní část

Pro tuto část jsme vybraly otázky, kde učitelé opět na šesti-bodové škále hodnotili práci se simulací. Učitelé, kteří byli zapojeni do testování, se plně shodují na tom, že simulace Československo 38-89 je přínosná pro výuku dějepisu, simulace vede k oživení výuky a hodiny pomocí této simulace je možné realizovat během standardní výuky dějepisu. Tabulka č. 3 přináší i další poznatky, které jsou ovšem s ohledem na počet učitelů spíše orientační. Důležitým zjištěním je, že učitelé relativně pozitivně hodnotí přínos simulace v její schopnosti přiblížit studentům multiperspektivní pohled na soudobé dějiny.

Zakroužkujte na šestibodové škále 1=pozitivní 6=negativní	Jméno učitele *		
	Učitelka 1	Učitel 2	Učitel 3
Využití simulace Československo 38-89 je:			
a. přínosné k multiperspektivnímu pohledu na dějiny	3	1	1
b. pro studenty motivující k dalšímu učení	2	3	3
c. vhodné oživení výuky	1	1	1
d. nerealizovatelné během standardní výuky dějepisu na SŠ	6	6	6
e. pro výuku nepřínosné	6	6	6
f. příliš náročné na přípravu učitele	5	3	3
g. technicky příliš náročné vzhledem k vybavení naší školy	6	3	6
Byla spolupráce na projektu Československo 38-89 přínosná pro Vaši praxi?	1	1	1

Tabulka č. 3: Učitelské hodnocení simulace Československo 38-89.

Kvalitativní část

Učitelé nám poskytli jednak strukturovanou zpětnou vazbu k jednotlivým modelovým hodinám, kde se vyjadřovali k průběhu hodiny, časové náročnosti jednotlivých fází modelové hodiny, k rezonanci jejích jednotlivých částí, srovnávali výkon a zájem studentů ve srovnání s běžnou výukou a také náročnost vlastní přípravy. Zajímalo nás také, jak hodnotí vzdělávací cíle spojené s hodinou a také to, zda tyto vytčené cíle byly naplněny a technické obtíže, které musely v souvislosti se simulací řešit.

Učitelé vesměs souhlasili s vytyčenými cíli a deklarovali i jejich naplnění. Kriticky se vyjadřovali především k množství aktivit v modelových hodinách, což nás vede k úvaze o nut-

nosti jejich redukce. Zvláště na základních školách připomínali učitelé nutnost hlubšího vysvětlování kontextu.

Technické problémy nebyly zásadní, nicméně v nějaké podobě se vyskytly u každého pilotujícího učitele. Většinou šly tyto problémy na vrub nastavení HW (například problémy se zvukem). Nikoli nevýznamný fakt představovaly i běžné organizační změny ve výuce, které vedly k přesunu do jiné učebny, než učitel předpokládal a s tím spojené ztráty času a nutnost řešit nastavení simulace v nové učebně.

Rozdílným způsobem se učitelé vyjadřovali o interaktivitě simulace, tedy možnosti žáků ovlivňovat výběrem reakce podobu rozhovoru. Zatímco učitel ze ZŠ k tomu uvedl že „žáky vtáhne do děje“, a jeho kolegyně, taktéž ze ZŠ ocenila právě tento participující prvek („Při pokládání otázek postavám musí (žáci) přemýšlet, jakou otázku zvolit, aby postavu neurazili... Pro žáky i pro mě byla naprosto nová metoda pokládání otázek. A možnost ovlivnit podobu hodiny“). Jejich kolega z gymnázia si ale právě funkčností volby repliky nebyl jist, protože „nesprávná“ volba způsobila časové zdržení a tedy nenaplnění vytyčeného didaktického cíle. Domníváme se, že tento rozdíl vypovídá o rozdílných preferencích pilotujících učitelů a v širším slova smyslu o diferencích v učitelské obci.

Závěr

Klíčová zjištění ukazují, že studenti na simulaci *Československo 38-89* nejvíce oceňují její schopnost prostřednictvím osobních svědectví prezentovat zvolené téma tak, že vede k lepší představitelnosti dané historické situace. Toto zjištění je v souladu s hlavním přínosem simulace v procesu výuky, tak jak jej definují učitelé. Učitelé jako nejdůležitější funkci této simulace vidí její schopnost pomoci studentům porozumět hlubším souvislostem historických událostí. Aniž bychom tento aspekt zpochybňovali, neradi bychom výhody digitálních aplikací redukovali pouze na něj.

Ve srovnání s „běžnou“ výukou studenti obecně hodnotí simulaci jako atraktivnější, zábavnější a chtějí jí využívat i v dalších hodinách dějepisu. Téma simulace je pro studenty relativně nové (zde je potřeba vzít v úvahu rozdílný věk studentů; v Tabulce č. 1 ot. 2 je vidět relativně velká hodnota SD v této otázce). Témata jednotlivých modelových hodin dle studentů patří do výuky dějepisu. Obecně je pro studenty důležitý prvek autenticity simulace, který jsme blíže popsali v jiné studii.²³ Studenti velmi oceňují využití metody rozhovoru a možnosti „setkat“ se s osobními výpověďmi aktérů historických událostí.

Učitelská perspektiva se soustřeďuje především na témata přínosu pro výuku a realizovatelnost modelových hodin ve vyučování. Učitelé se shodují na tom, že je možné simulaci ve školní třídě při vyučování využít, a že je její využití přínosem pro studenty i učitele. Problémem, který jsme již zmínili v úvodní části, je technické vybavení škol, které může hodiny se simulací značně ovlivnit v neprospěch této metody. Důležitým zjištěním které jsme při testování učinili je, že učitelé hodnotí spolupráci na testování simulace *Československo 38-89* přínosně pro jejich vlastní praxi viz (Tabulka č. 3).

I z dílčích dat, které máme k dispozici, vyplývá specifická recepce digitální simulace českými učiteli. Odlišný pohled na digitální aplikace v českém a americkém prostředí vysvitne například z hodnocení digitálních aplikací od praktikujících učitelů. Z již citované studie Watsona

²³ SELMBACHEROVÁ T. et al: *The Impact of Visual Realism on the Authenticity of Educational Simulation: A Comparative Study*. Proceedings for the 8th European Conference on Games Based Learning ECGBL 2014, Reading, UK, 2014 (v tisku).

a spol. testující používání vzdělávací hry *Making History* na jedné blíže nespecifikované venkovské střední škole vyplývá, že tamní učitel se soustředil především na sledování toho, jak se měnil způsob, kterým se jeho žáci učí, soustředil se především na proces (zda se naučí se lépe učit), zatímco jeho čeští kolegové, kteří se účastnili našeho testování, se soustředili především na obsah – co všechno se žáci dozvěděli z aplikace o historii.²⁴ Na příkladu simulace Československo 38-89 jsme se snažili ukázat potenciál digitálních vzdělávacích her a simulací. Toto médium je dobře přijímané žáky i učiteli jako užitečná pomůcka při výuce soudobých dějin. Jeho možné dopady při zavedení do výuky však pravděpodobně překročí přínosy metodické inovace. V dlouhodobějším časovém horizontu by digitální aplikace mohly posunout hranice výuky dějepisu směrem k vyšší reflexivitě historických událostí, zvýšit motivaci žáků a posunout vnímání role učitele ve výuce.

²⁴ WATSON, V. a kol., c. d., archiv projektu – závěrečné zprávy učitelů.