

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2024

Tomáš Brož

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Hra jako didaktický nástroj ve výuce
Diplomová práce

Autor: Bc. Tomáš Brož
Studijní program: N0114A300053 Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Český jazyk a literatura
Základy společenských věd
Vedoucí práce: prof. PhDr. Jan Hábl, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Olga Kesnerová Řádková, Ph.D.

Zadání diplomové práce

Autor: Tomáš Brož

Studium: P22P0731

Studijní program: N0114A300053 Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Český jazyk a literatura, Základy společenských věd

Název diplomové práce: Hra jako didaktický nástroj ve výuce

Název diplomové práce AJ: Game as a didactic tool in education

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem této práce je zkoumat Komenského koncept hry jako didaktického nástroje a zároveň formulovat jeho konkrétní metodickou aplikaci včetně praktického ověření. V první části bude pojednáno o Komenského přístupu k výchovně vzdělávacímu procesu se zvláštním zřetelem na fenomén hry. Sledovat budeme aktivizační potenciál hry ve výuce. Cílem druhé části bude představit v duchu Komenského "školy hrou" konkrétní uchopení herních aktivit, které budou tematicky vztaheny k sedmi "věcem lidským", jak jsou formulovány v Komenského Obecné poradě o nápravě věcí lidských. Třetí část práce představí vyhodnocení účinnosti vytvořených metodik na základě jejich praktického využití ve školní praxi.

HÁBL, Jan. Lidskost není docela ztracena: stručný výklad Komenského Porady o nápravě věcí lidských. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2019. 93 stran. ISBN 9788074653827.

HÁBL, Jan. Na charakteru záleží: je možné naučit dobrou?; Na charakteru záleží: problém učitelnosti dobra. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2020. 118, 143 stran. ISBN 9788074654435.

UHLÍŘOVÁ, Jana. Role hry v Komenského pedagogické koncepci. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. 59 stran. ISBN 8072901079.

SIEGLOVÁ, Dagmar. Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století. První vydání. Praha: Grada, 2019. 336 stran. ISBN 9788027122547.

ČAPEK, Robert. Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod. Vydání 1. Praha: Grada, 2015. 604 stran, 16 nečíslovaných stran obrazových příloh. Pedagogika. ISBN 9788024734507.

KOMENSKÝ, Jan Amos. Didaktika velká. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948. 252 stran. Pedagogické klasobraní; Sv. 2.

Zadávací pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: prof. PhDr. Jan Hábl, Ph.D.

Oponent: Mgr. Olga Kesnerová Řádková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 5.1.2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci Hra jako didaktický nástroj ve výuce vypracoval pod vedením vedoucího závěrečné práce samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 13. 4. 2024

Tomáš Brož

Poděkování

Rád bych vyjádřil vděčnost a poděkování prof. PhDr. Janu Háblvi, Ph.D. za jeho postřehy, konstruktivní připomínky a celkově efektivní zpětnou vazbu, kterou mi poskytoval během procesu psaní mé diplomové práce.

Zároveň děkuji mé rodině, která mi byla po celou dobu vysokoškolského studia velkou oporou.

Anotace

BROŽ, Tomáš. *Hra jako didaktický nástroj ve výuce*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. 52 s. Diplomová práce.

Cílem této práce je zkoumat Komenského koncept hry jako didaktického nástroje a zároveň formulovat jeho konkrétní metodickou aplikaci včetně praktického ověření. V první části bude pojednáno o Komenského přístupu k výchovně vzdělávacímu procesu se zvláštním zřetelem na fenomén hry. Sledovat budeme aktivizační potenciál hry ve výuce. Cílem druhé části bude představit v duchu Komenského „školy hrou“ konkrétní uchopení herních aktivit, které budou tematicky vztaženy k sedmi "věcem lidským", jak jsou formulovány v Komenského Obecné poradě o nápravě věcí lidských. Třetí část práce představí vyhodnocení účinnosti vytvořených metodik na základě jejich praktického využití ve školní praxi.

Klíčová slova: Komenský, škola hrou, didaktická hra, simulační hra, úniková hra, dramatizace, hra v roli

Annotation

BROŽ, Tomáš. *Game as a didactic tool in education*. Hradec Králové: Faculty of Education, University Hradec Králové, 2024. 52 pp. Diploma Thesis.

The aim of this thesis is to explore Comenius' concept of play as a didactic tool and at the same time to formulate its concrete methodological application including practical verification. In the first part, Comenius' approach to the educational process will be discussed with special reference to the phenomenon of play. We will observe the activation potential of play in teaching. The aim of the second part will be to present, in the idea of Comenius' "school by play", a concrete application of game activities thematically related to the seven "human things" as formulated in Comenius' book *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*. The third part of the thesis will present an evaluation of the effectiveness of the created methodologies on the basis of their practical use in school practice.

Keywords: Comenius, school by play, didactic game, simulation game, escape game, dramatization, role play.

Obsah

Uvedení do problematiky: České školství, jeho vnímání a cesta ke změně	1
1 Cíl a metodologie práce.....	4
2 Komplexnost Komenského edukace.....	6
2.1 Chtěl Komenský školu plnou her?	9
2.1.1 Pohyb.....	10
2.1.2 Vlastní rozhodnutí	11
2.1.3 Řád.....	12
2.1.4 Závodění	13
2.1.5 Družnost	14
2.1.6 Lehkost v provozování hry	15
2.1.7 Příjemný cíl	16
2.2 Vzdělávání jako hra aneb Představa pedagogického ideálu.....	16
3 Hra jako didaktický nástroj ve výuce 21. století	18
3.1 Inscenační hry	19
3.2 Hra v roli	20
3.3 Simulační hra	22
3.4 Únikové hry.....	23
4 Využití didaktické hry ve výuce společenských věd a občanské výchovy	25
4.1 Vlášda: Únik z totality.....	27
4.1.1 Postup.....	29
4.1.2 Kritické zhodnocení	31
4.2 Media: Argumentační kolbiššě	32
4.2.1 Postup.....	33
4.2.2 Kritické zhodnocení	35
4.3 Podnikavost: Před investory	36
4.3.1 Postup.....	37
4.3.2 Kritické zhodnocení	39
4.4 Kultura: AI v kultuře	40
4.4.1 Postup.....	41
4.4.2 Kritické zhodnocení	43
4.5 Rodina: Smysluplné dialogy	44
4.5.1 Postup.....	46
4.5.2 Kritické zhodnocení	47
Závěr	48
5 Použitá zdroje.....	51

6	Přílohy	53
6.1	Příloha A: Pracovní list k únikové hře Únik z totality	53
6.2	Příloha B: Pracovní list Argumentační kolbiště.....	55
6.3	Příloha C: AI karty.....	56
6.4	Příloha D: Identity stran	58
6.5	Příloha E: Přepis rozhovoru k přepracování	59
6.6	Příloha F: Přepis inspirativní žákovské tvorby	60

Uvedení do problematiky: České školství, jeho vnímání a cesta ke změně

„Naší didaktiky začátkem a koncem budiž: hledati a nalézati způsob, podle něhož by vyučující učili méně, ti však, kdo se učí, naučili se více; podle něhož by školy měly méně shonu, nechuti a marné práce, avšak více klidu, potěšení a pevného výsledku,“¹ započal Komenský Didaktiku velkou jednou z nejvýraznějších pedagogických tezí, v níž apeluje na školy a učitele. Vytyčuje cíle a úkoly pro pedagogiku sedmnáctého století: méně intervence pedagogů, větší aktivita žáků, a to vše co nejefektivnějším a nejpříjemnějším způsobem. Didaktika velká byla v latině vydána roku 1657 a Komenský jako její autor a především výrazný myslitel a spisovatel 17. století stále rezonuje českou společností. Když roku 2005 vyhlásila Česká televize diváckou soutěž Největší Čech, obsadil Komenský čtvrté místo jako první z nepolitických osobností. Bývá širokou veřejností vzýván jako učitel národů, jako ten, kdo propagoval „školu hrou“. Jeho pedagogické pojetí se však po staletích stalo zkratkou. Panuje na něm společenský konsenzus, ale nebývá pedagogy ani pochopeno, natož aplikováno.

Úkolem výchovně vzdělávacího procesu je kromě předávání vědomostí i formování dovedností, návyků, postojů a hodnot, snaha o komplexní rozvoj lidské osobnosti a člověka ve vší jeho potencialitě. V praxi však stále hovoříme o nadměrném využívání formy frontální výuky, při níž učitel mluví a žák poslouchá, o znuřených žácích, jež školství ovlivňuje především z hlediska znalostí. Neutěšený stav české pedagogiky netkví jen v subjektivních dojmech, ukazuje se jako problematický i z hlediska globálních šetření a analýz. Kupř. mezinárodní šetření TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), jež zkoumá znalosti, dovednosti žáků čtvrtých tříd a spokojenost učitelů, žáků a rodičů se vzděláváním konstantně poukazuje především na nízkou spokojenost účastníků výchovně vzdělávacího procesu v České republice. Z posledního šetření v roce 2019 vyplývá, že se české děti v porovnání s ostatními státy Evropské unie těší do škol nejméně. Podobně nelichotivě vyzněly i výsledky šetření spokojenosti učitelů, když jen 35 procent z nich bylo se svým povoláním spokojeno. Horší výsledky zaznamenal výzkum jen v Japonsku, Francii a Polsku. Jinak tomu nebylo ani u rodičů českých dětí, kteří vyjádřili ze všech zkoumaných států EU procentuálně nejnižší

¹ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948. Pedagogické klasobraní; Sv. 2. s. 16.

spokojenost s úrovní vzdělávání.² Učitel i přes to zůstává v České republice ceněným povoláním s vysokou prestiží. Z dat Centra pro výzkum veřejného mínění dlouhodobě vyplývá, že je v české společnosti více ceněn pouze lékař, vědec a zdravotní sestry.³ Výsledek je jasný. Pozice pedagoga zůstává v České republice stále velmi váženou, samotné provedení výuky a její aplikace ve výchovně vzdělávacím procesu ale selhává. S fungováním škol nejsou spokojeni žáci, učitelé a ani sami rodiče. Jak se ale vymanit ze stále přetrvávající nespokojenosti s pedagogikou v České republice? Kudy vede cesta k nápravě českého vzdělávání a může do diskurzu o vzdělání 21. století přispět přes své publikace i Komenský? Není už dnešní generace žáků příliš vzdálena od té, se kterou se svého času tento významný myslitel a filozof střetával?

Odlišnosti, kterým musí dnešní pedagogika čelit a aklimatizovat se na ně, vidí Siegllová především ve využívání moderních technologií. Životy generace Z, tedy lidí narozených od roku 1995, jsou ovlivňovány digitálními možnostmi světa 21. století. Dnešní člověk disponuje mnohem vyspělejšími nástroji k pracovnímu rozvoji, dokáže se flexibilněji přizpůsobit na neočekávané situace a má k dispozici nepřeborné množství informací a podnětů.⁴ S tím však souvisí i nižší soustředěnost na výuku, a tedy i větší požadavky na proměnu pracovní náplně učitele. Posun k efektivitě, spokojenosti s výukou a zároveň i udržení koncentrace není a ani nemůže být kompatibilní s převládajícím způsobem frontálního výkladu. Ten totiž bez ohledu na zajímavost obsahu prokazatelně způsobuje rychlejší výpadky koncentrace a především nedostatečnou edukaci v souvislostech. Převládající frontální výuka vede k nadměrné reprodukci informací, jejichž podstata však žákům v mnohem větší míře uniká.⁵ K přesycenosti informacemi ve vzdělání bez hlubšího porozumění se vyjádřil Liesmann v polemické eseji Teorie nevzdělanosti takto: „Vědění, jak zní obvyklá definice, je informace nesoucí význam. Relativně bezstarostně se proto i v politické rétorice ztotožňují pojmy společnost vědění a informační společnost.

² ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. Mezinárodní šetření TIMSS 2019. In: *Česká školní inspekce* [online]. 2020. [cit. 2023-2-22]. Dokument ve formátu PDF. Dostupné také z: https://www.csicr.cz/html/2020/Narodni_zprava_TIMSS_2019/resources/_pdfs/_TIMSS_2019_Narodni_zprava.pdf

³ TUČEK, Milan. Tisková zpráva: Prestiž povolání. In: *Centrum pro výzkum veřejného mínění* [online]. 2019. [cit. 2023-2-22]. Dokument ve formátu PDF. Dostupné také z: https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4986/f9/eu190724.pdf.

⁴ SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. 1. vyd. Praha: Grada, 2019. s. 17.

⁵ GOŠOVÁ, Věra. Frontální výuka. In: *Metodický portál RVP* [online]. 11. 4. 2011. [cit. 2023-2-22]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/F/Frontalni_vyuka

(...) lze z dobrých důvodů oponovat tezi, že žijeme v ‚dezinformační společnosti‘. Jak formuloval Hegel: ‚to, co je známé proto, že je známé, není poznané.‘ Informace nemají ještě s věděním a poznáním nic společného.“⁶ Komenský pak prostředním Didaktiky velké odpovídá podobně, když sice zdůrazňuje, že mají být vyučováni všichni a všemu, ale zároveň upozorňuje, že může být nadbytečnost poznání na škodu a mělo by se usilovat o „poznání dokonalé a co nejpronikavější“.⁷ Výchova člověka a jeho vzdělávání je pro Komenského ústředním tématem. I samo označení „škola hrou“ se stalo „mělkou“ znalostí, u jejíhož výkladu se často dopouštíme dezinterpretací, ale podstata nám uniká. Komenský toužil po škole, která by člověka rozvíjela v širokém spektru oblastí, naučila ho mnohé a žáci by do ní chodili rádi. Jaké místo má ale hra v Komenského koncepci vzdělávání a jaký význam může mít hra a hravá činnost ve výuce samotné?

Stěžejním úkolem dnešních didaktiků a pedagogů je bezesporu vytvářet takovou školu, která by rozvíjela lidský potenciál nejrůznějšími způsoby a snažila se o pluralitu využívaných nástrojů, forem a metod včetně hravé činnosti. Ústřední autoritou, z jejíž tezí vychází i tato práce, bude Jan Amos Komenský a komeniologové, kteří se jeho dílem zabývají. Didaktika velká (*Didactica magna*) se stala Komenského nejvýznamnějším pedagogickým spisem. Odkaz a obsah Komenského myšlenek a děl pak v tuzemském prostředí aktualizují a interpretují mj. J. Hábl či J. Uhlířová. J. Hábl prostřednictvím knihy *Na charakteru záleží* akcentuje výchovu charakteru a poukazuje na fakt, že školství není jen o předávání materie, ale jde současně také o člověka a jeho formování. Doplňuje tak Komenského holistické pojetí výchovně vzdělávacího procesu o vlastní úvahy ve filozofii výchovy. Rozvoj osobnosti včetně charakteru člověka je neodmyslitelně spjat s procesem socializace. Člověka od narození ovlivňují nejrůznější „hybatelé“ společnosti a člověk si sám následně spoluvytváří budoucnost, v níž jednou bude žít. J. Hábl nadefinoval těchto „hybatelů“ z Komenského *Obecné porady o nápravě věcí lidských* sedm (vzdělání, politiku, media, podnikavost, spiritualitu, kulturu a rodinu). Zásadní otázka, která vyplývá z jeho výkladové publikace *Lidskost není docela ztracena*, je zřejmá: „Jaká společnost má budoucnost? Jaká podoba lidstva je životná a žitelná?“⁸ Čtenáře tak v publikaci

⁶ LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. 1. vyd. Praha: Academia, 2008. s. 8.

⁷ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948. Pedagogické klasobraní; Sv. 2. s. 71.

⁸ HÁBL, Jan. *Lidskost není docela ztracena: stručný výklad Komenského Porady o nápravě věcí lidských*. 1. vyd. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2019. s. 24.

seznamuje nejen s Komenského nálezem na sedm vytyčených „hybatelů“ lidstva, ale především před něj klade otázky, jejichž odpovědi budou určující faktorem pro formování světa napříč staletími. Komenského pojetí hry pak studii Role hry v Komenského pedagogické koncepci demystifikuje J. Uhlířová. V kontextu Komenského tvorby J. Uhlířová interpretuje, co se skrývá pod významem spojení „škola hrou“ a jakým způsobem by měl dle Komenského učitel s hravou činností při výuce zacházet. Komenského představa ideální školy totiž nebyla naplněna hravou činností, přesto apeloval na atraktivitu výuky, její rozmanitost a rozvoj tvůrčího potenciálu žáků. Nejinak je tomu i u výrazných českých didaktiků 21. století. R. Čapek Moderní didaktikou syntetizuje dvě stě rozmanitých výukových metod. Představuje pedagogům pestrý výčet metod asociačních, brainstormingových, evokačních, dramatizačních, kognitivních, komunikačních či kupř. manažerských. Z publikací posledních let také nelze opomenout Konec školní nudy od D. Siegllové, jež se rovněž soustředí na maximalizaci žákovské aktivity ve vyučování a rozvoj dovedností žáků.

1 Cíl a metodologie práce

Tendence ke změně české pedagogiky jsou znatelné. Stále více předních českých didaktiků a odborníků na vzdělávání upozorňuje na dlouhodobou neudržitelnost stávající podoby. Ústup od nadměrného memorování dokazuje přechod k rámcovým vzdělávacím programům či strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, v níž se jasně deklaruje: „Dlouhodobé trendy vedou k nutnosti transformovat nejen vzdělávací prostředí, ale také vzdělávací obsahy i způsoby jejich předávání. Vzdělávání ve smyslu práce se znalostmi se zaměřuje méně na jejich memorování a soustředí se více na jejich pochopení, využití a vzájemné provázání, rozvoj gramotností a zvyšování kompetencí. Učitelé nebudou soustřeďovat primární pozornost jen na obsahovou znalost předmětů a pamětní reprodukci, ale zaměří se rovněž na náročnější úkoly vyžadující hlubší porozumění a praktickou aplikaci a také na schopnost žáků spolupracovat a hledat společná řešení.“⁹ I přes stále intenzivnější snahy (včetně politických intervencí) o větší aktivitu žáků se však pedagogická praxe výrazněji nemění. Klíčová otázka této práce zní jednoduše: Jak vyučovat žáky takovým způsobem, aby pro ně byla škola alespoň podobně přitažlivá jako

⁹ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2020. [cit. 2023-2-22]. Dokument ve formátu PDF. s. 16 –17. Dostupné také z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

hra a zároveň mělo vyučování i nosný obsahový základ? Součástí esence Komenského didaktiky je nejen systematizované působení učitele na žáka, ale především využívání velké tvůrčí síly člověka a vyučování dotvářené vlastní žákovskou aktivitou.¹⁰

Práce si klade za ústřední cíl představit takovou formu vzdělávání, která bude respektovat a rozvíjet Komenského koncepci vzdělávání pro dnešní svět. Domnívám se totiž, že je taková vize pro současný stav pedagogiky nejen prospěšná, ale bude velmi oblíbená i u žáků. Pro pochopení Komenského didaktických myšlenek a tezí stručně pojednám o komplexnosti Komenského vzdělávání, které pojímalo nejen všechny stránky lidské osobnosti, ale i všechny lidi bez rozdílů. Práce se však bude primárně soustředit kolem herní činnosti a jejího výukového potenciálu. Komenský ve své Vševýchově (Pampaedia) konstatuje, že by se měly „všechny školské robotárny či pracovny změnit v hřiště.“¹¹ Nehraje si zde ale Komenský až příliš s metaforami, k nimž nedává návod? Komenského „školu hrou“ je potřeba analyzovat, poukázat na defekty, dnešní aplikovatelnost a zároveň i velkou nadčasovost. Za tímto účelem budu mnohé z jeho tezí komparovat s východisky a myšlenkami z vybraných didaktických publikací 21. století. Výsledkem by měla být syntéza a nalezené průsečíky Komenského „školy hrou“ a potřeb pedagogiky současné doby a budoucnosti. Jak už bylo napsáno výše, problém dnešní pedagogiky netkví v přemíře státních nařízení, ale v samotné učitelské praxi. Proto se v poslední části práce pokusím představit takové pojetí edukace, které bude koherentní s Komenského zásadami aktivní výuky. „Proti přemíře verbalismu, biflování pravidel a stálého poučování soudobých školách postavil školní metody na přirozené metodě napodobování a příkladu,“¹² shrnuje Uhlířová. Z těchto principů bude vycházet i tato práce. Pokud chce učitel přiblížit žáky k hlubšímu poznání v souvislostech a porozumění realitám, vyučování se bez názornosti neobejde. Čím víc smyslů žák při výuce zapojí, tím větší efekt bude výuka mít.¹³ Čím blíže je žák k vyučovanému, tím víc je zapojen v procesu edukace. V této práci se tak pokusím představit pět herních aktivit, které by měly vést k výraznějšímu subjektivnímu prožitku a zároveň i komplexnějšímu formování žákovy osobnosti. Vzdělávání bez výchovy totiž ani pro Komenského neexistuje, škola by se

¹⁰ UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. s. 11.

¹¹ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vševýchova = Pampaedia*. Překlad Josef Hendrich. Vydání 1. Praha: Státní nakladatelství, 1948. s. 117.

¹² UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci...* s. 30.

¹³ Tamtéž. s. 24.

měla pokoušet formovat i žákův charakter a lidsky ho posouvat.¹⁴ V textu představím pět výukových aktivit, které budou korespondovat s pěti z významných „hybatelů“ společnosti,¹⁵ jimž se Komenský věnuje ve své Obecné poradě o nápravě věcí lidských, a mají ambici posloužit jako vhodný výukový materiál pro učitele společenských věd či občanské výchovy. Žáci budou prostřednictvím herních činností aktivně poznávat, co je, a kultivovat, co námi hýbe. Jednotlivé oblasti, na které jsem vytvořil herní výukovou aktivitu se týkají politiky, médií, podnikavosti, kultury a rodiny. Tato témata budou vždy velmi stručně představena Komenského úvahami a poznatky, které propojují s jejich aktuálním společenským stavem. Každá z těchto oblastí pak obsahuje i konkrétní aktivitu, jež bude mít za cíl nejen výuku zatraktivnit, ale také celostně působit na žáka. Smyslem práce je přinést kromě aktivit i konkrétní pedagogickou zkušenost s jejich aplikováním. Oceňují studenti, když se dostanou do nové role, v níž musí aktivně využívat poznatky? Kolik z nich bere nově nastolenou situaci jako výzvu a kolik by bylo vděčnější za model čistě frontálního charakteru? Konkrétní pedagogická zkušenost bude následně analyzována a popsána jakožto sebereflektivní zhodnocení připravených materiálů, které mají ambici posloužit jako použitelný nástroj výuky dalším pedagogům.

2 Komplexnost Komenského edukace

Diskuze o podstatě člověka se stala především během novověku zásadní filozofickou otázkou. Rousseau přinesl koncept ušlechtilého divocha, jenž si existuje sám pro sebe a je šťasten. Rousseauova přirozeně dobrého člověka kazí až společnost, která ho „spoutává do okovů“. Poněkud skeptičtěji se k otázce lidské esence staví Hobbes. Z jeho rekonstrukce původního světa, v němž neexistovala vláda, hierarchie nebo autorita, vychází lidská bytost jako osamělá a zvířecí. Hobbesův člověk v přirozeném stavu neustále bojuje o čest, vážnost i statky, těší se ze své moci a žije v permanentním nebezpečí. Lidé si jsou navzájem potenciální hrozbou a i ten nejslabší má šanci zničit nejsilnějšího. Lidské společenství na rozdíl od společenství zvířecích naráží ve společném soužití na mnoho rozdílností. Lidé se totiž dokážou navzájem přesvědčit o tom, že zlo je dobro nebo rozlišují mezi křivdou a škodou. V případě chyby pak člověk dokáže díky

¹⁴ HÁBL, Jan. *Lidskost není docela ztracena: stručný výklad Komenského Porady o nápravě věcí lidských*. 1. vyd. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2019. s. 52.

¹⁵ Koncepti sedmi „hybatelů“ sestavil na základě Komenského Obecné poradě o nápravě věcí lidských Jan Hábl společně se svými kolegy v rámci projektu Komenský 2020. Nejde tak o ryze Komenského heptalogii, byť z jeho díla vychází.

rozumové vybavě dohlédnout k tomu, kdo při správě společného úkolu chyboval.¹⁶ Rousseau tak uvádí poměrně široký výčet problematických rozdílů, které vedou k mezilidským konfliktům a narušují lidské soužití.

I Komenský reflektuje, že je člověk bytostí chybující a často pokřivenou. Všímá se však především i široké kapacity pro jeho rozvoj. „Lidství je nám dáno, lidskost je úkol. Rodíme se jako lidé s jedinečným potenciálem, otázka zní, jak s ním nakládáme. (...) Máme vsutku vynikající potenciál, mnoho víme, mnoho umíme, mnoho můžeme, ale právě tato kapacita je naší největší hrozbou,“¹⁷ poukazuje J. Hábl na Komenského teze o podstatě a možnostech člověka. Přestože si i Komenský všímá lidských nedostatků, staví se k esenci člověka spíše optimisticky. Ačkoli je jeho náprava obtížným úkolem, je realizovatelná.¹⁸ Hobbes přinesl výše zmíněný výčet lidských nedostatků, kvůli nimž lidské společenství funguje mnohem obtížněji než to zvířecí. Komenský však věřil, že kognitivní schopnosti člověka, kterými se od zvířat odlišuje, dokáže člověk využít ke své nápravě a dokonce i proměně světa, který následně bude udržitelný.¹⁹ Uhlířová dodává, že „... člověk plného lidství nemusí dosáhnout. K nedostatku kultury člověka dochází tím, že jeho přirozenost nebyla pěstěna a zušlechtována. Proto Komenský požaduje vzdělání (Cultura Universalis), aby lidé nedegenerovali, protože k degeneraci dochází především u těch, kteří postrádají vzdělání. (...) Pěstování má být proto neustále a trvalé, lidský duch, jeho intelekt, vůle a paměť bez podnětů zakrňují.“²⁰ Stěžejním pilířem lidské nápravy a kultivace lidskosti je tak pro Komenského vzdělávání, jenž považoval i za nejdůležitějšího „hybatele“ společností. Škola by měla probouzet zájem, vytvářet smysl pro řád, systematizovat i vychovávat. Přesto je pouhou součástí tohoto nápravného procesu, který by měl být úkolem pro všechny. Zahrnuje do něj i instituce správní, vědecké, národní i mezinárodní a vyzývá je ke kooperaci.²¹ Už v 17. století Komenský také zahrnuje do svého ideálního vzdělávacího formátu všechny lidské bytosti bez ohledu na pohlaví, majetek nebo kognitivní potenciál. Vychází zde ze stejného inkluzivní předpokladu jako křesťanství. Příležitost si zaslouží všichni lidé, neboť všichni jsou

¹⁶ HOBBS, Thomas, Jan MERTL a Josef HRŮŠA. *Leviathan, neboli, O podstatě, zřízení a moci státu církevního a občanského*. V Praze: Melantrich, 1941, s. 203 - 204. Dostupné také z: <https://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:49a02620-f829-11e8-95ba-5ef3fc9bb22f>.

¹⁷ HÁBL, Jan. *Lidskost není docela ztracena: stručný výklad Komenského Porady o nápravě věcí lidských*. 1. vyd. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2019. s. 11.

¹⁸ UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. s. 7.

¹⁹ HÁBL, Jan. *Lidskost není docela ztracena...s. 67.*

²⁰ UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci... s. 7.*

²¹ HÁBL, Jan. *Lidskost není docela ztracena...s. 17-18.*

stvoření k Božímu obrazu.²² Vzdělávání ve 21. století rozumíme především jako přípravě na budoucí profesi, směřuje totiž k maximálnímu možnému uplatnění na trhu práce. Tento samotný aspekt je ale pro Komenského nedostačující. Učitelé by se měli v mezích demokratického přístupu pokoušet o zajímavé metody i věcný obsah, jež povedou k vývoji člověka a snaze o ovlivnění celku.²³ „Za druhé si přejme,“ jak píše Komenský ve své Vševýchově, „aby každý člověk byl celistvě vzdělán, správně jsa vycvičen nikoli jen k nějaké jediné věci, nebo v několik málo, nebo v mnohých, nýbrž ve všech, které dovršují podstatu lidskosti, aby dovedl vědět pravdu a nezavádět se klamem; milovat dobro a nedat se svádět zlem; konati, co máme konat, a nepřipouštět, čemu se máme vyhýbat...“²⁴ Zde už Komenský jasně deklaruje neopomenutelnou součást vzdělávání, tedy nejen široký přehled celospolečenského rozměru, ale i morální složku vzdělávacího procesu. Působení na lidský charakter a snaha o formování lidskosti vede k cíli naučit člověka dobru a vyhnout se relativizaci hodnot. Tohoto přetrvávajícího deficitu pedagogické praxe si všímá i J. Hábl: „Co ale pedagogice dělá problém, je výchova charakteru nebo učení dobru. Bylo to tak od nepaměti, dnes obzvlášť. Od vypuknutí vědecko-technické revoluce jsme jako lidstvo ohromně pokročili v oblasti vzdělání, a to se promítlo do obsahu výchovy a vzdělávání.“²⁵ Snaha o pozitivní utváření charakteru by tak měla cíleně působit souběžně s přenášením vyučovací látky. Jde o plnohodnotnou součást edukace, jež by měla plnit větší roli než jen nezamýšleného doplňku učitelského působení. Snaha o aplikaci ale vyvolává řadu otázek. Jak tuto „dílnu lidskosti“ ve školním prostředí vytvořit? K formování charakteru neexistuje praktický a celoplošný manuál. Edukátor si tak na základě svého subjektivního pocitu většinou implicitně určuje pravidla a zásady pro formování žáků, v nichž reflektuje stanoviska vycházející z vlastního vnímání lidské přirozenosti. Čím hůře vnímá pedagog žáky a člověka, tím direktivnější a nesvobodnější způsob výuky aplikuje. Kde naopak učitel hyperbolizuje přirozené dobro v člověku, stává se i jeho pedagogický přístup k utváření a kultivaci povahy žáka netečnějším.²⁶ Svobodné „rousseauovské“ dítě bez hranic ale nebude schopno plně rozvinout sebe sama. Žák potřebuje limity a kladené cíle, které musí

²² HÁBL, Jan. *Lidskost není docela ztracena: stručný výklad Komenského Porady o nápravě věci lidských*. 1. vyd. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2019. s. 52.

²³ UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. s. 10.

²⁴ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vševýchova = Pampaedia*. Překlad Josef Hendrich. 1. vyd. Praha: Státní nakladatelství, 1948. s. 22 - 23.

²⁵ HÁBL, Jan. *Na charakteru záleží: je možné naučit dobru?; Na charakteru záleží: problém učitelosti dobra*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2020. s. 114.

²⁶ Tamtéž. s. 110.

být splněny. Musí být konfrontován se společenskými normami a nároky na jeho vlastní práci. Přílišná míra svobody se stává pro dítě defektní a nerozvíjí jeho potenciál.²⁷ Dynamika a modernizace 21. století způsobují významné změny i na pracovním trhu. Umělá inteligence dnes už zvládne psát texty, systematizovat učivo, vytvářet úkoly, hledat chyby či dokonce odpovídat na etické otázky. Přesto je pozice učitele v otázce formování charakteru a lidskosti nenahraditelná. Autorita za pomoci hranic udržuje řád i bezpečí a má příležitost formovat člověka přímým kontaktem.²⁸ Práce autority by pak měla zahrnovat i mnohem širší pole působnosti než jen verbální moralizování, jelikož rozvoj charakteru zahrnuje kromě poznání dobra i vytváření návyků, jež se získávají pravidelným cvikem.²⁹

Komenského ideál tak směřuje k inkluzivnímu pojetí vzdělání, v němž se vzdělávají všichni všemu a tento proces lidské nápravy probíhá v celoživotním měřítku bez stanoveného konce. Komenský se snaží představit takovou školu, která by žákům nabízela široký přehled vědomostí a zároveň neopomíjela rozvíjet lidskost. Nevznáší malé nároky na školy, učitele ani žáka jako subjekt vzdělávání. Byl si vědom, jak obtížná je náprava, a dle toho také kladl požadavky na její účastníky: „Školou dokonale účelnou jmenuji tu, která je pravou dílnou lidí: kde se totiž mysl žáků ponořuje v lesk moudrosti, aby rychle pronikala všechno zřejmé i tajné (jak praví Kniha moudrosti 7, 17), kde mysl a její city jsou vedeny ke všeobecné harmonii ctností, kde srdce je vábeno božskou láskou a skoro opíjeno, takže již nyní pod sluncem zvykají žítí nebeský život všichni ti, kdož jsou svěřeni křesťanským školám, aby byli napájeni pravou moudrostí. Krátce, kde všichni všemu všestranně mají býti vyučováni.“³⁰

2.1 Chtěl Komenský školu plnou her?

Pojítkem mezi všemi hrami se stává lidský pohyb, tvořivost či radost z jejich prožívání. Právě na tyto aspekty upozorňuje Komenský, jenž je s hrou jako didaktickým nástrojem už po staletí spojován. Zejména u dětí v předškolním věku vnímá Komenský hru jako primární lidskou potřebu a dává jí naroveň k potřebám fyziologickým (spánek, jídlo atd.). Dítě poznává přes mnohost podnětů, jimiž disponuje, empiricky svět a získává skrze hru

²⁷ HÁBL, Jan. *Na charakteru záleží: je možné naučit dobrou?; Na charakteru záleží: problém učitelství dobra*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2020. s. 111.

²⁸ Tamtéž. s. 110.

²⁹ Tamtéž. s. 15.

³⁰ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948. Pedagogické klasobraní; Sv. 2. s. 76.

přirozenou cestou mnoho zkušeností.³¹ Ačkoli se může zdát, že jsou hry činností primárně dětskou, dle Komenského jde o nástroj celoživotně přispívající k lidskému rozvoji.³² Člověk přes příjemnou aktivitu kultivuje své tělo i mysl a zároveň hrou dostává i příležitost k ovládnutí vlastních emocí. Hra bývá totiž zpravidla spjata i s ostatními lidmi, s nimiž jedinec spolupracuje a soutěží. Z Komenského práce pak vychází sedm faktorů a zásad pro správné naplnění herního potenciálu:

- a) pohyb,
- b) vlastní rozhodnutí,
- c) řád,
- d) závodění,
- e) družnost,
- f) lehkost z provozování hry,
- g) příjemný cíl.³³

Jelikož je jednou z Komenského ústředních pedagogických tezí, že mají pedagogové dbát na to, „aby ona zaměstnání žáků nebyla nesnadná ani trudná, nýbrž spíše příjemná a k práci povzbuzující jako hra,“³⁴ budu v tomto ohledu navazovat na publikaci *Role hry v Komenského pedagogické koncepci* od J. Uhlířové. Komenského průsečíky mezi jednotlivými znaky her a jejich školní aplikací budu následně komparovat (případně kriticky nahlížet) z perspektivy didaktiků 21. století či soudobých výzkumů, abych mohl prokázat či vyvrátit aplikovatelnost Komenského přístupu na současnou pedagogickou praxi.

2.1.1 Pohyb

Pohyb je „hlavním znakem a jevem kosmu“, stojí na počátku všeho a je pro Komenského projevem tvůrčí schopnosti nejen Boha, ale i člověka.³⁵ Vždyť i samotná náprava je pohybem k lepšímu člověku i světu. Vyžaduje harmonii rozumu, vůle a následné schopnosti k činu. Ve svém jádru je tak člověk aktivním tvůrcem. Dokáže hýbat svým tělem, svými myšlenkami i okolím.³⁶ Hra a v pozdějším životě i práce pro Komenského představovaly dokonalou syntézu této mnohosti pohybů. Pohyb těla přichází souběžně

³¹ UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. s. 17.

³² Tamtéž. s. 16.

³³ Tamtéž. s. 22.

³⁴ Tamtéž. s. 21.

³⁵ Tamtéž. s. 11.

³⁶ Tamtéž. s. 14.

s percepcí smyslů, jež dávají podněty k myšlení a činnosti našeho rozumu, díky němuž pak nastává další pohyb. Dochází tak ke vzájemné kooperaci těchto složek, jež dávají vzniknout koordinovanému propojení s myslí. Komenský popisuje proces našeho vnímání, prožívání, konání a utváření zkušeností jako pohyb směrem k harmonii na úrovni intelektuální, jazykové nebo morální.³⁷ Optikou dnešní vědy bychom hovořili o neuronech či nervových obloucích a nejrůznějších operacích, které z fyziologického hlediska tyto procesy popisují. Stěžejní východiskem těchto Komenského úvah je ale tvrzení, že ovlivňování toho, co si člověk myslí a jak koná, se nejlépe rozvíjí v souladu s lidskou přirozeností prostřednictvím hry a ve věku dospívání také prostřednictvím práce. „Zařídme, aby všechno jen kypělo cvičeními ducha a těla,“³⁸ upozorňuje Komenský na více dimenzí pohybu, který se jeví základní potřebou lidského rozvoje. Jen na člověku záleží, jak možnost svého pohybu rozvine. Právě potřeba „aktivního pohybu ducha“, nikoli pouhé absorpce, ale i aktivní činnosti, je jedním z nejdůležitějších rysů moderní didaktiky, v níž je úkolem pedagoga právě záměrná aktivní participace žáků na výuce, která zahrnuje jak kupř. vzájemnou spolupráci, tak i kultivaci kritického přístupu k informacím.³⁹ Benefity aktivního učení vidí Čapek především v efektivitě výuky. Žák má díky aktivnímu zapojení z vyučování větší zážitek, učí se dalším dovednostem, získává lepší vztah k sobě samému i k výuce samotné.⁴⁰ Vyučovací hodiny, při nichž žák aktivně přemýšlí a podílí se na nich, sice nemohou z hlediska kvantity informací výkladové hodině konkurovat, přesto se ukazuje, že je tento způsob vedení hodiny, upřednostňující kvalitu na úkor kvantity, efektivnější.⁴¹

2.1.2 Vlastní rozhodnutí

Při hře je člověk víc než kdy jindy obdařen svobodnou volbou, učí se rozhodovat a volit správná řešení. I samotné hry by se pak měl člověk účastnit dobrovolně bez vnějšího nátlaku. Ideálem pedagogiky by dle Komenského mělo být i využití svobodné volby ve škole. Škola by měla své parametry a principy připodobňovat ke hře do té míry, aby se

³⁷ UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. s. 11.

³⁸ Tamtéž. s. 23.

³⁹ SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Vydání 1. Praha: Grada, 2019. s. 12.

⁴⁰ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Vydání 1. Praha: Grada, 2015. s. 473.

⁴¹ Tamtéž. s. 473.

v ní žáci cítili svobodně a měli příležitost se ní svobodně rozhodovat.⁴² Svobodné rozhodování tak dnešní optikou lze vztáhnout jak kupř. k žakově volbě činnosti nebo tématu během vyučovací hodiny, tak i k volbě, zda žák některé nadstavbové školní činnosti dělat bude, nebo nebude. Tento přístup pak byl roku 2023 doporučen i od Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro zadávání domácích úkolů: „MŠMT doporučuje zadávat domácí úkoly jako dobrovolné. V takovém případě je nezbytné klást důraz na smysluplnost domácí přípravy z pohledu žáků.“⁴³ Princip dobrovolnosti, který ctí svobodnou vůli žáka, tak nabízí v dnešní době příležitost, jak podporovat žakovu vůli a sebekázeň a učit ho pracovat s vlastní motivací.⁴⁴

2.1.3 Řád

K možnosti svobody a vůle však přidává Komenský další z charakteristických rysů hry, jímž je řád, kterým odlišujeme svobodnou vůli od bezmezné libovůle. Hra bez pravidel není hrou, ale anarchií. I hra vyžaduje svoji systematiku, stanovení jejích podmínek, cílů a limitů.⁴⁵ Je to právě hra a její konflikt svobodné volby s řádem, na jejímž pozadí se člověk učí základním principům svobody. Byla by možná hra bez rozhodčího a pravidel? Nestal by se fotbalový zápas plný drsných zákroků, potyček a hry rukou najednou hrou plnou nesvobody? Nestal by se zápasem, který by už nikdo nechtěl hrát? I Čapek prostřednictvím Moderní didaktiky apeluje na vyučující, aby vždy v průběhu školních soutěží neakceptovali podvody a nenadržovali skupinám či jednotlivcům.⁴⁶ Tuto tezi však musíme nutně vztáhnout nejen ke hře samotné, ale i komplexně k provozu školy, pro jejíž kvalitní fungování je přítomnost řádu, jeho dodržování a vynucování nezbytnou součástí. Člověk řád potřebuje, dokonce je bezpodmínečnou potřebou k jeho mravnímu i intelektuálnímu růstu. Toho se všiml i Komenský, který i v oblasti řádu a jeho fungování nachází analogii mezi hrou a školním prostředím. Tak jako při hře není možné pravidla nedodržovat a neúčastnit se některých jejích částí, tak ani ve škole nesmíme připustit, aby žáci zaháleli a vyhýbali se zadaným úkolům. V případě neplnění úkolů

⁴² UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. s. 23.

⁴³ ČERNÝ, Michal. Stanovisko MŠMT k zadávání domácích úkolů. In: *EDU.cz* [online]. 2023 [cit. 2024-1-31]. Dostupné také z: <https://www.edu.cz/methodology/stanovisko-msmt-k-zadavani-domacich-ukolu-ze-dne-4-5-2023/>.

⁴⁴ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Vydání 1. Praha: Grada, 2015. s. 191.

⁴⁵ UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci...* s. 24.

⁴⁶ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod...* 417.

žákem tak nesmí být pedagog benevolentní a má žáka podporovat v další činnosti.⁴⁷ Přítomnost osob a institucí dohlížejících a podporujících dodržování řádu je i dle dnes platných teorií nezbytnou součástí pro rozvoj i těch nejvíce motivovaných žáků. Dle konceptu Self-determination theory, jehož autory jsou psychologové Edward Deci a Richard Ryan, nelze přeceňovat pouze vnitřní motivaci jedince, který sice disponuje touhou po poznání, zkoumá svět kolem sebe a klade si vlastní výzvy, ale chybí mu podpora zvnějšku. Vnitřní motivace totiž může být narušena nejrůznějšími vlivy.⁴⁸ K úspěchu je tedy zapotřebí interakce mezi vnitřní a vnější motivací, o kterou se ve školním prostředí starají pedagogičtí pracovníci.

2.1.4 Závodění

Za jeden ze základních aspektů hry považuje Komenský také závodění. Ve hře porovnáváme své dovednosti a schopnosti s ostatními hráči a vystavujeme se střetnutí s jinými individualitami, což přirozeně vede k sebehodnocení. Uvědomujeme si své přednosti, nedostatky a hra nám přináší i příležitost vyrovnat se s vlastními emocemi. Učíme se s respektem přijmout vítězství a unést i tíhu porážky.⁴⁹ Sieglová také zmiňuje výhodu soupeření ve školním prostředí kupř. při rozvoji komunikačních dovedností, kdy mluvený projev mezi žáky přispívá k vytváření zdravé soutěživosti.⁵⁰ Pěstování zdravé soutěživosti je pro rozvoj jedince bezesporu důležité. Žák by však měl ve školním prostředí primárně směřovat k tomu, aby si před sebe dokázal klást vlastní výzvy a chtěl v nich uspět. Přílišné začleňování her, při nichž se žáci navzájem srovnávají, naopak může být pro třídní kolektiv kontraproduktivní, na což upozorňuje i Čapek: „...soutěživost je dětem vlastní, ale na druhou stranu musíme být velice opatrný, neboť soupeřivost zhoršuje klima ve třídě a kazí vztahy mezi žáky. Jako nejlepší se tedy jeví hry se strategií win-win nebo kooperativní soutěže, anebo ty, ve kterých je úspěšný nejen vítěz.“⁵¹ Prostřednictvím Moderní didaktiky Čapek vyzdvihuje herní aktivity a jejich využití, a dokonce hru považuje za jeden ze základních stavebních kamenů civilizace.⁵² Soutěže, zahrnující srovnávání mezi žáky navzájem, však odklánějí žákovu pozornost od

⁴⁷ UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. s. 30.

⁴⁸ HENDRICK, Carl a MACPHERSON, Robin. *Co funguje ve třídě?: most mezi výzkumem a praxí*. Překlad Pavla Le Roch. Vydání 2. Praha: Euromedia Group, 2021. Universum. s. 102.

⁴⁹ UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci...* s. 24.

⁵⁰ SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Vydání 1. Praha: Grada, 2019. s. 187.

⁵¹ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Vydání 1. Praha: Grada, 2015. s. 416.

⁵² Tamtéž. s. 213.

progresu ve vlastním výkonu ke srovnávání s ostatními. V tomto případě tedy nelze analogii mezi herní aktivitou a školní činností označit za plně funkční.

2.1.5 Družnost

Kromě soupeření však hra rozvíjí i družnost. Aristoteles označil člověka jako „zoon politikon“, tedy bytost společenskou, která pro naplnění vlastní seberealizace potřebuje udržování a rozvíjení společenských vazeb, formování sebe sama nikoli ve skrytu, ale ve styku s ostatními. A hra se stává radostnou především díky kooperaci s druhými, vzájemné interakci a spolupráci, která vede k hlubšímu prožitku z činnosti a rozvíjí sociální inteligenci. „Učitelé a žáci jsou trvalými tvůrci tohoto školního dramatu“,⁵³ poukazuje J. Uhlířová na naplnění požadavku družnosti, která má být dle Komenského rozvíjena opět i ve školním prostředí. U skupinové výuky spatřuje Komenský výhodu především v kultivaci řeči a schopnosti vzájemně komunikovat. Práce ve skupině se stává prostředkem k rozvoji intelektuálních schopností a vzájemného citění mezi žáky.⁵⁴ Dlouhodobě se ukazuje, že tyto Komenského argumenty nebyly liché, jelikož existuje přímá souvislost mezi skupinovou výukou a příznivým třídním klimatem. R. Čapek v *Moderní didaktice* uvádí, že „...tento druh činností nese výhody vzájemného učení, prohlubuje spolupráci mezi žáky, posiluje rovnou komunikaci a komunikační pravidla a má mnohé další pozitivní prvky. Pokud je vhodně hodnocena, posiluje vztahy ve třídě a zlepšuje třídní klima.“⁵⁵ Tento výčet kladů skupinové práce doplňuje D. Sieglová o rozvoj schopnosti organizovat, vzájemně se řídit a zároveň aktivně zapojit všechny účastníky výchovně vzdělávacího procesu. Žáci více spolupracují a učitel má příležitost omezit frontální výuku, což vede i k jeho nižší zátěži.⁵⁶ Ukazuje se však zároveň, že i výuka, při níž jsou žáci v kontaktu a spolupracují, nese svá úskalí. Nelze totiž skupinovou práci, zřejmě nejčastěji využívanou formu spolupráce mezi žáky, přeceňovat především z hlediska efektivity práce. Pro popsání nepříznivého jevu při práci ve skupině využil Maximilien Ringelmann termín „social loafing“, tedy sociální zahálení. Jedinec totiž během spolupráce v rámci skupiny polevuje ve své činnosti a spoléhá se na pomoc svého okolí. Čím větší skupiny je součástí, tím klesá i jeho činnost a zapojení do aktivity.

⁵³ UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. s. 23.

⁵⁴ Tamtéž. s. 12.

⁵⁵ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Vydání 1. Praha: Grada, 2015. s. 397.

⁵⁶ SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Vydání 1. Praha: Grada, 2019. s. 24-25.

Nejenže se žák stává při vykonávání činnosti méně produktivním, ale dokonce se ukazuje, že často i práce celé skupiny nedosahuje takových výsledků, jako kdyby na úkolu pracoval žák sám.⁵⁷ Prokázalo se také, že skupinová práce a vzájemné sdílení mezi žáky kupř. v rámci brainstormingu negativně ovlivňují kreativitu, jelikož žák omezuje svou schopnost přicházet na další myšlenky a řešení.⁵⁸ Aktivity využívající spolupráci a kooperaci žáků mají své limity především z hlediska efektivity práce, pro vyzdvižení jejich výhod v pedagogickém prostředí tak musím připomenout Komenského holistický pohled na vzdělávání, který považuji za dostatečný argument pro jejich začleňování. Komenský totiž kladl důraz na znalosti, komplexním přehled o světě, intelektuálním bohatství, ale souběžně také na formování charakteru a lidství, jehož nezbytnou součástí je právě i mezilidská interakce.

2.1.6 Lehkost v provozování hry

Samotná realizace hry pak musí být dle Komenského snadná a jednoduše proveditelná. Kde se vytrácí lehkost z provozování hry, končí i příjemný prožitek.⁵⁹ Hra či jiná činnost žáka by ve školním prostředí neměla být lehká, tento přívlastek lze nahradit spíše označením „obtížná přiměřeně věku dítěte“.⁶⁰ Ve školním prostředí totiž Komenský požadavek snadnosti formuluje v návaznosti na nutnost důsledné expozice a velkého množství příkladů, které žákovi zajistí dostatečnou názornost. Vykonávaná aktivita tak pro žáka bude při realizaci snazší.⁶¹ Požadavek snadnosti je tudíž třeba vnímat jako přiměřenost nároků vzhledem k vývojovému stadiu dítěte. I Čapek sice uvádí, že za nejlepší možný stav výuky lze považovat ten, při kterém žák pracuje takovým způsobem, že ho práce baví, a přitom ani nevnímá, že v daný moment pracuje.⁶² To ale neznamená, že by byla pro žáka aktivita příliš snadná, spíše naopak. Přiměřená náročnost je jednou ze základních podmínek pro to, aby žák během aktivity zúčastněně pracoval a činnost mu přinášela štěstí.

⁵⁷ HENDRICK, Carl a MACPHERSON, Robin. *Co funguje ve třídě?: most mezi výzkumem a praxí*. Překlad Pavla Le Roch. Vydání 2. Praha: Euromedia Group, 2021. Universum. s. 176.

⁵⁸ Tamtéž. s. 177.

⁵⁹ SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Vydání 1. Praha: Grada, 2019. s. 24.

⁶⁰ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Vydání 1. Praha: Grada, 2015. s. 417.

⁶¹ UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. s. 24.

⁶² ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod...* s. 213.

2.1.7 Příjemný cíl

Hra jako taková by dle Komenského měla vést k uvolnění, odpočinku a měla by žákovi nabídnout odreagování. To spočívá v procesu samotném, který by měl být uvolňující a příjemný. Jak tedy bude funkční analogie mezi tímto Komenského znakem hry a školní výukou, která má být dle Komenského pro žáky atraktivní jako hra? Přestože školní činnost na rozdíl od běžných her bez didaktického cíle apriori neposkytuje duševní odpočinek a nemusí plnit relaxační funkci, měla by k příjemnému cíli směřovat. Pakliže bude zadaná aktivita pro žáky smysluplná, přiměřeně náročná a dostanou k jejímu plnění dostatečné množství času, může být i školní činnost mimořádně příjemná. Psycholog Mihaly Csikszentmihalyi se k propojení náročné práce a životní spokojenosti vyjádřil takto: „V přímém rozporu s tím, co si myslíváme, nejsou nejlepší okamžiky našeho života pasivní chvíle, kdy něco přijímáme nebo kdy odpočíváme – i když tyto zážitky mohou být také příjemné, pokud jsme tvrdě pracovali, abychom jich dosáhli. Nejlepší okamžiky obvykle bývají ty, kdy se naše tělo nebo mysl vzepne k hranicím svých možností ve vědomé snaze dosáhnout něčeho obtížného, co stojí za to. Optimální prožitek je tedy něco, o co se sami přičiňujeme.“⁶³ I školní činnosti by tak pro žáka měly být výzvou, při jejímž plnění se bude dál posouvat. Správné uskutečnění úkolu by pro žáka mělo být smysluplné a dosažitelné, avšak zároveň ne jednoduché, jelikož přílišná snadnost či obtížnost vedou k demotivaci žáka a neposkytují podmínky pro vznik optimálního prožitku.

2.2 Vzdělávání jako hra aneb Představa pedagogického ideálu

Představu, že Komenský propagoval školu plnou her a soutěží, tak musím vyvrátit, přestože se škola měla svými znaky ke hře připodobňovat. Komenioložka J. Uhlířová dokonce Komenského „školu hrou“ a její zjednodušený výklad, založený na pedagogice plné her, označuje jako mýtus, který bývá v souvislosti s Komenských hojně proklamován.⁶⁴ Významově totiž označení „škola hrou“ pochází z Komenského souboru dramát *Schola ludus*, v nichž Komenský zmiňuje hru ve škole jako dramatizaci prováděnou žáky. Míjí tím tedy jevištní pojetí edukace, hru jako divadlo. Východiskem jeho propojení školy a hry tak zůstává klíčové přirovnání „jako“, tedy pokus vytvořit

⁶³ CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály. *Flow: o štěstí a smyslu života*. Překlad Eva Hauserová. Vydání 2. Praha: Portál, 2015. s. 13.

⁶⁴ UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. s. 4.

takovou školu, která se stane pro žáky stejně atraktivní, jako by byla hrou samotnou. V tomto ohledu se tak pokusím i při tvorbě aktivit respektovat charakteristické rysy, které Komenský nadefinoval. J. Uhlířová interpretuje Komenského přístup k žákům takto: „Dítě není tedy pasivním příjemcem výchovatelských snah. Samo zde hraje výraznou, aktivní roli, která je umožňována důrazem na tvořivou a činnou složku. Komenský odmítá znásilňování dětské přirozenosti tím, že je vedeno k přílišnému umělému klidu a pasivitě. Těmto závěrům je podřízen i obsah výchovy, který vychází ze zvláštností dětského vývoje.“⁶⁵ Výchovně vzdělávací aktivity by měly respektovat žákovu přirozenou potřebu svět poznávat a podporovat jeho aktivní roli ve výuce. Siegllová zmiňuje efektivitu těchto aktivit především v souvislosti s hlubším uchováváním získaných poznatků, prevencí proti výpadkům koncentrace a zároveň i rozvojem žákovy autoregulace. Žáci se stávají sami tvůrci vyučování, učí se plánovat, komunikovat, pracovat pod tlakem a získávají tím i větší míru odpovědnosti za kvalitu edukace.⁶⁶ Jako se hra stává činností zásadně volenou a dobrovolnou, má mít i svobodné rozhodování svůj prostor ve škole. „Lidská přirozenost je svobodná, má ráda dobrovolnost, hrozí se nátlaku. Proto kam směřuje, tam chce být vedena, nechce být vlečena, strkána, nucena,“⁶⁷ popisuje Komenský v Nejnovější metodě jazyků. V poslední době se také začíná v souladu s nejrůznějšími alternativními formami škol využívat při školní práci možnost volby, což vede přirozeně k větší zaujatosti a motivaci ke studiu. Komenský však k možnosti volby a dobrovolnosti doplňuje, že má být školní práce stejně jako hra vedena a řízena autoritou. Stejně jako při hře nesmí chybět rozhodčí, i vzdělávání bez kontroly učitelem by přestávalo dávat smysl. Učení má být činností přitažlivou, avšak souběžně i vážnou. Od učitele vyžaduje systematizace látky, podporu při výuce a zároveň i dohled nad plněním jednotlivých činností.⁶⁸ Čím kvalitněji bude žák uveden do učiva, jež mu bude představeno postupně, strukturovaně a obsahově správně, tím se zvýší i radost z osvojování nového a motivace k další práci.⁶⁹

Troufám si tak tvrdit, že Komenského vybraná pedagogická kritéria, která vychází ze sedmi faktorů hry, z většiny ob stojí i v dnešní pedagogice. Výjimku tvoří pouze faktor závodění. Soutěžení je totiž v současné pedagogické praxi doporučováno spíše

⁶⁵ UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. s. 20.

⁶⁶ SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Vydání 1. Praha: Grada, 2019. s. 20.

⁶⁷ UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci... s. 7.*

⁶⁸ Tamtéž. s. 30.

⁶⁹ Tamtéž. s. 21.

k příležitostnému zpestření výuky, jelikož má jeho pravidelné začleňování neblahé důsledky na třídní klima.

3 Hra jako didaktický nástroj ve výuce 21. století

Základními opěrnými body hry jako didaktického nástroje ve výuce by pro dnešní pedagogiku mělo být propojení aktivní činnosti, zážitku a didaktického záměru. Vycházím z teze, že taková výuka, která obsahuje propojení vlastního emocionálního zážitku, vede při adekvátním nastavení k hlubšímu zapamatování a ukotvení vědomostí a dovedností žáka. Na témž východisku staví i koncepce zážitkové pedagogiky, která je pro didaktickou hru nadřazeným pojmem. Zážitkové učení žákům nabízí možnost vžít se do fikční situace nebo role cizí osoby. Jejich konání v těchto situacích probíhá tzv. „nanečisto“ a cílem těchto aktivit by mělo být primárně prožití nové situace či role bez rizik a obohacení spektra vlastních zkušeností.⁷⁰ Zážitková pedagogika může žákovi nabídnout prostor ke zkoumání sebe sama a neměla by směřovat k hodnocení známkou, resp. potenciální výhružce, že při nekvalitním plnění může být žák také nekvalitně ohodnocen. Prostřednictvím didaktické hry by naopak mělo být žákovi umožněno, aby v příjemném a podnětném prostředí zapojoval své emoce, využíval nabytých zkušeností a dovedností, leckdy improvizoval, prozkoumával svoji vlastní osobnost či kupř. schopnost zareagovat a fungovat při nejrůznějších situacích.⁷¹ Vedlejším efektem těchto aktivit může být bezesporu nepříjemný stav žáka, který musí ve výukovém herním modelu často reagovat v konfliktních či jinak nepříjemných chvílích. Právě překonávání nonkonformních situací je i jeden z dílčích aspektů, které mezi výhodami zážitkové pedagogiky uvádí Siegllová: „Studenti prostřednictvím zážitkové pedagogiky mohou posílit své sociální dovednosti, rozšířit svou zónu komfortu a díky poznávání sebe sama upevnit svůj pocit sebejistoty.“⁷² Žáci se k zážitku během školního vyučování mohou dostat kognitivními a problémovými metodami, projektovými dny, organizovaných učením venku nebo kupř. nejrůznějšími didaktickými hrami.⁷³ Přívlastek didaktický je pak pro hry v pedagogice naprosto stěžejní, odděluje totiž hru s didaktickým záměrem,

⁷⁰ SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Vydání 1. Praha: Grada, 2019. s. 242.

⁷¹ Tamtéž. s. 242.

⁷² Tamtéž. s. 242.

⁷³ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Vydání 1. Praha: Grada, 2015. s. 212.

kteřá by měla spět k pedagogem vytyčenému cíli, od her, jejichž funkce je primárně zábavní a relaxační.⁷⁴ Mezi didaktické hry můžeme řadit i didakticky zpracované produkty televizní zábavy jako AZ kvíz či Riskuj! nebo se především od počátku pandemie covid-19 velmi rozšířila obliba videohry Kahoot! Tyto platformy však cílí především na ověřování znalostí a přehledu žáka v dané tématice, nikoli na širší formování žákovy osobnosti. Budu se tak primárně zaměřovat na ty herní aktivity a metody, při nichž žák získává nové vědomosti a souběžně s tím se aktivní činností podílí na rozvoji svých emocí, hlubšího porozumění lidskému chování v různých životních situacích nebo získává cvikem základní životní návyky. Na základě publikací *Moderní didaktika* od R. Čapka a *Konec školní nudy* od D. Sieglové představím tři herní metody, jež považuji za funkční a pro školní prostředí velmi vhodné, tedy inscenační hry, hry v roli a simulační hry. Jejich výčet rozšiřuji zároveň i o hry únikové, jež lze považovat za fenomén poslední doby, který si především během pandemie covid 19 a s tím související distanční výukou získal silnou učitelskou základnu.

3.1 Inscenační hry

Jak už název napovídá, půjde v případě inscenační hry o dramatizaci. Žák se totiž dostává k řešení určitého (většinou učitelem vybraného) problému přes roli, jejímž prostřednictvím má situaci vyřešit. Jedná se tedy o simulaci, během které žák v roli vybrané osoby řeší problém tzv. nanečisto.⁷⁵ Hlavní výhody Čapek shledává v procesu samotném, který směřuje ke vcítění se a bližšímu porozumění osudům, vztahům nebo interakčním pochodům a také k rozvoji postojů žáků. Ti mohou prostřednictvím inscenační hry nahlédnout do pocitů osob i jejich motivací a mohou na základě vlastního zážitku pocítit hloubku a komplexnost mezilidských vztahů. Inscenační hry dělí Čapek dále na strukturované a nestrukturované.

Strukturovaná inscenační hra je obsahově sevřenější, její děj je dopředu stanoven scénářem, avšak popis rolí žáků by neměl obsahovat přesně naformulované dialogy. Pointa této metody tkví právě v uchopení přednesu na rovině verbální i emocionální, kdy žák sice disponuje předem definovanou situací a scénářem, avšak obsah promluvy a jejich emocionální náboj si prostřednictvím vybrané role vybírá sám. Strukturovaná

⁷⁴ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Vydání 1. Praha: Grada, 2015. s. 213.

⁷⁵ Tamtéž. s. 188.

inscenace by měla v ideálním případě směřovat k zapojení všech účastníků vyučovacího procesu.⁷⁶

Naopak nestrukturovaná inscenace počítá s využitím dvou až třech herců, kteří rovněž řeší problémovou situaci, ale tentokrát již bez scénáře. Mají k dispozici pouze popis situace, které musí čelit, ovšem podrobnější charakteristika jimi ztvárňovaných osob žákům není známa. Způsob řešení situace, jejíž doba ztvárnění by se měla pohybovat mezi pěti až deseti minutami, je čistě na volbě žáků. Cílem aktivity stále zůstává smysluplné vyřešení životní situace.⁷⁷

3.2 Hra v roli

Jelikož hra v roli staví na spolupráci a součinnosti studentů, která by měla přispívat k naplnění kýženého cíle, označujeme ji jako hru kooperativní.⁷⁸ Žák v ní opět dramatickým způsobem ztvárňuje určitou roli, kterou si buď může vybrat, nebo je mu učitelem přidělena. Role může být jak lidská, tedy konkrétní osoby nebo profese, tak i role předmětu, zvířete nebo kupř. lidské vlastnosti.⁷⁹ Žák musí v roli přizpůsobit své chování charakteru role, přebírá její povahové i osobnostní rysy nebo motivace ke konání. Cílem aktéra hry tak nemusí být vždy všeobecné blaho nebo nejetičtější řešení, ale jednání ve prospěch hrané role.⁸⁰ Vyučující může např. za účelem rozvoje finanční gramotnosti udělat z několika žáků obchodníky, kteří mají využívat nekalé obchodní strategie a techniky k maximalizaci zisku. Zbytek třídy se pak bude v rolích různých nákupčích (matka samoživitelka, arogantní podnikatel, akademik...) snažit s omezeným rozpočtem maximalizovat svůj užitek. Při této velmi zjednodušeně popsané aktivitě by tak žáci nemuseli nutně disponovat rozvinutým scénářem, jak se mají přesně chovat. Žákům jsou pouze rozděleny role, jejichž popis by měl zahrnovat i cíle a motivy. Ačkoli jednání žáků může být neetické, je i u hry v roli velmi důležitý cíl, který už etický být musí. Ve výše pospaném konceptu modelové hry by cílem mohlo být kupř. „Žák odhaluje nekalé obchodní praktiky a využívá efektivní komunikaci v situacích, kdy jsou proti němu tyto praktiky využity.“ Chování žáků, kteří vstupují do rolí, tak může být za výukovým účelem amorální, zásadní však je, aby bylo jako amorální zhodnoceno i v rámci reflexe, která je

⁷⁶ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Vydání 1. Praha: Grada, 2015. s. 189.

⁷⁷ Tamtéž. s. 189.

⁷⁸ SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Vydání 1. Praha: Grada, 2019. s. 244.

⁷⁹ Tamtéž. s. 243.

⁸⁰ Tamtéž. s. 243.

nezbytnou součástí vyučovací hodiny zahrnující hru v roli. Sieglová zmiňuje i možnost hru v roli nahrát na video a následně ji se žáky díky záznamu i lépe zhodnotit.⁸¹

Žák je při této metodě nucen improvizovat, jelikož nedisponuje žádnou teoretickou znalostí od učitele, který by mu poskytl návod, jak se má v roli optimálně chovat. Učitel v průběhu hry v roli ustupuje do pozadí a neintervenuje do výstupů žáků, aby je upravoval nebo naváděl k lepšímu provedení. Pedagog do aktivity promlouvá jen tehdy, pokud žák překračuje předem stanovená pravidla.⁸² Vzhledem k charakteru těchto aktivit je tak velmi důležité, aby u žáků převažovala pozitivní motivace a nevyskytovalo se negativní motivování ze strany pedagoga, jelikož přítomnost strachu tvůrčímu a kreativnímu prostředí neprospívá. Čapek hru v roli dělí na základě identifikace žáka s vybranou rolí na simulaci, alternaci a charakterizaci.

Simulaci lze charakterizovat jakožto ztvárnění sebe sama v určité roli. Žák se sice dostává do role, která mu není blízká (obchodník, nakupující, právní obhájce atd.), ale v herní situaci vystupuje sám za sebe. Jeho motivace a chování odpovídají intencím jeho osobnosti a vyžadují tak menší míru hereckého umu a kreativity. Jedinec se pouze snaží chovat tak, jak by se v dané roli sám zachoval.⁸³

Úplné ztotožnění s rolí si nárokuje **alternace**, v níž žák bez ohledu na vlastní názory, přesvědčení, způsoby komunikace nebo tendence k řešení určitých problémů respektuje vybranou roli.⁸⁴ Pokud by tak v předchozím modelovém příkladu se „zákeřnými obchodníky“ žák ztvárňoval roli prodejce s machiavellskými praktikami, není v jeho možnostech své chování v průběhu aktivity měnit a sám žák tedy ani není odpovědný za chování své role. Z pohledu pedagoga tak musí aktivitě předcházet podrobnější příprava, aby žákům detailněji nastínil charakter, sociální ukotvení, zájmy, motivace a další subjektivní rozměry jejich role.

Za určitý průsečík z hlediska ztotožnění se s rolí můžeme považovat **charakterizaci**. V charakterizaci žák opět vystupuje v cizí roli, nikoli sám za sebe. I přes cizí identitu však mohou během aktivity do hry pronikat rysy žákovy osobnosti. Čapek charakterizaci popisuje takto: „Žák hraje určenou postavu (jako v alternaci), snaží se proniknout

⁸¹ SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Vydání 1. Praha: Grada, 2019. s. 243.

⁸² Tamtéž. s. 243.

⁸³ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Vydání 1. Praha: Grada, 2015. s. 183.

⁸⁴ Tamtéž. s. 183.

hlouběji do psychiky a vnitřních motivací role. Ukazuje nejen charakteristické rysy, ale také individuálnější tvář. Hráč se s postavou může více ztotožnit než v předchozím případě.“⁸⁵

3.3 Simulační hra

Zatímco při hře v roli nebo inscenační hře žák respektuje identitu, která je mu většinou přidělena, a jeho chování musí korespondovat, případně alespoň částečně odrážet vybranou roli, v simulační hře vystupuje žák sám za sebe. Přesto se může ocitat v rolích, které mu nejsou nijak blízké,⁸⁶ kupř. v aktivitě vystupuje jako marketingový expert, podnikatel nebo předseda politické strany. Žák se ale v situaci chová dle svého vlastního uvážení a právě jeho autentický přístup je pro úspěch aktivity klíčový. Učitel nejprve podrobně popíše výchozí situaci a situační kontext. Žáci se následně dostávají do situace, která by se měla přibližovat k některé z typických životních situacích, v nichž se v budoucnu mohou ocitnout. Zásadním benefitem této aktivity je právě její praktičnost, které musí předcházet teoretická znalost, jež bude právě prostřednictvím simulační hry přetavena i v praktické využití.⁸⁷ Samotné aktivitě tedy předchází odborný vhled do problematiky. Ve chvíli, kdy již žák disponuje osvojenými poznatky, může jejich znalost využít i při praktické aplikaci.⁸⁸ Cílem by tak ideálně měl být přenos teoretických znalostí v reálnou životní zkušenost, která žákovi v budoucnu může pomoci k vhodnému vyřešení dané situace. Zároveň metoda obvykle přispívá i ke zkvalitnění schopnosti komunikovat, argumentovat, vyjednávat nebo dosahovat kompromisu.⁸⁹ Simulační hry tak mohou být nosné kupř. u rozvoje fungování v mezilidských interakcích, krizovém managementu, politických či právních situacích nebo kupř. u podnikání a obchodu. Vhodné je ale jakékoli téma, které žáky rozvíjí a zároveň pro ně může být tematicky zajímavé. Výhodou takové aktivity je zároveň i zapojení všech studentů,⁹⁰ k čemuž by měl učitel i v ideálním případě směřovat. Simulační hry se totiž mohou účastnit všichni souběžně nebo lze žáky rozdělit do skupin, které se simulace účastní paralelně. Žáci by měli být po celou dobu hodiny aktivně zapojeni. Pokud tak vyučující rozhodne, mohou se žáci při simulacích i střídat, toho času ostatní členové třídy své spolužáky sledují a vypracovávají si

⁸⁵ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Vydání 1. Praha: Grada, 2015. s. 183.

⁸⁶ Tamtéž. s. 395.

⁸⁷ Tamtéž. s. 395.

⁸⁸ SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Vydání 1. Praha: Grada, 2019. s. 245.

⁸⁹ Tamtéž. s. 245.

⁹⁰ Tamtéž. s. 245.

poznámky. Zatímco u žáků se při simulační metodě očekává maximální zapojení a participace na výukovém procesu, role vyučujícího se opět přesouvá spíše do ústraní. Pedagog kontroluje naplňování předem stanovených pravidel a do průběhu simulace by v ideálním případě zasahovat neměl. Nedílnou součástí je pak i kritické zhodnocení simulace, které se týká jak výkonu žáků, tak i naplnění cíle výuky.⁹¹

3.4 Únikové hry

Na oblibě začala volnočasová aktivita v podobě únikové hry (také escape room) získávat především ve druhé polovině desátých let 21. století. Celosvětový fenomén, dříve populární především Číně, se stal postupně plnohodnotnou součástí i tuzemského zábavního průmyslu, a rozšiřuje tak napříč celou Českou republikou nabídku služeb. Jen v krajských městech ČR bylo roku 2023 napočítáno společností Escapemania.cz 226 únikových her (120 z nich v Praze).⁹² Obliba únikových her vychází stejně jako u již zmíněných metod ze zážitku, z nových situačních kontextů a problémů, před něž je účastník únikové hry postaven. Hráč musí během těchto her řešit nejrůznější úkoly v podobě hádanek, rébusů, sledování stop nebo i fyzických aktivit. Pomocí důvtipu, inteligence a vzájemné spolupráce mezi hráči následně účastník v případě úspěšného řešení odemyká únikovou místnost a „uniká“ z ní. Hra je ztížena i časovým limitem, který uvádí hráče pod tlak, a ti jsou tak nuceni pracovat maximálně efektivně. S tím souvisí i kooperativní rozměr hry. Ačkoli provozovatelé únikových her sporadicky nabízí i modely pro jediného hráče, esence hry spočívá právě ve sdílené zábavě, spolupráci a v prohlubování vzájemných vztahů mezi řešiteli. Úniková hra by kromě toho měla zpravidla rozvíjet i logické myšlení nebo kreativitu.

Koncept únikové hry postupně začal pronikat i do školství, k čemuž především výrazně přispěla pandemie covid-19. Když se na jaře 2020 přesunula výuka všech škol z třídních lavic do online prostředí a žáci s učitelem komunikovali prostřednictvím tzv. distanční výuky, museli učitelé i žáci čelit novým výzvám. Učitel v online prostředí ztrácí mnoho benefitů, které mu osobní setkávání se žáky v prostorách školy nabízí. Mezi velmi časté problémy učitelů v průběhu distanční výuky mohou zařadit kupř. ztrátu osobního kontaktu se žákem, kdy někteří z žáků nechtěli nebo nemohli zapnout pro účely online setkání

⁹¹ SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Vydání 1. Praha: Grada, 2019. s. 245–246.

⁹² VEJVODOVÁ, Alžběta. Únikové hry roztočily byznys i cestovní ruch napříč světem. In: *Ekonom.cz* [online]. Praha: Economia, a.s., © 2023, 13. 7. 2023 [cit. 2024-02-06]. Dostupné z: <https://ekonom.cz/c1-67224080-unikove-hry-roztocily-byznys-i-cestovni-ruch-napric-svetem>

kameru či mikrofon. Kromě častých problémů s mezilidskou interakcí museli učitelé během distanční výuky čelit i výpadkům a odchýlení koncentrace žáků k jiným aktivitám. Zatímco k prostředí školní třídy neodmyslitelně patří řád, na který dohlíží učitel, jenž by měl stimulovat žákovu pozornost, v domácím prostředí se u počítače nebo notebooku žákovi nabízí široké spektrum podnětů, které rozptylují jeho koncentraci. Učitel zároveň během distančního vzdělávání nedisponuje téměř žádnými mechanismy, kterými by mohl kontrolovat, zda žák během hodiny nehraje na svém digitálním zařízení hry nebo nekouká na videa, která s obsahem výuky nijak nesouvisí. Je ale vůbec možné školní výukou konkurovat možnostem technologií, které odchyľují pozornost žáků? Jednou z potenciálních odpovědí na otázku, jak žáky zaujmout a zprostředkovat jim podobný přísun dopaminu jako při hraní jejich volnočasových her, bylo zapojení her samotných do výuky. Únikové hry byly do počátku distanční výuky využívány v pedagogickém prostředí spíše výjimečně a jednou z příčin je i nemalé množství času, které zabere jejich příprava. Byť se jejich většinová aplikace odchyľovala od řešení nejrůznějších rébusů a hádanek a směřovala spíš k procvičení či objevování učební látky, schéma únikové hry zůstávalo zachováno. Žák musel projít jednotlivými částmi hry, v nichž plnil rozmanité úkoly. Nakonec pak mohl na základě vlastní práce, díky které během hry získával jednotlivé části kódu, uniknout z místnosti. Z únikové hry ve virtuální podobě se tak ve srovnání s klasickou formou únikové hry většinou vytratila vzájemná kooperace mezi žáky, což bylo ale nezbytnou součástí toho času platných opatření proti pandemii. Webináře na tvorbu únikových her tak postupem času začaly nabízet i oficiální webové stránky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Za účelem sdílení didakticky zaměřených únikových her dokonce vznikla na platformě Facebook široká pedagogická komunita pod názvem „Únikové hry ve školství“, jejíž součástí bylo počátkem února 2024 téměř deset a půl tisíce členů. Výhoda únikových her ve školním prostředí spočívá především v neustálé aktivitě žáka, který je po celou dobu trvání únikové hry nucen hravou formou k činnosti. Souběžně by úniková hra měla žákovi umožnit individuální nastavení pracovního tempa a pravidelnou zpětnou vazbu k průběhu jednotlivých částí. Proto by vždy měla úniková hra obsahovat několik úkolů, jejichž splnění podmiňuje žákovo další pokračování. Pedagog by tak měl u úkolů volit přiměřenou náročnost, aby žák během plnění zažíval pocity úspěchu a byla tím podpořena i jeho motivace k další činnosti. Za největší výhodu únikových her ve virtuálním prostředí však považují rozmanitost materiálů, s nimiž mohou žáci během únikové hry pracovat. Proto by i vyučující měl zařadit, pakliže to jeho téma umožňuje, rozmanité prameny, z nichž

mohou žáci během hry čerpat. Práce s primárními texty, videozáznamy, fotografií, plakátem, hudební nahrávkou či autentickými audiozáznamy by v žácích měla kromě předávání nových poznatků podporovat také kritické zkoumání a přemýšlení nad vybranými materiály. Online provedení únikových her se stalo mezi žáky během distanční výuky vítanou změnou a uživením hodin, obtojí však virtuální únikové hry i během prezenční výuky a dává jejich využití smysl?

Ačkoli vede využívání technologií během prezenční výuky ke skepsi především kvůli rozptylování koncentrace, riziku z podpoření závislosti či odtržení od reálného světa, ukazuje se, že je odmítavý přístup k využívání technologií ve výuce spíše destruktivní. V tomto duchu se vyjadřuje i odborník na technologie ve vzdělávání J. Picardo: „Představa, že skvělé učení a účinné užití technologií na podporu učení se vylučují, je naprosto zhoubná, protože nám brání se profesně rozvíjet tím, že se učíme zahrnout vhodné technologie tak, aby sloužily danému pedagogickému cíli.“⁹³ Pokud vyučující dokáže technologie využít takovým způsobem, že žákům umožní hluboké soustředění při plnění pedagogického cíle, rozmanitou práci s rozmanitými materiály a zároveň žákům poskytne i zpětnou vazbu, je občasné využití technologií ve výuce (v tomto případě prostřednictvím virtuální únikové hry) žádoucí. Virtuální úniková hra se tak jeví jako vhodná součást prezenční výuky, její využití by však mělo být vzhledem k chybějící mezilidské interakci spíše výjimečné.

4 Využití didaktické hry ve výuce společenských věd a občanské výchovy

Pedagog 21. století disponuje mnoha metodami, nástroji či pomůckami, otázkou však zůstává, jakým způsobem tyto možnosti využívá a k jakému směřuje cíli. Výuka zaměřená pouze na předání učiva bez propojování v souvislostech a bez vztahování učiva ke komplexnímu vnímání světa je samoučelná. Proto se i Komenský pokoušel více podporovat vnímavost člověka ke společným problémům.⁹⁴ Ke komplexnímu rozhledu člověka, který je nezbytný pro rozvoj jeho samého i jeho následný vliv na společnost, totiž dle Komenského potřebujeme rozhled ve všech vědách. Vzdělání by mělo být všeobecné a člověk by neměl upínat svou pozornost pouze na těžiště svého zájmu, nýbrž

⁹³ HENDRICK, Carl a MACPHERSON, Robin. *Co funguje ve třídě?: most mezi výzkumem a praxí*. Překlad Pavla Le Roch. Vydání 2. Praha: Euromedia Group, 2021. Universum. s. 191.

⁹⁴ HÁBL, Jan. *Lidskost není docela ztracena: stručný výklad Komenského Porady o nápravě věcí lidských*. 1. vyd. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2019. s. 14.

by měl získat prostřednictvím výuky všeobecný rozhled.⁹⁵ Právě pochopení a celostní přehled o světě dává člověku výchozí predispozici k tomu, aby v budoucnu mohl sám sebe i své okolí kultivovat. Komenský se sám zaměřoval na nepřeberné množství oblastí počínaje všem známému vzdělávání až po zásady správné ranní hygieny nebo výběr partnerky. J. Hábl ovšem vymezil na základě Komenského Obecné porady o nápravě věcí lidských koncept „sedmi hybatelů“, tedy pro Komenského klíčových témat, jež vždy určovala směřování společnosti a světa jako celku. Mezi tato témata řadí:

- 1) vládu, resp. věci veřejné, politiku,
- 2) media, resp. jazyk, řeč,
- 3) podnikavost, resp. práci, byznys,
- 4) spiritualitu, resp. víru, náboženství,
- 5) vzdělání, resp. vzdělanost, výchovu,
- 6) kulturu, resp. umění, krásu,
- 7) rodinu, resp. vztahy.⁹⁶

Jelikož jde o témata, jež jsou podstatnou součástí očekávaných výstupů rámcového vzdělávacího programu v oblastech spadajících do občanského a společenskovedního základu, využiji propojení právě těchto okruhů k představení pěti vyučovacích celků, které mají ambici naplnit Komenského požadavek, dle něhož má být škola pro žáky přitažlivá jako hra. Prostřednictvím praktické části práce tak představím únikovou hru „Únik z totality“, která propojuje život v Československu od roku 1945 do roku 1989 se znaky autoritářských a totalitních režimů. Za účelem rozvoje efektivních komunikačních strategií a dešifrování argumentační faulů jsem vypracoval aktivitu „Argumentační kolbiště“, v níž se žáci učí reagovat na zavádějící či manipulativní výroky. Na základě sociologických dat z internetové databáze Atlasu Čechů také žáci dostanou prostřednictvím metodiky „Před investory“ příležitost představit koncept firmy, s níž budou bojovat o přízeň fiktivních investorů. V oblasti kultury soustředím pozornost na benefity a rizika umělé inteligence, jejíž nástroje žáci v rolích marketingových expertů využijí pro tvorbu propagačního materiálu. Za účelem podpory rodinných vztahů a s tím spojeného tématu mezilidské komunikace se soustředím v metodice „Smysluplné dialogy“ na vhodné zacházení s technikami asertivity v partnerském prostředí.

⁹⁵ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948. Pedagogické klasobraní; Sv. 2. s. 109.

⁹⁶ HÁBL, Jan. *Lidskost není docela ztracena: stručný výklad Komenského Porady o nápravě věcí lidských*. 1. vyd. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2019. s. 23.

Z Komenského „sedmi hybatelů“ jsem tedy pro vypracování metodik do výuky společenských věd vybral na základě zastoupení témat v očekávaných výstupech RVP pro základní i střední školy těchto pět oblastí: vládu, média, podnikavost, kulturu a rodinu. Každé z těchto témat krátce představím, uvedu vypracovanou metodiku a kriticky zhodnotím její aplikaci ve výuce.

Uhlířová píše o Komenského didaktickém apelu, „...aby hry dětí byly jednak slušné, jednak užitečné, osvěžující tělo i ducha, a aby tak připravovaly jedno i druhé na snášení námah při vážné práci, ale ještě větší měrou, aby hry samy vedly bezprostředně k věcem vážným, to se stává tak, když vážné věci, jímž by bylo třeba učit se později, upraví se do podoby hry.“⁹⁷ Komenský v *Didaktice velké* upozorňuje, že by škola měla žáka připravit na reálné životní činnosti, jímž žák bude muset v budoucnu čelit, a měl by si tak vytvářet vhodné návyky.⁹⁸ Tento cíl je zároveň i cílem práce *Hra jako didaktický nástroj ve výuce*. Žáci se dostávají prostřednictvím navržených vyučovacích celků do situací, v nichž musí řešit praktické problémy. Představené hry následně kriticky zhodnotím. Posoudím, zda jsem naplnil Komenského kritéria hry v podobě pohybu, vlastního rozhodnutí, družnosti, závodění, řádu, lehkosti v provozování hry i příjemného cíle a také se pokusím poukázat na případná úskalí, s nimiž jsem se při aplikaci metodik během vyučování v roli vyučujícího setkal.

4.1 Vláda: Únik z totality

Jaká politika byla, je a jaká by měla být? Věci veřejné a jejich spravování jsou už počátků lidské civilizace určujícím faktorem pro směřování jednotlivých obcí či státních útvarů. Dnešnímu až téměř uniformnímu českému pohledu na demokracii jakožto jedinou správnou formu vlády, jež je ukotvena i v Ústavě České republiky, předcházela období, v nichž dnešní základní lidská práva zakotvena nebyla. Komenský sám musel roku 1628 kvůli násilné rekatolizaci opustit zemi, do níž se už nikdy nevrátil. Ústava Ferdinanda II. Štýrského z roku 1627 zavedla absolutismus a za jediné povolené náboženství deklarovala katolicismus. Komenského život tak zasáhla politická rozhodnutí velmi významně a nápravou správy věcí veřejných se on sám zabýval po celý život.⁹⁹

⁹⁷ UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. s. 25.

⁹⁸ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948. Pedagogické klasobraní; Sv. 2. s. 152.

⁹⁹ HÁBL, Jan. *Lidskost není docela ztracena: stručný výklad Komenského Porady o nápravě věcí lidských*. 1. vyd. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2019. s. 28.

Ačkoli může český občan 21. století pociťovat politicky motivované hrozby spíše nepřímou či velmi okrajově, mělo by být základní politické povědomí nutnou součástí vzdělávání, k čemuž směřuje i nastavení RVP. Evropa prošla během 20. století výrazným přerodem, když se po vymanění ze spárů fašistické, nacistické či komunistické ideologie téměř vytratily alternativy k moderní formě demokracie.¹⁰⁰ Pozůstatky těchto uzavřených ideologií a autoritářských či totalitních režimů však stále v mnoha zemích figurují ať prostřednictvím politických subjektů (viz stále existující komunistické strany) či pouze jako pozůstatek extremistického myšlení. Jestliže si tak klademe otázku, jaká by měla být politika budoucnosti, odpověď by se měla skrývat jak v charakterovém založení politiků, tak i v odpovědnosti a informovanosti voličů. Ve školním prostředí však bývají politická témata zařazována s obezřetností a je k nim přistupováno s přemírou respektu. „Politika ve školách bylo a je citlivé téma. V našem prostředí mají obavy z politické manipulace ve školách svůj základ ve zkušenosti s komunistickým režimem, který politicky vzdělával celou společnost od předškolního do důchodového věku. Manipulace ovšem není výsadou nedemokratických režimů a její riziko je samozřejmě přítomné i dnes,“¹⁰¹ nastiňují příčiny obav mnohých pedagogů autoři publikace *Politika do školy patří*. Vzdělávání a vychovávání studentů v aktivní občany se však ve školním prostředí bez politických témat neobejde. Právě pro žáky blízká zkušenost jejich rodičů i prarodičů s komunistickou ideologií, která si za století své existence vyžádala ke stu milionu obětí, bude vstupem do tématu autoritativních a totalitních režimů.

Cíle hodiny

- Žák analyzuje různé historické prameny (texty, audiozáznamy, videozáznamy atd.).
- Žák interpretuje historické prameny a využívá je k porozumění historickým událostem.
- Žák aplikuje historické reálie ke zobecnění znaků totalitních a autoritářských režimů.
- Žák kriticky hodnotí praktiky minulého režimu a poukazuje na jeho morální selhání.

¹⁰⁰ DAHL, Robert A. *O demokracii: průvodce pro občany*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. s. 7.

¹⁰¹ MATĚJKA, Ondřej a HOTOVÝ, Filip. *Politika do školy patří*. Metodický materiál pro učitele. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. s. 2.

Čas: 90 minut

Pomůcky:

Pracovní list pro práci s únikovou hrou (příloha A), počítač a sluchátka pro každého žáka, pytlík s tzv. céčky, úniková hra Únik z totality¹⁰².

4.1.1 Postup

Evokace (5 minut)

Vzhledem k rozsahu únikové hry je vhodné zvolit evokaci, která bude velmi krátká. Využil jsem tak metodu jednoho slova, kdy mají žáci za pomoci jediného slova popsat, co se jim vybaví, když se řekne „život v socialismu“.

Uvědomění (60 minut)

Žákům ve zkratce představte únikovou hru, její fungování a pracovní list. V první části hodiny budou pracovat pouze s první částí pracovního listu, která se týká jednotlivých oblastí únikové hry. Hra Únik z totality předkládá smyšlený narativ života obyčejného člověka narozeného na konci války. Žák tak společně s tímto fiktivním hrdinou prochází jednotlivými událostmi či praktikami socialismu v ČSSR. Hra má pět částí, přičemž každou z částí uvádím krátkým propojením fiktivního příběhu s dobovými událostmi. Vedle textu pak žáci vždy naleznou i obrázek, klipart, ikonu či jiné prvky, na které musí kliknout, aby se dostali k jednotlivým zdrojům, jež mají zkoumat. Pozorná práce s materiály je ověřována pomocí pracovního listu, kdy se ke každé z pěti oblastí únikové hry váže i jeden úkol v pracovním listu, a zároveň i pomocí kvízových otázek, jejichž správná odpověď podmiňuje další pokračování ve hře. Špatná odpověď žáka ale pouze vrací k předchozímu zdroji a žák má na zodpovězení nekonečné množství pokusů. Za každou absolvovanou část únikové hry zároveň její účastník obdrží virtuální předměty, s jejichž pomocí 17. listopadu 1989 odemyká klíčem dveře od svobody.

Část 1.: 50. léta aneb Budujeme nový svět

Rezoluce tří tisíc občanů s poděkováním za vynesení trestů smrti, Nezvalova budovatelská báseň opěvující Stalina i úryvek ze záznamů o životě, odsouzení a smrti Milady Horákové. Žáci se zde pomocí těchto zdrojů seznamují s budovatelským obdobím

¹⁰² Dostupné na: <https://view.genial.ly/63fd1c5af7a55900116bfc73/interactive-content-unik-z-totality>.

padesátých let, které přineslo i ty nejtvrdí totalitní praktiky za dobu vlády KSČ a zpočátku byla provázeno i optimismem z většinové části společnosti.

Část 2: Hrou k lepším zítřkům

Že může mít i hra a sport politický rozměr se žákům ukazuje ve druhé části, v níž se seznamují přes dobový audiovizuální záznam z Velkého strahovského stadionu se základními principy spartakiády. Zároveň do této aktivity proniká zážitková pedagogika i reálnou hrou, kdy jsou žáci v rámci jednoho ze zdrojů vyzváni, aby vstali a zahráli si s jedním ze svých spolužáků tzv. „čáru“. Vytyčte tak v průběhu únikové hry hrací pole, v němž si žáci budou moci vyzkoušet hru o „céčka“. Dbejte na to, aby žáci mohli zažít prožitek ze hry a souběžně se v herním prostoru nezdržovali příliš dlouho, aby nebyl hrací prostor přeplněný a žáci se v něm plynule vystřídali.

Část 3: Posad'te se, soudruhu...

Jak může vypadat tajná policie, jaké praktiky využívala a jak bylo těžké se jejímu nátlaku bránit? Na tyto otázky žákům odpovídá část dokumentu Nikomu jsem neublížil, který odkrývá základní principy nátlaku státní bezpečnosti.

Část 4: 1968 aneb Proč se o tom už nepíše v novinách, tati?

Čtvrtá část se zabývá rokem 1968 a mediálním zpracováním srpnové sovětské invaze. Žáci pracují s titulní stranou Mladé fronty ze dne 24. srpna 1968 a úvodním provoláním ÚV KSČ ze dne 21. srpna 1968. Zároveň se v textu k této části únikové hry zmiňují o svobodě tisku, která provázela období pražského jara, či možnostech zisku informací přes radia Svobodná Evropa či Hlas Ameriky.

Část 5: 1989 aneb Všechno bylo levnější.

Úniková hra si klade za cíl upozornit jak na znaky nedemokratického režimu (propojenost moci soudní a výkonné, státní bezpečnost dohlížející na společenskou loajalitou či vynucené pronikání vůdčí ideologie do státního aparátu), tak i formu běžného života. Za tímto účelem se v páté části žáci dostávají na „socialistický nákup“, aby mohli ověřit klíše „Za komunismu se žilo lépe a všechno bylo levnější.“ Dostávají se tak prostřednictvím odkazu ke kalkulačce zpracované webem Aktuálně.cz, která srovnává nákupní košíky v roce 1989 a v roce 2021. Žák si zde navolí, jakou očekávají jednou průměrnou mzdu/plat. Kalkulačka žákovi následně ukáže, jakým finančním ohodnocením by pravděpodobně disponoval v roce 1989. Následně je na každém z žáků, aby si do

svého košíku přidával potraviny podle svých preferencí, přičemž se mu v průběhu virtuálního nákupu ukazuje, kolik procent by mu nákup těchto položek vzal z ohodnocení před listopadem 1989 a v roce 2021.

Reflexe (25 minut)

Projděte s žáky jednotlivé části únikové hry a souběžně reflektujte i vyplněný pracovní list. Žáci se velmi často setkávají s nejrůznějšími reáliemi a zkušenostmi díky vyprávění od rodičů či prarodičů. Zde je prostor rozvinout diskusi a bavit se o tématech, která úniková hra otevřela. Na závěr využijte v případě dostatečného množství času druhou stranu pracovního listu, kde jsou vyjmenovány znaky totalitního a autoritářského režimu. Na základě únikové hry i dříve nabytých vědomostí s žáky projděte jednotlivé znaky a určete, zda byla v socialistickém Československu tato kritéria naplněna, případně i zmiňte, ve kterou dobu.

4.1.2 Kritické zhodnocení

Z Komenského požadavků jsou v únikové hře Únik z totality naplněna všechna kritéria s výjimkou vlastního rozhodnutí. Pohyb a dynamiku zajišťuje ve virtuální rovině sám příběh, kterým se žáci posouvají postupným plněním blíž k sametové revoluci. Souběžně jsem vnímal jako velmi důležitou část únikové hry i zapojení tzv. „čáry“, při které každý z žáků obdržel pět céček a žáci dostali prostor, aby si v hodině během tří až pěti minut tuto hru zahráli. Kromě zážitku a změny činnosti se touto hrou přinesla do výuky i větší pravděpodobnost, že žáci téma života za socialismu otevrou doma a stane se toto téma živým i v mimoškolním prostředí. Souběžně tento prvek soutěžení rozvíjel i družnost a výrazně přispěl k příjemné atmosféře ve třídě. Řád zajistila koncepce únikové hry, neustále se totiž proměňovaly materiály a zdroje, s nimiž žáci pracovali. Hra žáky přirozeně vedla a nebyl prostor pro jakékoli vyrušování. Ačkoli je možné ve hře chybovat, vždy existuje neomezené množství příležitostí na volbu správné odpovědi. Tím je zajištěna lehkost v provozování hry i příjemný cíl, jelikož by se k závěrečnému úniku z totality měli dostat všichni hráči bez výjimky.

Během výuky se ukázalo, že je největším úskalím technická výbava škol, jelikož některé zastaralejší počítače nebyly schopny kvůli absenci služby Bluetooth připojit bezdrátová sluchátka, stejně tak se u několika žáků projevíly technické problémy kvůli jedinému nainstalovanému prohlížeči (Internet Explorer), který již nebyl funkční. Tyto potíže jsou však vázány na nedostatky v technické výbavě konkrétní školy, jelikož se při využití

klasických prohlížečů nevyskytl jediný problém. Kvůli těmto problémům s technikou nedohráli Únik z totality ve třiceticienné třídě pouze dva hráči. Při následné reflexi bylo znát, že hra v žácích vzbudila výrazné emoce a následnou diskusi nad pracovním listem nebylo třeba nijak dále podněcovat.

4.2 Media: Argumentační kolbiště

Výraz argumentační faul se v 17. století ještě nepoužíval. Obelhávání a klamání se mezi lidmi navzájem je ale staré jako lidstvo samo. Jazyka jako mocného nástroje, jímž je možno předávat objektivně poznatelnou pravdu i šířit lži, si Komenský všiml ve své Obecné poradě o nápravě věcí lidských. Ačkoli pravdivé promluvy vedou k vzájemnému porozumění a radosti, lidé si často záměrnou lží ubližují.¹⁰³ Komenský tak vyzývá takové použití jazyka, které bude pravdivé, člověku užitečné a zároveň i podporující vzájemnou důvěru mezi lidmi.¹⁰⁴ Možnost se oklamávat dostala ve 21. století nový rozměr. Zatímco tištěná media poskytovala prostor k vyjádření pouze omezenému množství pisatelů, online prostor nabídl všem uživatelům možnost, aby ve veřejném prostoru šířili vlastní názory, pravdy i lži a stali se tak sami tím, kdo může ovlivňovat a masově zasahovat do veřejného prostoru bez toho, aniž by si tento virtuální prostor nárokoval pravdivost. Vzhledem k masivnímu nárůstu hoaxů, fake news, dezinformací, misinformací či argumentačních faulů tak začaly existovat webové stránky, které českým uživatelům ověřují vybrané informace a jejich pravdivost. Český projekt Demagog.cz ověřuje pravdivost výroků českých politiků, web Manipulátoři.cz zase kontroluje fakta a upozorňuje na hoaxy ve veřejném prostoru. Výuková lekce Argumentační kolbiště čerpá inspiraci především z webu Bezfaulu.net, jenž čtenáři představuje mimo argumentačních faulů i další manipulativní strategie či kognitivní zkreslení. Žáci pracují ve 21. století s nepřehledným množstvím informací, vzhledem k jejich množství a souběžně i algoritmům v online prostředí, se stala pravda hodnotou, kterou část populace relativizuje a uzpůsobuje dle vlastních potřeb. Stěžejním úkolem, jak se nenechat oklamat a lžím či manipulativním strategiím čelit, se zabývá právě lekce Argumentační kolbiště.

Cíle hodiny

- Žák rozpozná a identifikuje argumentační fauly.

¹⁰³ HÁBL, Jan. *Lidskost není docela ztracena: stručný výklad Komenského Porady o nápravě věcí lidských*. 1. vyd. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2019. s. 35.

¹⁰⁴ Tamtéž. s. 36.

- Žák analyzuje účel a cíl komunikace.
- Žák reflektuje vlastní postoj a řešení v konfliktní situaci.
- Žák rozlišuje faktické informace od manipulativních tvrzení.
- Žák kontroluje emoce v konfliktních situacích.
- Žák citlivě a konstruktivně reaguje na argumentační fauly.

Čas: 90 minut

Pomůcky:

Pracovní list (příloha B), www.padlet.com

4.2.1 Postup

Evokace (20 minut)

Žáci se dostávají prostřednictvím textu do fiktivní situace nazvané „Strejda Václav“. Jsou na rodinné oslavě, kde si všichni poklidně povídají. Mají tam oba prarodiče, rodiče, dva dospívající sourozence a strýce s tetou. Povídají si o nedávných zážitcích, práci, škole i zdraví, když v tom se začne „strejda Václav“ vyjadřovat k vážným společenským otázkám (jeho promluva v příloze č. 2). Celá rodina chodí pravidelně volit a promluva tak může mít vliv na budoucí volbu členů rodiny. Žáci analyzují promluvu a odpovídají na tyto otázky:

- 1) Jakým způsobem je veden monolog? Dopouští se Václav nějakých komunikačních přestupků? Podtrhni je a ve zkratce je popiš.
- 2) Co je cílem jeho promluvy?
- 3) Jsi členem této rodiny a situaci přihlížíš. Vymysli, jak bys danou situaci řešil, a odpověď zapiš na www.padlet.com.

U promluvy však zdůrazněte, že je názorové spektrum člověka v tuto chvíli irelevantní a nesoudíte, zda je optimistický, či skeptický přístup k migrační politice v pořádku. Jde čistě o způsob komunikace a vhodnost těchto komunikačních konstrukcí. Žáci by během cca deseti minut měli tento výstup zpracovat. Následně společně zhodnoťte, jaké byly jejich odpovědi. Proč by jednotliví žáci do situace intervenovali? Proč by naopak situaci neřešili a raději by v daný moment kupř. opustili místnost?

Uvědomění (65 minut)

Představte téma argumentačních faulů, jejich podstatu a cíle jejich využití. Následně se s žáky pokuste vymyslet desatero pravidel, které by jim při řešení komunikačních situací, v nichž se je někdo pokouší oklamat, pomohlo. Takový výčet může vypadat kupř. tímto způsobem:

1. Rozeznajte argumentační faul.
2. Kontrolujte své emoce.
3. Držte si hranice – nenechte se vtáhnout do konfliktu.
4. Používejte konstruktivní komunikaci zahrnující pochopení.
5. Respektujte vnímání druhého, ale předkládejte alternativy.
6. Pojmenujte problém využití rétoriky.
7. K vysvětlení faulu použijte různá přirovnání, paralely.
8. Najděte si konkrétní údaje a data, kterými můžete nabourat faktické nesrovnalosti v promluvě.
9. Argumentujte a doložitelná fakta citlivě použijte.
10. Nebojte se řečníka doptávat (obezřetně).

Po vytvoření desatera žáky vyzvěte k druhému úkolu, kterým je spojování názvů a definic argumentačních faulů s konkrétním příkladem aplikace vybraných argumentačních faulů (viz příloha B). Spojování vybraných argumentačních faulů (ad hominem, apel na přírodu, apel na autoritu, důkazní břemeno, slaměný panák, apel na strach, falešná stopa) poté s žáky reflektujte, abyste věděli, že podstatě argumentačních faulů rozumí. Žáky vždy nechte přečíst konkrétní příklad využití argumentačního faulu a vyzvěte je k tomu, aby na něm postihli i rysy argumentačního faulu, který k příkladu přiřadili.

Vyzvěte žáky, aby si vybrali jeden z výroku, s nimiž pracovali v předchozí aktivitě na pracovním listě. Úkolem každého žáka je vypracovat na nimi vybraný argumentační faul odpověď, která musí být konstruována v souladu s vytvořeným desaterem. Výsledným produktem by pak měla být krátká scénka se spolužákem, v níž dojde k maximálně dvěma reakcím ze strany faulujícího. Každý žák je tak jednou faulujícím a jednou stojí proti faulujícímu jako oponent. Na vypracování vhodné reakce proti argumentačnímu faulu pracuje každý z žáků sám. Každý tak jednou vytvoří scénář s vhodnou reakcí na argumentační faul, a je tedy scénáristou scénky. Každý se také jednou dostává do role

faulujícího, kdy nepromlouvá do podoby scénky a je pouze hercem, který plní pokyny spolužákova scénáře. Pro tvorbu odpovědí a reakcí na argumentační fauly je žákům povoleno využívat mobilní telefony pro dohledávání dat a faktů, která chtějí proti argumentačním faulům využít.

Žáci cca po deseti minutách, které mají na tvorbu scénářů, předvádějí ve dvojicích scénky. Ostatní spolužáci kriticky hodnotí jednotlivé výstupy. Sledují a komentují, jak se tvůrci reakce podařilo reagovat, jaké by měla vypracovaná odpověď v reálném životě dopady na faulujícího a zda se reakce odehrála v limitech vytyčeného desatera.

Reflexe (5 minut)

Zhodnoťte se žáky, co pro ně bylo při vypracování reakcí na argumentační fauly složité, co se jim obecně při vypracování odpovědí na tento způsob komunikace dařilo a co byly nejčastější chyby při komunikaci s faulujícím.

4.2.2 Kritické zhodnocení

Z Komenského kritérií hry byla naplněna všechna s výjimkou závodění, které není v tomto případě vhodné. Téma argumentačních faulů je představováno postupně od konkrétních případů a vysvětlení podstaty těchto výroků až po samotnou obranu proti argumentačním faulům, přičemž žák ve všech chvílích vyučovací hodiny sám aktivně přemýšlí a řeší úkoly. Postupnými kroky je tak zajištěna lehkost v provozování aktivity a tím i příjemný cíl. Ten by však měl primárně tkvět v provozování smysluplné činnosti, která žákům může v reálném životě pomoci demaskovat a reagovat při přímém kontaktu s argumentačními fauly. Zároveň je potřeba dbát na celkovou uvolněnost hodiny, jelikož žákům dramatické zpracování před ostatními nemusí být příjemné. I zpětná vazba, která je k jednotlivým reakcím poskytována, by se tedy měla primárně orientovat na klady, abyste posílili žakovu motivaci. Konstruktivní zpětná vazba a zároveň i spolupráce na dramatizaci výrazně podporují družnost. Žáci však většinu hodiny pracují samostatně, úkoly a zadání jsou popsány i v pracovním listě, takže nevzniká prostor pro výraznější narušení řádu vyučovací hodiny.

Lekci jsem odučil v povinně volitelném maturitním semináři zaměřeném na média, jehož se účastnilo pouze 13 studentů. Dostalo se tak v závěrečné dramatizaci na všechny členy třídy a všem také stihla dát třída důslednou zpětnou vazbu. Při více než 15 žácích je však obtížné dát prostor všem. Téměř všichni žáci vypracovali reakci, která kromě opory ve faktech obsahovala i vysokou míru sociální inteligence. Pouze u jedné žačky nedošlo

k porozumění zadání, jelikož na výrok s argumentačním faulem nereagovala z pozice názorového oponenta, nýbrž s výrokem souhlasila a přeformulovala ho pouze do konstruktivní podoby, čímž nabídla pro práci s argumentačními fauly i další potenciální využití do výuky občanské výchovy či mediálně zaměřených seminářů. Jediný častější problematický jev se objevil u argumentačního faulu falešná stopa, kterým mluvčí odvádí pozornost k jinému tématu. U výroku „Že Putin zabíjí civilisty a bombarduje nemocnice? Podívej se na Ameriku, kolik toho stihla za posledních třicet let vybombardovat.“ se totiž studenti nechali manipulovat faulujícím, který z diskuse o ruských zločinech unikl odvedením tématu směrem k vojenské politice USA. Proti tomuto argumentačnímu faulu se však doporučuje zdůraznit, že těžiště debaty leží jinde a diskutér se vzdálil od tématu, nikoli tedy reagovat na linku s USA. Z lekce ale celkově vzešla velmi pozitivní zpětná vazba (od vyučující i žáků) právě díky její využitelnosti v běžných komunikačních situacích. Drobným nedostatkem byla pouze nedůslednost v dramatických zpracováních, kdy byly texty většinou čteny bez emocí a konverzace tak působily neautenticky. Doporučuji tak poskytnout dvojicím i krátký čas vyloženě na přípravu dramatického zpracování. V této metodice jsem počítal s tím, že se příprava na dramatizaci odehraje v rámci času na přípravu odpovědí. Žáci však prioritizovali podrobné vypracování oponentury na úkor přípravy dramatizace.

4.3 Podnikavost: Před investory

Komenský ve svých dílech upozorňuje na jedinečný lidský potenciál, s jehož využitím můžeme jako lidé tvořit velké věci ať už duševní či materiální podstaty. Vyzývá člověka, aby při podnikání usiloval o kvalitu, zacházel šetrně se zdroji a současně se nechoval majetnický vůči druhým lidem.¹⁰⁵ Člověk usilující o zisk ze svého zboží nebo služeb by měl dle něj mít jasně stanovený cíl. „Kromě cíle svého počínání se člověk má též ujasnit, zda má k dispozici vhodné prostředky a způsoby,“¹⁰⁶ interpretuje J. Hábl Komenského náhled na základní úskalí podnikání, které lze vztáhnout k základním ekonomickým otázkám dneška, tedy: „Co? Jak? Pro koho?“

Otázka, zda se stát zaměstnancem, nebo se pokusit o vlastní podnikání, stojí před každým dospělým či dospívajícím. Každý z žáků by měl mít po skončení střední školy alespoň základní představu o tom, jakým způsobem funguje tržní hospodářství, jaká rizika může

¹⁰⁵ HÁBL, Jan. *Lidskost není docela ztracena: stručný výklad Komenského Porady o nápravě věcí lidských*. 1. vyd. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2019. s. 40.

¹⁰⁶ Tamtéž. s. 38.

podnikání představovat a jak si odpovědět na základní ekonomické otázky tak, aby maximalizoval svou šanci na úspěch. O to se pokouší i metodika lekce Před investory, v níž se žáci seznámí se základními ekonomickými otázkami, stanovují si vlastní cíle, prostředky i cílovou skupinu tak, aby minimalizovali rizika, že bude jejich podnikatelský koncept neúspěšný.

Cíle hodiny

- Žák porozumí rozdílům mezi podnikatelským a zaměstnaneckým postavením.
- Žák reflektuje vlastní přístup k podnikání.
- Žák interpretuje data a využívá je k tvorbě strategií.
- Žák porozumí vlivu dat a statistiky na podnikatelské rozhodnutí.
- Žák aplikuje teoretickou znalost z ekonomie na praktickou situaci.
- Žák vyjadřuje a obhajuje své názory.
- Žák spolupracuje s ostatními členy týmu a respektuje příspěvky ostatních.

Čas: 90 minut

Pomůcky:

Papíry velikosti A3 pro každou ze skupin, fixy, pastelky, barevné značkovače (lepící záložky), webová stránka Atlas Čechů (www.atlascechu.cz)

4.3.1 Postup

Evokace (10 minut)

Žáky postavte do argumentační řady, každý žák tedy stojí naproti jednomu ze spolužáků, s nímž bude následně diskutovat. Rozhovor tak probíhá ve dvojici, kdy žáci stojí čelem k sobě. Žáci z první řady zastupují názor, že je lepší se po škole nechat zaměstnat. Žáci z druhé řady zastupují názor, že je lepší podnikat. Po uplynutí cca tří minut vyzvěte žáky jedné z řad, aby se o místo posunuli, resp. dostali se k dalšímu diskutujícímu. Změňte však postoje jednotlivých řad. Řada, která byla původně pro podnikání, bude propagovat variantu nechat se zaměstnat a naopak. Po dalších třech minutách diskuse vyzvěte žáky, aby zmínili ty nejzajímavější argumenty, které v jejich diskusi zazněly.

Uvědomění (70 minut)

Představte žákům tři základní ekonomické otázky ve vztahu k ekonomickým systémům i k podnikání samému, načež žáky vyzvěte i k hlasování, která z variant, s nimiž pracovali při evokaci, jim byla blíží. Tedy zda je více láká po ukončení školy vlastní podnikání, nebo se spíš vidí jako zaměstnanci.

Poté představte aktivitu. Žáci se v cca čtyřčlenných skupinách stávají začínajícími podnikateli, jejichž úkolem je vytvořit během dvaceti minut takový podnikatelský koncept, který by nejlépe uspěl před investory. Skupiny mají na výběr ze čtyř základních možností. Mohou se stát cestovní kanceláří, hospodou, kavárnou nebo obchodem s oblečením. Žáci pak mají vzhledem k vybranému charakteru firmy vytvořit takovou koncepci, která bude nejlépe odpovídat na klíčové ekonomické otázky (kupř. Co budeme nabízet? Jak bude vypadat náš interiér? Jakými komunikačními kanály budeme komunikovat s cílovou skupinou? Koho chceme tímto konceptem oslovit? atd.). Tyto odpovědi však musí vycházet z Atlasu Čechů (www.atlascechu.cz), který zpracovává data o Češích prostřednictvím online i terénních výzkumů a poskytuje tak interaktivní formou informace, které výrazně napomohou k odpovědím na výše nastíněné otázky. Úkolem žáků je tak vždy ke každému kroku svého konceptu uvést i konkrétní oporu v datech. Kupř. „Naši kavárnu „Na šálek“ bychom situovali do obce nad 50 tisíc obyvatel, jelikož lidé z menších měst a vesnic příliš služby kaváren nevyužívají. Primárním cílem je zaměřit se na populaci z bohatší a střední třídy, která tvoří cca 66 procent populace navštěvující alespoň občas kavárnu. Lidé, kteří často chodí do kavárny také cca v 74 procentech přispívají na charitu a 64 procent z nich věří, že mohou přispět k řešení problémů na obecní úrovni. Jde tak často o společensky odpovědné jedince. 67 procent lidí, kteří občas chodí do kavárny, má také minimálně maturitní vzdělání. Jelikož nás samotné zajímá mezilidská solidarita, bude naše kavárna směřovat k odpovědnému přístupu k životnímu prostředí a budeme prodávat pouze fair trade kávu. Také plánujeme organizovat přednášky o globálních problémech či ochraně lidských práv ve světě...“ Žáci tedy své plány opírají o data z Atlasu Čechů a za účelem této aktivity neřeší finanční otázky projektu. Zdůrazněte však, ať jsou jejich podnikatelské koncepty finančně únosné. Nejprve tedy žákům ukažte nástroj Atlas Čechů, objasněte jim, jak se s nástrojem pracuje a následně jim dejte cca 20 minut na tvorbu konceptu, jehož výstupem bude plakát na A3 a odprezentování konceptu před ostatními v rozsahu tří až pěti minut.

Po práci na konceptu postupně vyzývejte firmy, aby své koncepty podpořené daty představily. Zbytek třídy se přesouvá do rolí investorů a doptává se po prezentaci na nesrovnalosti a potenciální problémy těchto projektů. Postupně tedy všechny firmy představí své projekty a následně jsou podrobeny otázkám a kritice investorů.

Reflexe (10 minut)

Nakonec rozmístíte všechny vypracované koncepce na listech A3 a každému z investorů (žáků) dejte dvě lepící záložky. Každý z investorů tak může ocenit dva nejlepší projekty (mimo toho svého), které mu přišly nejpropracovanější, nejzajímavější a jako investor by v nich viděl největší potenciál.

Zhodnoťte se žáky, proč si myslí, že vyhrál právě tento koncept, a jaké faktory pro ně při hlasování o nejlepším návrhu byly stěžejní.

4.3.2 Kritické zhodnocení

Aktivita Komenského kritéria pro hru naplnila. Pohyb byl obsažen nikoli ve fyzické rovině, ale prostřednictvím dynamiky hodiny a jednotlivých myšlenkových operací, které žáci uskutečňovali. Byli nuceni data vyhodnocovat, propojovat a snažit se je maximálně využít. Koncepce firem vycházely z vlastní volby žáků, kteří si mohli vybrat, v jakém sektoru (hospoda, kavárna, obchod s oblečením, cestovní kancelář) bude jejich firma podnikat, jaký bude její název, jaké produkty bude nabízet atd. Vlastní rozhodnutí žáků, které však má svůj rámec, směřuje k vyššímu rozvíjení kreativity a souběžně i větší motivaci. Jelikož aktivita probíhá ve skupinách, je naplněn i požadavek družnosti. Aktivita vybízí k rozvíjení fantazie a odehrává se prostřednictvím skupinové práce, je tedy důležité dbát i na pravidla práce a dodržování řádu. Za tímto účelem je nutné obcházet třídu a postupně se žáky vyhodnocovat, jak se jim v čase daří naplňování cíle této aktivity. Jelikož je cílem hry uspět před investory a získat si jejich přízeň, obsahuje aktivita i prvky závodění. Při kritických dotazech a reflexi je zároveň potřeba dbát i na pozitivní zpětnou vazbu, která zajistí příjemný cíl a atmosféru během hodiny. Lehkost při provozování aktivity je zajištěna důslednou expozicí, ukázkou práce s Atlasem Čechů a krátkým příkladem, jak může vypadat výstup (viz příklad výše).

Aktivita byla testována ve dvou maturitních ročnících, přičemž ze zpětné vazby od studentů i jejich výstupů vychází velmi pozitivní hodnocení. Aktivita výrazně podporovala rozvoj komunikačních dovedností a souběžně i práci s novým pramenem (Atlas Čechů), jehož využití považují ve školním prostředí za velmi vhodné. Jelikož se

třídy s tímto online atlasem setkaly prvně, tak se žáci v úvodních minutách často věnovali vyhledávání jim atraktivních hesel, která nekorespondovala se zadáním práce. Určitým deficitem při výstupech bylo také nedůsledné začlenění statistických hodnot do koncepce firmy. Žáci sice využívali poznatky z Atlasu Čechů, ale už tyto poznatky nepodpořili konkrétními čísly. Považuji tak za klíčové apelovat právě i na využití těchto konkrétních statistických údajů, jimiž firmy podpoří svou koncepci. Ukázalo se zároveň jako velmi důležité, aby byla tato lekce uskutečněna souvisle, nikoli během dvou různých dní, jelikož toto přerušení výrazně narušilo dynamiku lekce. U obou maturitních tříd se objevily prvky recese, u jedné z nich dokonce zvítězila koncepce „Kebabárna Broumov“. Jelikož ale skupina splnila zadání a zároveň byla i při představování koncepce velmi komunikačně zdatná, nevnímám tento výsledek nijak negativně.

4.4 Kultura: AI v kultuře

Nástroje umělé inteligence především v podobě jazykových modelů výrazněji zasáhly společnost především od počátku 20. let 21. století. Vliv umělé inteligence vyvolává polemiky o ohrožení pracovních pozic, bezpečnostních hrozbách, záměně reality s fikcí nebo úpadku lidské kreativity. Umělá inteligence dokáže do určité míry nahradit lidské schopnosti. Zvládá uvažovat, plánovat, učit se, radit nebo vytvářet kreativní produkty. Právě kreativní produkce, ať už výtvarná či textová, byla tématem, které jsem představil v rámci lekce AI v kultuře. Když obdržel Jason Allen v roce 2022 od poroty v Coloradu první cenu za obraz *Théâtre d'Opéra Spatial*, mělo jeho vítězství celosvětový dosah. Šlo totiž o obraz vygenerovaný nástrojem umělé inteligence.¹⁰⁷ „Dle Komenského je krása pozoruhodná, hodná pozornosti. Jak to, že ji dokážeme vnímat? Kde se bere? Jak se tvoří? Komenský věří, že svět je umělecké dílo božského umělce. O kráse víme, protože jsme pro ni byli stvořeni. Každý člověk je umělcem, alespoň ve své potencialitě,“¹⁰⁸ uvádí J. Hábl. O tom, že je člověk schopný vyprodukovat mimořádná díla, jež stimulují lidský rozum nebo city, není sporu. Masový rozmach AI však vyvolává otázky, které jsou s kulturou a uměním jakožto lidským produktem neodmyslitelně spjaty. Můžeme výtvořené umělé inteligence považovat za plnohodnotné umění? Můžeme tyto produkty vůbec řadit do kulturního dědictví? Jaké benefity může AI společnosti při vhodném využití přinést?

¹⁰⁷ KASÍK, Pavel. *Podvod, nebo umění? Muž vyhrál soutěž s obrazem, který kreslil robot*. In: Seznamzpravy.cz [online]. Praha: Seznam.cz., © 2022, 1. 9. 2022 [cit. 2024-04-13]. Dostupné z: <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/tech-technologie-obraz-ziskal-prvni-cenu-porota-netusila-ze-ho-vytvorila-umela-inteligence-212963>

¹⁰⁸ HÁBL, Jan. *Lidskost není docela ztracena: stručný výklad Komenského Porady o nápravě věcí lidských*. 1. vyd. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2019. s. 60.

Jaké hrozby představuje využití nástrojů AI při kreativních činnostech? Jestliže Komenský tvrdí, že je každý člověk umělcem ve své potencialitě, neomezují a nebrzdí tuto potencialitu člověka 21. století právě nástroje AI?

Cíle hodiny

- Žák identifikuje potenciální přínosy využití nástrojů AI v oblasti kreativní tvorby.
- Žák vyhodnocuje rizika spojená s využíváním nástrojů AI v oblasti kreativní tvorby a propagandy.
- Žák využívá vlastní kreativní myšlení při hledání cest, jak nástroje AI využít.
- Žák zdokonaluje dovednost týmové spolupráce a komunikace při komplexním řešení problému.
- Žák zaujímá stanoviska k etickým a morálním otázkám využití AI v oblasti umění.

Čas: 90 minut

Pomůcky:

Karty s úkoly (viz příloha C), karty s identitami politických subjektů (viz příloha D), 1 notebook na skupinu, mobilní telefony či jiná zařízení zajišťující přístup k internetu (pro každého z žáků), www.canva.com, www.chat.openai.com, www.vaibe.ai (případně jiné).

4.4.1 Postup

Evokace (5 minut)

Vyzvěte žáky, ať metodou sedmi slov shrnou, co pro ně znamená umění. Může jít o výčet slov i celou větu.

Uvědomění (80 minut)

Ve zkratce představte estetiku jako filozofickou disciplínu. V návaznosti na její definici zmiňte i nástroje AI jako tvůrce uměleckého obsahu a dotazujte se žáků, kdo už nástroje AI využíval k tvorbě kreativního obsahu. Poté popište žákům aktivitu a krátce jim ukažte, se kterými nástroji se budou setkávat, resp. během pěti až deseti minut (dle úrovně znalosti žáků) představte postup při práci s webovými stránkami www.canva.com, www.chat.openai.com a www.vaibe.ai.

Úkolem žáků je vytvořit volební leták zaměřený na téma kultury na základě kartiček, které si vylosují. Nejprve si žáci vytvoří marketingové expertní týmy po čtyřech členech. Následně vyšlou svého zástupce, který týmu vybere jednu z identit politických stran (nacionálně zaměřená, liberální, "zelená" atd.), kterou budou prostřednictvím svého volebního letáku jako marketingoví experti propagovat. Ačkoli jsou tyto identity tvořeny na základě prototypických stran/hnutí u nás i ve světě, budete se se žáky pohybovat ve fikčním světě, takže žáci dostanou pouze koncept, který nesmí porušit, ale mohou ho rozšiřovat. Karty tedy neodkazují na konkrétní politickou stranu. Název politického uskupení, pro které jako marketingoví experti pracují, je dílem domluvy a kreativity mezi žáky ve skupině. Následně si týmy losují z jednotlivých košů kartičky s různými úkoly. Každá skupina si vylosuje 4 karty s úkoly, u jejichž plnění musí využívat různé nástroje umělé inteligence. Losovací koše budou vytvořeny tak, aby si každý tým vždy vylosoval tvorbu loga (1. koš) a představení dvou až tří programových bodů z oblasti kultury (2. koš). Ve třetím koši jsou vždy úkoly zaměřené na tvorbu textu (v příloze 3. – 9. karta). Ve čtvrtém koši se nachází úkoly na tvorbu grafického obsahu (v příloze 10. – 16. karta). Na kartě je vždy popsán úkol a zároveň je na ní i zmíněno, která aplikace tyto funkce umožňuje. Každý žák se tak věnuje jednomu z úkolů, které jsou na kartě jeho týmu. Následně žáci výsledky práce expertního týmu sloučí do volebního letáku tvořeného v Canva.com. Pro práci s touto sadou vizuálních nástrojů žáci potřebují do skupiny alespoň jeden notebook, s aplikací se ale dá pracovat i na telefonu. Na vizuální podobě volebního letáku se budou podílet maximálně dva členové týmu, zbytek týmu se na základě práce s nástroji AI pokouší i za pomoci různých internetových zdrojů rozpracovat:

- a) 2 nové cesty, které AI společnosti v oblasti umění a krásna nabízí. Doložit u každé cesty alespoň třemi konkrétními argumenty, které budou založeny na faktech, datech, výzkumech, názorech odborníků či jiných relevantních zdrojích.
- b) 2 potenciální hrozby, které v oblasti umění a kultury komplexně hrozí v souvislosti s AI. Doložit u každé hrozby alespoň třemi konkrétními argumenty, které budou založeny na faktech, datech, výzkumech, názorech odborníků či jiných relevantních zdrojích.

Na práci v týmu budou mít skupiny cca 40 minut, po nichž předstoupí před ostatní. Odprezentují před třídou jak závěrečnou podobu svého marketingového produktu, tak i dvě nové cesty a dvě potenciální hrozby, o nichž se dočetli. Prezentace by měla trvat dle

počtu žáků a skupin cca pět až sedm minut. Ostatní na konci prezentování hodnotí kvalitu produktu a přináší i konstruktivní kritiku k výstupu marketingových expertů.

Reflexe (5 minut)

Zrekapitulujte se žáky nejvýznamnější úskalí a nové možnosti, které AI může do jejich života přinést, především pak ty z oblasti kreativní tvorby.

4.4.2 Kritické zhodnocení

Z Komenského herních požadavků aktivita nesplňuje pouze kritérium závodění, jak jsem však zmínil na předchozích stránkách, soutěžní prvky se v pedagogice doporučují pouze sporadicky. Aktivita obsahuje vzájemné hodnocení ze strany ostatních spolužáků, mělo by však mít takovou formu, která nesrovnává, nýbrž vyzdvihuje kladné aspekty práce skupiny a upozorňuje na potenciální možnosti zlepšení. Výrazně pozitivním kritériem na motivaci žáků je jejich vlastní rozhodnutí, kdy si skupiny mohou vybrat názorové směřování jejich politického uskupení. Souběžně s tím jsem nechal na žácích i jejich vlastní rozřazení do skupinek. Díky práci ve skupinách, nutnosti neustále kooperace a rozdělování úkolů byl i naplněn požadavek družnosti. Lehkost z provozování hry je podmíněna důsledným představením nástrojů, s nimiž budou žáci pracovat. Jelikož byl chatbot ChatGPT spuštěn až na sklonku roku 2022, neměla s ním část žáků vůbec žádné zkušenosti. S aplikací Canva před začátkem vyučovací hodiny pracovalo pouze několik jednotlivců a s grafickým nástrojem Vaibe.ai do té doby nepracoval nikdo. Dá se však předpokládat, že se vzhledem k rychlé expanzi nejrůznějších nástrojů umělé inteligence schopnosti a znalosti žáků v této oblasti výrazně rozšíří. Žákům tak musíte vysvětlit principy fungování těchto aplikací či zadávání promptů. Příjemný cíl je zajištěn výsledným produktem, žáci jsou díky nástrojům umělé inteligence schopni za krátký čas vyprodukovat uživatelsky příjemný textový i grafický obsah a zároveň zkoumat i etické limity tvorby kreativního obsahu přes nástroje umělé inteligence. Právě objevování nových nástrojů a možností je i rizikem této lekce, jelikož žáci zkoumají nejrůznější funkce a hrají si s tvorbou obsahu za intencemi zadání. Není ani žádoucí, aby učitel bezprostředně po vysvětlení fungování těchto aplikací omezoval radost z objevování a nenechal žáky otestovat možnosti vybraných nástrojů umělé inteligence. Pro řád ve třídě je důležité, aby učitel zejména v několika málo minutách po vysvětlení práce zašel k jednotlivým skupinám a směřoval jejich činnost k naplňování zadání.

Při tvorbě zadání jsem se snažil směřovat výuku především pomocí karet s úkoly tak, aby podněcovala přemýšlení nad etickými otázkami zneužitelnosti nástrojů AI a souběžně i podporovala radost z objevování funkčních nástrojů, které mohou zjednodušit či urychlit kreativní tvorbu. Žáci tak skutečně v odpovědích na etickou problematiku zmiňovali zvýšené riziko dezinformací, fake news nebo využití nástrojů AI pro tvorbu propagandistického obsahu, který bude lépe zaměřen na cílovou skupinu. Stejně tak zaznívaly tradiční teze o obavách ze ztrát pracovních pozic či úpadku lidské kreativity. Hodina se uskutečnila v maturitní třídě na gymnáziu, žáci dle očekávání vytvářeli kvalitní produkty a zpětná vazba od nich i hospitující vyučující byla pozitivní. Výraznějším nedostatkem realizace této lekce byla pouze dělba práce. Žáci si zprvu nebyli schopni mezi sebou rozdělit úkoly, což vedlo k neefektivní práci a jedna skupina tak nestihla splnit zadání. Zároveň skupiny nechávaly tvorbu letáku, tedy syntézu všech výsledných produktů, až na poslední minuty, což se následně projevilo drobnými překlepy či grafickými nedostatky ve výsledném produktu. Stanovte tak přesný čas, kdy grafikům končí práce na jednotlivých úkolech a začínají tvořit výsledný leták.

4.5 Rodina: Smysluplné dialogy

Že je samota pro člověka škodlivá, si Komenský všimal už v 17. století. Dnešní výzkumy dokládají, že člověk blízké osoby nezbytně potřebuje, jelikož jejich absence a život v osamocení způsobuje průměrně stejné zkrácení života jako vykouření 15 cigaret denně.¹⁰⁹ Člověk se rodí rodičům, jež by se k sobě měli dle Komenského chovat s úctou, láskou i péčí.¹¹⁰ Jelikož si Komenský všímá, že tento způsob chování nebývá mezi partnery standardní a vzájemné soužití manželů mohou provázet nejrůznější komplikace, uvažuje i nad kontrolními mechanismy, kterými by bylo možné dohlížet na rodiny nerespektující základní manželské ctnosti. „Jeho návrhy hraničí s totalitárním uspořádáním společnosti – Komenský by rád viděl, aby stát kontroloval porodnost, manželský život nebo spořádanost v rodinách. Skutečně mluví o dozorcích nad manželstvím,“¹¹¹ upozorňuje J. Hábl. Vnímání partnerství i manželství se od 17. století významně proměnilo, jen od meziválečného období lze vypozařovat výrazné změny

¹⁰⁹ DAVIS, Josh. *Loneliness Is As Bad For Your Health As Smoking 15 Cigarettes A Day*. In: *IFLscience.com* [online]. Sudbury: LabX Media Group., © 2017, 15. 12. 2017 [cit. 2024-02-16]. Dostupné z: <https://www.iflscience.com/loneliness-is-as-bad-for-your-health-as-smoking-15-cigarettes-a-day-45170>

¹¹⁰ HÁBL, Jan. *Lidskost není docela ztracena: stručný výklad Komenského Porady o nápravě věcí lidských*. 1. vyd. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2019. s. 63.

¹¹¹ Tamtéž. s. 69.

v přístupu k partnerství. Zatímco se v roce 1939 uskutečnilo na území dnešní České republiky více než 134 tisíc sňatků, roku 2020 bylo zaznamenáno pouze přes 45 tisíc svateb, tedy téměř třikrát méně. Zatímco se roku 1939 rozvedlo na sedm tisíc manželství, roku 2020 šlo už o více než 21 tisíc rozvodů ročně, tedy téměř třikrát více.¹¹² Zájem o institucionalizované svazky se snižuje a proměňují se i formy rodiny. Problémy a příčiny rozpadu rodin však zůstávají velmi podobné, lidé si ubližují fyzicky i verbálně a neumí spolu komunikovat jak své potřeby, tak své problémy. Právě téma partnerské komunikace bylo součástí výchozí otázky pro vypracování metodiky Smysluplné dialogy. Jak žáky naučit mezilidské partnerské komunikaci, jejímž prostřednictvím se ve vztazích nebudou zraňovat a mohou díky ní vykomunikovat své potřeby? Jednou z odpovědí může být uvážené využívání asertivních technik. Za asertivní způsob komunikace hodnotíme takovou formu dorozumívání, během níž mluvčí nemanipulují ani nepotlačují práva druhých. Zároveň si ale stojí za svými právy a vyjadřují své názory napřímo. Taková komunikace by měla vést k hlubšímu pochopení mezi osobami a zároveň i k vzájemné spokojenosti.¹¹³ V rodinném prostředí asertivní komunikace výrazně napomáhá k naplnění duševně hygienických požadavků. Souběžně by také měla díky hestickému působení podporovat fungování tzv. rodinného krbu.¹¹⁴ Její adekvátní užívání podporuje vznik atmosféry, v níž jedinec respektuje své i cizí potřeby a názory. Chová se zodpovědně a neprojevuje se při prosazování vlastních názorů agresivně nebo útočně.¹¹⁵ Partnerské komunikaci tak může asertivní chování pomoci k větší otevřenosti, ohleduplnosti i vzájemnému respektu.

Cíle hodiny

- Žák porozumí základním principům asertivní komunikace.
- Žák kriticky zhodnotí efektivitu asertivních technik v konkrétní komunikační situaci.
- Žák bude schopen aplikovat vybrané asertivní techniky, což mu může pomoci k efektivnějšímu řešení potenciálně konfliktních životních situací.
- Žák porozumí potřebě a perspektivě druhého člověka.

¹¹² ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Sňatky a rozvody* [tabulka]. In: *Český statistický úřad* [online]. [Praha]: Český statistický úřad. [cit. 2024-02-16]. Dostupné z:

<https://www.czso.cz/csu/stoletistatistiky/snatky-a-rozvody>

¹¹³ POTTS, Conrad a POTTS, Suzanne. *Asertivita: umění být silný v každé situaci*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. s. 22.

¹¹⁴ NOVÁK, Tomáš. *Asertivita v manželství a v rodině*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. s. 54.

¹¹⁵ POTTS, Conrad a POTTS, Suzanne. *Asertivita: umění být silný v každé situaci*. . . s. 26.

- Žák bude respektovat potřeby, názory i hranice druhé osoby a tento respekt promítne i do řešení konfliktní situace.

Čas: 90 minut

Pomůcky:

Dataprojektor, počítač, list A4 s prepisem scénáře pro každou dvojici, sada lepicích lístků, ukázka dílu ze seriálu *Přátelé: Přátelé* [seriál]. III. řada, 2. díl, Rossovo utrpení. Režie Gail MANCUSO. USA, 1996. 12:04 – 12:43, 14:40 – 16:00.

4.5.1 Postup

Evokace (15 minut)

Pusťte žákům ukázkou ze seriálu *Přátelé*, konkrétně z dílu Rossovo utrpení (sezóna 3, epizoda 2). Tento úryvek ilustruje prototypickou partnerskou situaci, v níž se jeden z partnerů nestíhá připravit v předem domluvený čas a druhému dochází trpělivost. Zatímco se ženská postava Rachel snaží co nejlépe vypadat a zdlouhavě si vybírá co nejlepší šaty, jejímu příteli Rossovi, pro kterého je účast na blížící se společenské akci velmi důležitá, dochází trpělivost. Úkolem žáků je po videu situaci zpětně zrekonstruovat, popsat potřeby obou protagonistů a souběžně s tím naformulovat i komunikační chyby, které se v inkriminované situaci objevily. Žáci chyby popisují a hodnotí, zda se jich sami ve svých životech dopouští, a k jakým to vede důsledkům.

Uvědomění (70 minut)

Představte žákům téma asertivní komunikace, její principy a zároveň i pět základních asertivních technik: pokaženou gramofonovou desku, otevřené dveře, negativní dotazování, selektivní ignorování a přijatelný kompromis. U každé z technik klad'te důraz na důslednou expozici a popis situace v konkrétních životních situacích, aby žák kromě pochopení definice porozuměl také praktické aplikaci dané techniky. Zároveň je žádoucí položit otázku, zda by Rossovi a Rachel, hlavním postavám seriálového úryvku, pomohla znalost zmíněných technik asertivní komunikace.

Následně žákům dejte možnost situaci změnit. Do dvojic jim rozdejte prepis dialogů (viz příloha E), který jim bude sloužit jako výchozí zdroj pro přepracování špatně komunikované situace. Úkolem žáků je ve dvojici přepracovat scénku takovým způsobem, aby s pomocí alespoň dvou asertivních technik konfliktní situaci vyřešili

a zároveň se i naplnily potřeby obou postav. Výchozí problém i potřeby obou postav tedy zůstávají zachovány. Ross spěchá na pro něj důležitou akci, na níž chce být společně s Rachel. Rachel chce na společenské akci hezky vypadat, a tak je pro ni důležité, aby mohla pečlivě vybrat vhodné oblečení. Jde tedy o inscenační metodu, na jejímž konci žáci dramatizují jimi vybrané řešení dané situace.

Po přepracování scénářů vyzvěte dvojice, aby postupně dramaticky představily svá řešení, přičemž ostatní žáci během krátkých inscenací odhalují využitě techniky a kriticky hodnotí jejich aplikaci. Role učitele tak ustupuje do pozadí a díky zpětné vazbě vyučující udržuje i pozornost žáků, kteří právě nepředvádí scénku.

Reflexe (5 minut)

Vyzvěte žáky, aby zhodnotili vhodnost jednotlivých technik na vybranou konfliktní komunikační situaci. Poukazujte tedy zároveň i na to, že ne každá asertivní technika je v potenciálně konfliktních životních situacích vhodná. Žáky závěrem vyučovací hodiny vyzvěte, aby na papírek napsali, kterou z technik by se rádi naučili využívat ve svém životě a v jakých konkrétních životních situacích by pro ně mohlo být využití této techniky prospěšné. Papírky si poté vyberete a využijete pro další vyhodnocování potřeb žáků.

4.5.2 Kritické zhodnocení

Z požadavků, které vychází z Komenského pojetí her, byla s výjimkou závodění naplněna všechna stanovená kritéria. Žáci se ve všech fázích vyučovacích hodin sami podíleli na tvorbě výuky a aktivně pracovali. Požadavek dobrovolnosti se objevil především ve volbě řešení konfliktní situace a volbě asertivních technik. K řádu ve třídě přispěly jasně nadefinované požadavky, které zůstaly vyvěšeny po celou hodinu na zapnutém prezentačním snímku. Souběžně s tím jsem na tabuli zapsal i čas, dokdy by si žáci měli své dramatické zpracování připravit. Po celou dobu je také nezbytné obcházet jednotlivé dvojice, aby měl učitel přehled o tom, do jaké míry žáci porozuměli zadání a jak nad vypracováním řešení uvažují. Vzhledem k práci ve dvojici je naplněn i požadavek družnosti, který je zároveň podpořen i kolektivní zpětnou vazbou, kdy si žáci po každém vystoupení vzájemně hodnotí aplikaci jednotlivých technik. Lehkost z provozování hry spočívá především v důsledné expozici, během níž by však mohli být žáci zapojeni více, než jsem uvedl v metodice. Uvedená metodika totiž počítá spíš s výkladem učitele na jednotlivých příkladech. Jako vhodné se však v rámci představování jednotlivých technik

jeví kupř. kvízové otázky týkající se využití zmíněných asertivních technik v konkrétních situacích. Případně se vyučující může s žáky vždy u asertivní techniky pokusit na předem vybrané situaci o tvorbu možné odpovědi, která by byla v intencích probírané techniky. Příjemný cíl aktivity tkví především ve smysluplné výzvě, jelikož je znalost a schopnost užití asertivních technik aplikovatelnou dovedností v rodinném, pracovním či jiném životním vztahu.

Metodiku jsem aplikoval na výuku v tercii, tedy na víceletém gymnáziu, přičemž součástí třídy bylo 26 žáků. Šlo o první školní kontakt žáků s tématem asertivní komunikace. Z analýzy jednotlivých dramatizací i žáky zpracovaných scénářů vyplývá, že se dvojicím v necelých sedmdesáti procentech podařilo dosáhnout stanoveného cíle, resp. přepracovat řešení výchozí situace tak, aby byly naplněny potřeby obou postav a zároveň byla situace vyřešena za pomoci alespoň dvou asertivních technik. Žáci využívali primárně techniky jako otevřené dveře, negativní dotazování nebo přijatelný kompromis. Třikrát se také objevil nepovedený pokus o využití techniky pokažená gramofonová deska, když se nejednalo o respektující opakování vlastního požadavku, nýbrž o agresivní opakování se slovesem v imperativu. Jednou z opakovaných chyb byl také odklon od zadání, když se za účelem vyřešení situace jedna z postav vzdala svých potřeb, aby měla tzv. klid. S tím souvisí i nutný apel směrem k žákům, aby se při tvorbě dialogu snažili o maximální připodobnění k životní situaci a nevnímali asertivní techniky jako magické formule, kterými kompletně a okamžitě změni perspektivu druhé osoby. Třem dvojicím se totiž stalo, že jedna z postav využila asertivní techniku a druhá postava okamžitě otočila svůj pohled na řešení situace, submisivně se tak v absolutní míře přizpůsobila. I přes výše zmíněné nedostatky ale aplikace metodiky naplnila předem vytyčené cíle, když žáky teoreticky i prakticky seznámila s tématem asertivní komunikace a jejím využitím v partnerských vztazích. Žáci se navzájem oceňovali i kritizovali a právě díky společnému analyzování scének spolužáků si ukotvili i zprvu nepřilíš srozumitelné a problematické jevy, které jsem již u kritického zhodnocení popisoval.

Závěr

V úvodu práce jsem předestřel otázku, kterou považuji směrem k pedagogické praxi za klíčovou. Jak vyučovat žáky takovým způsobem, aby pro ně byla škola alespoň podobně přitažlivá jako hra a zároveň mělo vyučování i nosný obsahový základ? Ukazuje se totiž, že se čeští žáci ve srovnání s ostatními testovanými zeměmi EU do školy těší téměř

nejméně. K odpovědi na tuto otázku jsem využil teze celosvětově uznávaného českého rodáka Jana Amose Komenského. Významný myslitel 17. století usiloval o komplexní kultivaci lidského potenciálu, kterou chtěl podpořit pomocí vzdělání. Paměť, vůle i rozumové schopnosti člověka totiž přestávají adekvátně fungovat a nerozvíjí se, pakliže o ně není soustavně pečováno. Škola se pro Komenského stala prostorem, v němž se mají rozvíjet intelektuální schopnosti, ale souběžně i lidský charakter. Prostorem, který je určen všem bez ohledu na rozumovou výbavu, pohlaví nebo finančním zajištěním. Škola totiž měla komplexně podpořit i nápravu věcí lidských, o níž Komenský usiloval. Komenský zároveň zdůrazňoval, že by měl mít člověk příležitost rozvíjet se ve všem, aby získal celostní přehled, jenž je jednou z nezbytných predispozic k rozvoji lidskosti. Usiloval o školu jako „dílnu lidskosti“, tedy podnětné pracovní prostředí, které bude záměrně rozvíjet znalosti i podporovat rozvoj charakteru. Ačkoli je s Komenským hojně spojován termín „škola hrou“, byla edukace z jeho perspektivy pojímána jako usilovná práce, která musí mít svou systematiku a řád. Přesto školní práci ke hře samotné připodobňoval a ve svém díle vytyčil sedm faktorů, které naplňují definici hry: pohyb (fyzický i aktivní přemýšlení), vlastní rozhodnutí, řád, závodění, družnost, lehkost v provozování hry a příjemný cíl. Mohou být tato kritéria nosná i ve školním prostředí a jsou tudíž i přenositelná směrem ke Komenského přirovnání, „aby ona zaměstnání žáků nebyla nesnadná ani trudná, nýbrž spíše příjemná a k práci povzbuzující jako hra?“¹¹⁶ Pohledem významných českých didaktiků 21. století R. Čapka a D. Siegllové tato kritéria (s výjimkou závodění) ob stojí, jelikož podporují motivaci k další činnosti. Limitem závodění se stává především při častějším začleňování negativní vliv na třídní klima. Tyto herní faktory se staly souběžně i základními kritérii pro tvorbu pěti didaktických příprav, jež se odvíjely od pěti klíčových témat Komenského Obecné porady o nápravě věcí lidských: politiky, medií, podnikavosti, umění a rodiny. Jádrem těchto lekcí se stala didaktická hra. Při konkrétních aplikacích metodik v gymnaziálním prostředí se ukázalo, že využití didaktických her žáci považovali za podnětné, témata i jejich zpracování pro ně byla dostatečně zajímavá a výsledné produkty práce žáků většinou odpovídaly zadání. Žáci rádi zkouší nové dramatizace, simulace, hry v roli či únikové hry, jelikož při vhodném provedení poukazují na praktickou využitelnost školní práce v reálných životních situacích. Byť realizace didaktických her nepatří mezi každodenní

¹¹⁶ UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. s. 21.

pedagogickou náplň, ukazuje se, že Komenského herní kritéria mohou být platná a funkční i pro běžnou školní výuku. Jestliže si tak pokládáme otázku, jaké by mělo být vzdělávání 21. století a jak lze propojit radost z činnosti s nosným obsahovým základem, můžeme k odpovědi využít Komenského herní kritéria. Budoucnost má totiž právě taková škola, která podporuje žákův aktivní přístup k edukaci a pomáhá budovat vzájemné vztahy mezi žáky. Zároveň také motivuje žáky k další práci přiměřeně náročnými úkoly, při jejichž výběru či plnění figurují principy dobrovolnosti. Budoucnost má taková škola, která trvá na dodržování pravidel a především odemyká potenciál žáků aktivním přístupem ke vzdělávání.

5 Použité zdroje

- CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály. *Flow: o štěstí a smyslu života*. Překlad Eva Hauserová. Vydání 2. Praha: Portál, 2015. s. 13.
- ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Vydání 1. Praha: Grada, 2015. s. 183–473.
- ČERNÝ, Michal. Stanovisko MŠMT k zadávání domácích úkolů. In: *EDU.cz* [online]. 2023 [cit. 2024-1-31]. Dostupné také z: <https://www.edu.cz/methodology/stanovisko-msmt-k-zadavani-domacich-ukolu-ze-dne-4-5-2023/>.
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. Mezinárodní šetření TIMSS 2019. In: *Česká školní inspekce* [online]. 2020. [cit. 2023-2-22]. Dokument ve formátu PDF. Dostupné také z: https://www.csicr.cz/html/2020/Narodni_zprava_TIMSS_2019/resources/_pdfs/_TIMSS_2019_Narodni_zprava.pdf
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Sňatky a rozvody* [tabulka]. In: *Český statistický úřad* [online]. [Praha]: Český statistický úřad. [cit. 2024-02-16]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/stoletistatistiky/snatky-a-rozvody>
- DAVIS, Josh. *Loneliness Is As Bad For Your Health As Smoking 15 Cigarettes A Day*. In: *IFLscience.com* [online]. Sudbury: LabX Media Group., © 2017, 15. 12. 2017 [cit. 2024-02-16]. Dostupné z: <https://www.iflscience.com/loneliness-is-as-bad-for-your-health-as-smoking-15-cigarettes-a-day-45170>
- GOŠOVÁ, Věra. Frontální výuka. In: *Metodický portál RVP* [online]. 11. 4. 2011. [cit. 2023-2-22]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/F/Frontalni_vyuka
- HÁBL, Jan. *Lidskost není docela ztracena: stručný výklad Komenského Porady o nápravě věcí lidských*. 1. vyd. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2019. s. 11–69.
- HÁBL, Jan. *Na charakteru záleží: je možné naučit dobru?; Na charakteru záleží: problém učitelosti dobru*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2020. s. 15–114.
- HENDRICK, Carl a MACPHERSON, Robin. *Co funguje ve třídě?: most mezi výzkumem a praxí*. Překlad Pavla Le Roch. Vydání 2. Praha: Euromedia Group, 2021. Universum. s. 102–191.
- HOBBS, Thomas, Jan MERTL a Josef HRŮŠA. *Leviathan, neboli, O podstatě, zřízení a moci státu církevního a občanského*. V Praze: Melantrich, 1941, s. 203 –204. Dostupné také z: <https://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:49a02620-f829-11e8-95ba-5ef3fc9bb22f>.
- KASÍK, Pavel. *Podvod, nebo umění? Muž vyhrál soutěž s obrazem, který kreslil robot*. In: *Seznamzpravy.cz* [online]. Praha: Seznam.cz., © 2022, 1. 9. 2022

[cit. 2024-04-13]. Dostupné z: <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/tech-technologie-obraz-ziskal-prvni-cenu-porota-netusila-ze-ho-vytvorila-umela-inteligence-212963>

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948. Pedagogické klasobraní; Sv. 2. s. 16–52.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vševýchova = Pampaedia*. Překlad Josef Hendrich. Vydání 1. Praha: Státní nakladatelství, 1948. s. 22–117.

LISSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. 1. vyd. Praha: Academia, 2008. s. 8.

MATĚJKA, Ondřej a HOTOVÝ, Filip. Politika do školy patří. Metodický materiál pro učitele. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. s. 2.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2020. [cit. 2023-2-22]. Dokument ve formátu PDF. s. 16–17. Dostupné také z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

NOVÁK, Tomáš. *Asertivita v manželství a v rodině*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. s. 54.

POTTS, Conrad a POTTS, Suzanne. *Asertivita: umění být silný v každé situaci*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. s. 22–26.

SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. 1. vyd. Praha: Grada, 2019. s. 12–246.

TUČEK, Milan. Tisková zpráva: Prestiž povolání. In: *Centrum pro výzkum veřejného mínění* [online]. 2019. [cit. 2023-2-22]. Dokument ve formátu PDF. Dostupné také z: https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4986/f9/eu190724.pdf.

UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. s. 4–30.

VEJVODOVÁ, Alžběta. Únikové hry roztočily byznys i cestovní ruch napříč světem. In: *Ekonom.cz* [online]. Praha: Economia, a.s., © 2023, 13. 7. 2023 [cit. 2024-02-06]. Dostupné z: <https://ekonom.cz/c1-67224080-unikove-hry-roztocily-byznys-i-cestovni-ruch-napric-svetem>

6 Přílohy

6.1 Příloha A: Pracovní list k únikové hře Únik z totality

Únik z totality

pracovní list - 1. část

1 Budujeme nový svět

Proč by dnes takové procesy nebyly možné? Jaký je rozdíl mezi tehdejší praxí a dnešním soudnictvím? Zkus vypsát aspoň tři věci...

2 Hrou k lepším zítřkům = Vyzvi učitele nebo spolužáka na „čáru“!

3 Posadte se, soudruhu.

Jaké metody STB využívala k získání agentů? Měla speciální metodiku? Jak může práce těchto lidí podporovat nedemokratický režim?

4 Proč se o tom nepíše v novinách, tati?

Kdo jsou ti pánové na obrázku o pražském jaru? Co udělali? Vyhledej na internetu...

5 Na nákupech

V jaké době sis toho mohl/a více nakoupit? Pokus se pomocí internetu definovat sociologický pojem relativní deprivace a vztáhni ho k ekonomickému hodnocení socialismu pohledem obyčejných lidí.

Únik z totality

pracovní list - 2. část

Byl minulý režim skutečně totalitní? Pokus se na základě tvých znalostí, Úniku z totality a relevantních internetových zdrojů identifikovat, které znaky totalitního režimu mohlo Československo naplňovat?

	ANO	NE
existence oficiální vůdčí ideologie závazné pro všechny členy společnosti		
politická mobilizace obyvatel a snaha o kontrolu všech aspektů života společnosti		
absolutní kontrola prostředků masové komunikace (tisk, rozhlas, TV atd.)		
monopolní kontrola ekonomické činnosti (řízená ekonomika, centrální plánování apod.)		
masový teror doléhající na celou společnost, systém psychologické i fyzické kontroly (tajná policie využívající praktiky teroru)		
aktivní potírání politické opozice		
existence jedné masové politické strany (mající neomezenou kontrolu i nad prostředky ozbrojené moci vč. armády)		
vzor pro jiné země a úsilí o expanzi		
autonomie společenských subkultur a nepolitických organizací		

Vytvořeno v aplikaci Canva.

6.2 Příloha B: Pracovní list Argumentační kolbiště

UŽ MI PŘIŠLY ZASE OD ZNÁMÉ ZPRÁVY O ÚTOCÍCH V NĚMECKU A VLÁDA NÁM SEM CHCE MUSLIMSKÝ DĚTI JEŠTĚ NASTĚHOVAT. TO JÁ ZNÁM. PŘIJDE PÁR DĚTÍ, PAK ZA NIMA SAMOZŘEJMĚ JEJICH RODIČE, NAKONEC SI TADY ZAČNOU DĚLAT VLASTNÍ ORGANIZACE, SEBEROU NÁM NAŠÍ PRÁCI A BUDOU VRAŽDIT JAKO JINDE. A TADY BABIČKE NAKONEC NEZBYDE ANI NA DŮCHOD, NA KTEREJ CELEJ ŽIVOT DŘELA. JE TO JASNÝ JAK FACKA, TAHLE ZEMĚ JE ODPRADÁVNA NAŠE, NECHÁPU, PROČ BYSME SEM MĚLI NĚKOGO POUŠTĚT. ŘIKÁM VÁM, VŠICHNI JSOU STEJNÝ, STAČÍ JEN KOUKAT NA TY WEBY, KDE VÁM UKÁŽOU PRAVDU, NE JAKO TADY V TELEVIZI.

1) JAKÝM ZPŮSOBEM JE VEDEN MONOLOG? DOPOUŠTÍ SE VÁCLAV NĚJAKÝCH KOMUNIKAČNÍCH PŘESTUPKŮ? PODTRHNĚTE JE A VE ZKRATCE POPÍŠTE...

2) CO JE CÍLEM JEHO PROMLUVY?

3) JSI ČLEMEM TĚTO RODINY A SITUACI PŘIHLÍŽÍŠ. VYMYSLI, JAK BYS DANOU SITUACI ŘEŠIL/A. (ODPOVĚĚ NA 3. OTÁZKU ZAPIŠ NA PADLET)



AD HOMINEM

MLUVČÍ VYNECHÁ ARGUMENTACI A ZAČTOČÍ MÍSTO TOHO NA SVĚHO Oponenta.

APEL NA PŘÍRODU

MLUVČÍ UVÁDÍ, ŽE NĚCO JE SPRÁVNÉ, PROTOŽE JE TO „PŘIROZENÉ“, POPŘÍPADĚ ŠPATNÉ, PROTOŽE TO JE „NEPŘIROZENÉ“.

APEL NA AUTORITU

MLUVČÍ ODKAZUJE NA TVRZENÍ AUTORITY A PREZENTUJE HO JAKO DŮKAZ PRO PRAVDIVOST SVĚHO ARGUMENTU. OBCHÁZÍ OBHÁJENÍ PRAVDIVOSTI SAMOTNĚHO TVRZENÍ A IMPLICITNĚ HO POVAŽUJE ZA PRAVDIVÉ PŘÁVĚ Z DŮVODU POSTAVENÍ AUTORA.

SLAMĚNÝ PANÁK

MLUVČÍ VYTVOŘÍ VLASTNÍ ZKRASELENOU, PŘEHNANOU, ČI ŠPATNĚ VYLOŽENOU VERZI Oponentova ARGUMENTU, POSTOJE A NÁSLEDNĚ PROTI NÍ SÁM ARGUMENTUJE.

DŮKAZNÍ BŘEMENO

MLUVČÍ ODMÍTÁ DOKÁZAT PRAVDIVOST SVĚHO TVRZENÍ NEBO JINAK PŘESOUVÁ DŮKAZNÍ BŘEMENO. DŮKAZNÍ BŘEMENO VŽDY LEŽÍ NA TOM, KDO VYTVOŘÍ ARGUMENT NEBO DO DISKUZE PŘINÁŠÍ NĚJAKÉ TVRZENÍ.

FALEŠNÁ STOPA

ÚHYNÝ MANÉVR. MLUVČÍ UVEDE IRELEVANTNÍ TVRZENÍ, KTERÉ DO DISKUZE PŘINESE NOVÁ (ALE NESOUVISEJÍCÍ) FAKTA. FALEŠNÁ STOPA JE NEJČASTĚJŠÍM FAULEM ODVÁDĚJÍCÍM POZORNOST. BÝVÁ NĚKDY POKLÁDÁN I JAKO OTÁZKA „A CO TAMTA JINÁ VĚC, KTERÁ SE STALA?“

APEL NA STRACH

MLUVČÍ TVRDÍ, ŽE COKOLIV STRAŠIDELNÉ JE AUTOMATICKY ŠPATNÉ. NA TĚTO PREMISE MŮŽE ZAKLÁDAT SVŮJ ARGUMENT, ŽE PROTI NĚJAKÉ KONKRÉTNÍ STRAŠIDELNÉ VĚCI JE POTŘEBA BOJOVAT, NEBO JI ODMÍTNOUT PŘÁVĚ A POUZE Z TOHO DŮVODU, ŽE JE STRAŠIDELNÁ. POPŘÍPADĚ SE SNAŽÍ ZVÝŠIT STRACH A PŘEDSUJDUKY VŮČI SVĚMU Oponentovi.

„SAMETOVÁ REVOLUCE BYLA PŘEDEM DOMLUVENÁ, VY MLADÝ FURT OSLAVUJETE HAVLŮV HUMANISMUS, ALE PŘITOM TO BYL REGULÉRNÍ ALKOHOLIK. AŽ NĚCO V ŽIVOTĚ ZAŽIJEŠ, TAK SE K TOMU VYJADŘUJ. NĚJAKEJ STUDENT MĚ TADY NEBUDE POUČOVAT.“

„BÝT GAY JE NEPŘIROZENÉ. PROČ BYCHOM JIM TEDY MĚLI DÁVAT DALŠÍ PRÁVA?“

„JE NUTNÉ ZABEZPEČIT HRANICE ČESKÉ REPUBLIKY. [...] PROTOŽE AŽ BUDOU PRVNÍ MRTVÍ V ČESKÉ REPUBLICĚ, TAK SE VŠICHNI BUDOU PTÁT, CO JSME UDĚLALI, ABY SE TO NESTALO.“

„DOKTOR ZIMA TVRDÍ, ŽE GLOBÁLNÍ OTEPLOVÁNÍ JE VÝMYSL.“

„ŽE PUTIN ZABÍJÍ CIVILISTY A BOMBARDUJE NEMOCNICE? PODÍVEJ SE NA AMERIKU, KOLIK TOHO STIHLA ZA POSLEDNÍCH TRICET LET VYBOMBARDOVAT!“

„ZÁKAZ FYZICKÝCH TRESTŮ DĚTÍ JE DALŠÍM Z NEOMARXISTICKÝCH SLUNÍČKÁŘSKÝCH VÝMYSLŮ, KTERÉ MAJÍ NAPROSTO ODBOURAT AUTORITU A ŘÁD VE SPOLEČNOSTI A NASTOLIT ANARCHII.“

„ŘIKÁM, ŽE GLOBÁLNÍ OTEPLOVÁNÍ JE PŘIROZENÝ CYKLUS PLANETY. DOKAŽ MI, ŽE NEMÁM PRAVDU.“



ZDROJ: BEZFAULU.NET

[HTTPS://BEZFAULU.NET/ARGUMENTACNI-FAULY/](https://bezfaulu.net/argumentacni-fauly/)

Vytvořeno v aplikaci Canva.

6.3 Příloha C: AI karty



Umělá inteligence



Vytvořte si vlastní logo.

Kupř. přes app.vaibe.ai



Rozpracujte 2 - 3 programové body z kultury, které budou svým stylem zaměřeny na cílovou skupinu vašich voličů

Kupř. přes chat.openai.com



Vytvořte vlastní báseň, která bude v duchu vašeho programu a ideálů.

Kupř. přes chat.openai.com



Vyberte si jednoho českého literáta a zadejte AI za úkol, ať vytvoří krátkou báseň, která bude psaná jeho stylem, ale objeví se v ní názorový proud vaší strany. Využijte tento produkt jako mystifikaci a vydávejte jeho text za autentický.

Kupř. přes chat.openai.com



Nechte si vytvořit úvod, kterým se budete snažit získat vaši cílovou skupinu voličů.

Kupř. přes chat.openai.com



Vyberte si jednoho českého literáta a zadejte AI za úkol, ať vytvoří krátkou prózu která bude psaná jeho stylem, ale objeví se v ní názorový proud vaší strany. Využijte tento produkt jako mystifikaci a vydávejte jeho text za autentický.

Kupř. přes chat.openai.com



Vytvořte si na základě vašich priorit seznam 5 slibů, které budou líbivé pro vaši skupinu voličů.

Kupř. přes chat.openai.com



Vytvořte krátký článek o 1 zásadní oblasti/tématu z kultury, který bude reflektovat názorový proud vaší strany.

Kupř. přes chat.openai.com



Umělá inteligence



Nasimulujte rozhovor s vytvořeným předsedou strany, v němž půjde moderátor předsedovi tzv. na ruku. Předseda v něm bude propagovat ideály a program strany v oblasti kultury.

Kupř. přes chat.openai.com



Vytvořte obrázek vašeho předsedy, který bude oblečen v souladu se směřováním vaší identity.

kupř. přes app.vaibe.ai



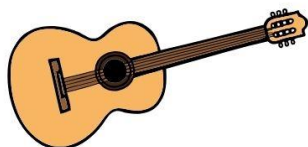
Vytvořte fotografii, kde hladí vytvořený předseda vaší strany zvířátko.

Kupř. přes app.vaibe.ai



Vytvořte fotografii, na které bude předseda vaší strany obklopen dětmi.

Kupř. přes app.vaibe.ai



Vytvořte fotografii vašeho předsedy, jak se sám věnuje jakékoli kulturní činnosti.

Kupř. přes app.vaibe.ai



Vytvořte fotografii, na které je předseda vaší strany se světově proslulou osobností v oblasti kultury.

Kupř. přes app.vaibe.ai



Vytvořte kompromitující fotografii vašeho politického oponenta, jak porušuje zákon.

Kupř. přes app.vaibe.ai



Vytvořte kompromitující fotografii vašeho politického oponenta, jak se stýká s některým ze světově známých politiků, který má velmi špatnou reputaci.

Kupř. přes app.vaibe.ai

Vytvořeno v aplikaci Canva.

6.4 Příloha D: Identity stran

Název: _____

Identita: liberální strana, otevřenost k novým technologiím, inovace v oblasti IT, ochrana soukromí a kyberbezpečnost, zaměření především na mladé voliče

Kultura: 3 procenta státního rozpočtu na výtvarná díla, expanze českých umělců do zahraničí, podpora umělců prostřednictvím transparentních výběrových řízení

Název: _____

Identita: konzervativní strana, obhajoba národních hodnot, tradic české kultury, rétorika proti EU a migraci, apel na suverenitu státu a jeho úspěšnou minulost

Kultura: důraz na domácí tradici české kultury, úspěšných literátů, herců, zpěváků, malířů i skladatelů, je třeba hledat jejich následovníky. Podpora kultury u různých zájmových a regionálních spolků.

Název: _____

Identita: podpora podnikatelů, snížení daní pro podnikatele, důraz na vzdělání, proevropské směřování, orientace na NATO, ochrana a rozkvět kultury

Kultura: zrušení nadbytečné administrativy v kultuře, podpora divadel a hudebních festivalů, hlubší zapojení paměťových institucí (muzea a historické ústavy), větší apel na historii ve školách

Název: _____

Identita: závazky k ochraně životního prostředí, podpora obnovitelných zdrojů, udržitelného zemědělství, podpora veřejné dopravy a cyklostezek, snížení životního standardu za účelem vyšší ochrany životního prostředí

Kultura: 1 a půl procenta ze státního rozpočtu na kulturu, podpora budování veřejných staveb na tzv. „nové umění“, volné vstupy do muzeí, galerií, zámků i hradů pro studenty do 25 let

Název: _____

Identita: zachování české koruny, podpora ekonomiky rozsáhlými investicemi, vysoká podpora důchodců jako nejvíce ohrožené skupiny.

Kultura: památková péče, systém podpory pro soudobá díla, slevy pro mládež na kulturu, expanze české kultury do zahraničí

6.5 Příloha E: Přepis rozhovoru k přepracování

Ross: Mám sedm minut.

Rachel: Rychle, Phoebe, který boty, černý nebo fialový?

Ross: Tak už nějaký vyberte.

Rachel: Ty černý s páskama jdou spíš ke kalhotám. Mám si vzít kalhoty?

Ross: Jo, kalhoty, skvělejší nápad. A ještě lepší: Co si nevezít žádný? Hele nevím, co mi to děláš, ale hejbní zadkem a vyber si nějaký boty, co ti padnou, jasný?! Je jedno, jaký jsou barvy. Je mi fuk, jestli v nich máš kotníky, kolena nebo ušní boltece tlustý.

Rachel: Ale já...

Ross: Ne, ne, ne. Udělej to. Jdi tam, vyber si něco, ať jdeme!

Rachel: Dobře.

Ross: Děkuju.

...

Ross: Sice tam stojí „smoking dobrovolný“, ale tohleto je možná trochu přehnaný, že?

Rachel: Nikam nejdu.

Ross: Ty nejdeš?

Rachel: Ne, chci si vyřídit svou korespondenci.

Ross: Jak to, že nejdeš?

Ross: Hele, čistě ze zvědavosti, já...

Rachel: Jelikož jsi mě ponížil a křičel na mě před přáteli, nejsem zrovna v moc muzejní a dobročinný náladě.

Ross: Jistě, dobře, ano, tak se nezlob. Promiň, že jsem křičel.

Rachel: V pořádku.

Ross: Ne, ale zlobíš se.

Rachel: Ne, nezlobím. Jen nepůjdu.

Ross: Takže nejdeš? Jasně, jenže já musím jít. Takže to znamená, že tě tu nechávám, abych tak řekl, našťvanou?

Rachel: Ne.

Ross: Protože nejsi našťvaná, že jsem křičel?

Rachel: Jistě, a ponížil jsi mě.

Ross: Takže všechno dobrý? V pořádku?

Rachel: Ano.

6.6 Příloha F: Přepis inspirativní žákovské tvorby

Ross: Mám sedm minut.

Rachel: Rychle, Phoebe, který boty, černý nebo fialový?

Ross: Tak už nějaký vyberte.

Rachel: Ty černý s páskama jdou spíš ke kalhotám. Mám si vzít kalhoty?

Ross: Jo, kalhoty, skvělej nápad. A ještě lepší: Co si nevezít žádný? Hele nevím, co mi to děláš, ale hejbní zadkem a vyber si nějaký boty, co ti padnou, jasný?! Je jedno, jaký jsou barvy. Je mi fuk, jestli v nich máš kotníky, kolena nebo ušní boltece tlustý.

.....
Rachel: Víš, Rossi, chápu, že tě zdržuju, ale chtěla bych hezky vypadat, abych se ti líbila.

Ross: Promiň, vím, že jsem podrážděný, ale já vážně hodně spěchám a pomohlo by mi, kdyby sis vybrala boty, se kterými budeš spokojená.

Rachel: Já vím, ale já si vůbec nedokážu vybrat.

Ross: Dobře, láska. Zkusíme se pokusit najít nějakou možnost, abychom byli oba spokojení. Pomohlo by ti, kdybychom se domluvili, že vyjedeme až za pět minut? Později to už vážně najde a měla bys takhle možnost si vybrat boty, které by ti mohly sedět.

Rachel: Jo, to by bylo skvělý!

Rachel: Hele, koukej, už mám boty!

Ross: Moc ti sluší. A můžeme vyrazit.