

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2012 – 2013

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Petr Šimáček

**Modelování a simulační hra - neinstruktivní metoda vzdělávání
dospělých**

Praha 2013

Vedoucí bakalářské práce: MUDr. Jan Fiala

JAN AMOS UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2012 – 2013

BACHELOR THESIS

Petr Šimáček

**Modelling and simulation game - learning by doing in adult
education**

Prague 2013

The Bachelor Thesis Work Supervisor: MUDr. Jan Fiala

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a uvádím v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 20. 3. 2013

Petr Šimáček

Poděkování

Děkuji mým rodičům za to, že sehráli své role ve hře jménem „Starost o potomka“ dobře. Děkuji Lence, že již skoro dvě desetiletí hraje se zaujetím a vytrvalostí roli náruživě mne milující ženy ve hře „Vydržím to s ním až do smrti“. Děkuji svým dětem, že celý svůj život hrají úspěšně hru „Nejbáječnější stvoření pod Sluncem“. Děkuji přátelům, kteří se mnou znovu a znovu hrají, i když neumím prohrávat. Děkuji Bohu, že byl při hrách vítězných i těch druhých, zcela nestranně, vždy na mé straně. A taktéž svému vedoucímu práce MUDr. Fialovi, za trpělivost a nezištnou pomoc...

Anotace

První část práce popisuje hru jako kulturní, sociální a historickou součást lidské existence. Pokouší se alespoň základně vymezit pojem hra z pohledu interdisciplinárního a dle toho, jak na hru nahlíží jednotlivé osobnosti vědy, které se jejím výzkumem zabývaly a zabývají. Snaží se poukázat na možnosti, které hra v současnosti při vzdělávání dospělých osob nabízí. Také se pokouší rozdělit hru a aktivity s ní spojené do alespoň přibližných kategorií tak, abychom mohli být schopni ji v procesu vzdělávání dospělých vhodně použít. Dotkne se také problematiky osobnosti lektora v kontextu použití hry ve vzdělávání. V části druhé je uvedeno několik příkladů, jak rozdílně může být využito modelově simulační hry v závislosti na potřebách vzdělavatele/zadavatele.

Klíčové pojmy

Andragogika, hra, interakce, kompetence, lektor, makroekonomie, modelování, pravidla, role, simulace, team building, týmová dynamika, vzdělávání dospělých, zážitková pedagogika.

Annotation

In the first part of the Thesis, a game is described as a cultural, social and historical element of human existence. The term is defined from the inter-disciplinary point of view, considering approaches of the respective scientists, who have dealt with the topic. The opportunities brought by a game to andragogy are pointed out. Games and related activities are classified to reach a concise level of understanding its implementation to andragogy. The profile of an instructor is discussed in the given context. Several different case examples of simulation games are described in the latter part of the Thesis, discussing the the instructor`s / client`s specific needs.

Key words

Adult education, andragogy, experience pedagogy, game, interaction, kompetence, lector, macroeconomics, modelling, role, rule, simulation, team building, team dynamics.

OBSAH

Úvod	8
1 Hra pohledem vědních disciplín.....	11
1.1 Pohled sociologický.....	11
1.2 Pohled etologický	12
1.3 Pohled psychologický.....	12
1.4 Další pohledy na hru.....	13
1.5 Hra pohledem andragogiky	16
1.5.1 Pojmy andragogická didaktika a andragogika	16
1.5.2 Hra ve vzdělávání dospělých	18
1.5.3 Rozdělení andragogických her.....	20
1.5.4 Jak hru použít.....	21
1.5.5 Použití herní simulace ve vzdělávání.....	23
1.5.6 Profil lektora	25
2 Modelové a simulační hry	28
2.1 Technika modelování pracovní porady	28
2.2 Realizace vládní hospodářské politiky	30
2.3 Válečná hra 1965	34
2.4 Dívčí válka.....	47
Závěr.....	49
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	50

ÚVOD

Hra. Činnost jednoho či více lidí, která nemusí mít konkrétní smysl. Činnost, která se provádí kvůli rozptýlení či obveselení, které se nachází ve hře samotné. Činnost, jejímž prostřednictvím člověk rozvíjí své schopnosti a hledá hranice svých možností; získává nové zkušenosti... Ecce homo! Ecce homo ludens!

Pojem hrající si člověk (lat. homo ludens) reprezentuje vše co bylo výše napsáno – a ještě mnohem, mnohem více. O fenoménu hry v kontextu vývoje a uspokojování vlastních potřeb člověka totiž byly popsány už stovky a stovky listů papíru. Při výčtu osobností, které se hrou nějakým způsobem v historii zajímali se zde samozřejmě neobejdeme bez okřídleného „už Komenský“. Ve své knize Orbis Pictus z roku 1658, uplatnil zásadu Schola ludus, tedy Škola hrou...Nebyl však zdaleka v Čechách prvním, kdo ve svém díle hru nějakým způsobem uchopoval. V knize Kronika Čechů (lat. Chronica Boemorum) se o hře nezmiňuje nikdo jiný, než slavný letopisec Kosmas. V jisté souvislosti, ke které se na závěr práce také dostaneme, použije přímo slovo ludus. Tedy hra.

Od Schillera se dozvídáme, že „člověk je člověkem pouze tam, kde si hraje“ Nad významem hry se zamýšleli Rousseau, Pestalozzi, Fröbel...A samozřejmě Huizinga se svým konceptem hrajícího si člověka ve svém díle Homo ludens, které by mělo být dle mého soudu povinnou četbou každého, kdo se hrou v procesu vzdělávání dospělých zabývá.

V rámci širokého lidského povědomí panuje o hře jako o nástroji vzdělávání – a zvláště o té, kterou „hrají“ dospělí lidé – názor, že činnost při hře vyvíjená a celé prožívání hry je jaksi protipólem, či opakem vážnosti. Huizinga dokonce tvrdí, že lze o hře říci: „*hra je nevážnost*“.¹ Toto tvrzení ovšem, pakliže je nesprávně či povrchně uchopeno, může vést zároveň k negování významu hry pro člověka jako takové – tedy i v celé škále andragogických aktivit; slovo nevážnost je prostě pro řadu dospělých a seriózních lidí velmi podezřelé...Huizinga to ovšem myslel trochu jinak! (Však také pohleďme například do tváří fotbalistů, hrajících důležitý zápas; jak svou herní aktivitu berou smrtelně vážně!) Ruku

¹ HUIZINGA, J. *Homo ludens. O původu kultury ve hře*. 2. vyd. Praha: Dauphin, 2000. s. 15. ISBN 80-7272-020-1.

v ruce s tvrzením o „nevážnosti“ hry totiž také konstatoval, že znakem hry je svoboda.² Zde už ovšem může získat půdu pod nohama ten, který je k pojmu „nevážnost“ nedůvěřivý. Vždyť jeden z hlavních faktorů v procesu vzdělávání dospělého je právě jeho svobodné konání. A ejhle! Hra by mu tu svobodu mohla zprostředkovat, usnadnit.

Od tohoto autora si ještě pro náš záměr použít hru jako prostředek vzdělávání dospělých lze „vypůjčit“ další postřeh: *„Hra se odlišuje od obyčejného života místem a trváním. Uzavřenost a ohraničenost je jejím třetím znakem. Odehrává se uvnitř určitých časových a prostorových hranic. Má svůj průběh a smysl v sobě samotné“*.³

Přiznejme si. Jestli první výše uvedený znak hry, tedy „nevážnost“ mohl od jejího použití v kontextu andragogiky někoho odradit a ten druhý, tedy „svoboda“, ho nechal ještě třeba na vážkách, třetí znak hry, tak jak ho Huizinga pojmenovává, už by mohl nedůvěřivého přesvědčit, že hra by opravdu mohla být ve vzdělávání dospělého alespoň nějakou formou použitelná...A také řadu pedagogů, andragogů, psychologů, sociologů a dalších a dalších „...logů a ...gogů“ zdá se přesvědčil. Vivat homo ludens!

Je tedy na místě, že moderní pedagogická věda uchopila fenomén homo ludens poněkud pružněji, než pouze jako teorii hodnou suchého popisu. Je k tomu, pravda, poslední dobou „poněkud“ nucena také vzrůstající celospolečenskou poptávkou – tedy módně řečeno tlačena poptávkou trhu. Přiznejme si – tomuto tlaku se odolává jen velmi těžko – zvláště, když se o tento fenomén začne intenzivně zajímat armáda, nebo movitá podnikatelsko-ekonomická sféra společnosti...

Pojďme se tedy společně podívat na fenomén hry v procesu vzdělávání dospělých, tak jak se dá uchopit tváří v tvář současným poznatkům vědy – s vědomím, že andragogika je věda relativně mladá, bouřlivě se rozvíjející a neustále se dynamicky měnící. Nelze zde tedy nalézt ambici na popsání celé širší problematiky - na to by nestačil předepsaný rozsah práce. Proto jsem obsah práce zúžil na obecnější postřehy na toto téma, dal jsem přednost formě spíš

² HUIZINGA, J. *Homo ludens. O původu kultury ve hře*. 2. vyd. Praha: Dauphin, 2000. s. 18. ISBN 80-7272-020-1.

³ HUIZINGA, J. *Homo ludens. O původu kultury ve hře*. 2. vyd. Praha: Dauphin, 2000. s. 20. ISBN 80-7272-020-1.

popisné, bez ambicí na formulování nových myšlenek, či teorií. Zároveň ale musím konstatovat, že problematika použití modelové simulační hry ve vzdělávání dospělých je velmi lákavé téma k podrobnějšímu prostudování či chcete-li uchopení, s velkou perspektivou do budoucna.

1 HRA POHLEDEM VĚDNÍCH DISCIPLÍN

Hru jako nástroj, který má efektivně pomoci v procesu vzdělávání dospělých lze uchopit v mnoha rovinách, můžeme ji nahlížet z mnoha úhlů pohledu. Nelze zde zmínit zdaleka všechny existující názory na hru. Skoro se někdy zdá, že co vědec hrou se zabývající, to názor; a není se čemu divit - u tak složitého jevu jakým hra je, by opak ani nebyl dost dobře možný a už určitě ne produktivní. Nás bude samozřejmě pragmaticky zajímat jaký má ve skutečnosti hra pro problematiku vzdělávání dospělých přínos a jak ji případně použít: tedy možné cíle a principy při plánování výuky i pro její praktické využití. Pro vyjádření tohoto našeho záměru zde zmíníme, co o hře v této souvislosti říká Mužík: „*Hra se ve vzdělávání ukazuje jako přitažlivý „univerzální“ prostředek k dosažení výukových cílů. Při „klasickém“ vyučování člověk často nad svými reakcemi přemýšlí a často nejedná spontánně. Koncepty her pak vybízejí účastníky k tomu, aby pro úspěch opustili své navyklé šablony chování, myšlení, prožívání různých situací a zkusili vytvořit něco nového, tj. aby byli originální.*“⁴ Na následujících řádcích se zde pokusíme poukázat na interdisciplinární přístup při zkoumání hry. Podíváme se, jaká stanoviska zaujímají k vědě sociologie, etologie a psychologie a okrajově se také dotkneme filozofie a ekonomie.

1.1 Pohled sociologický

Sociologie samozřejmě uchopuje hru po svém; tedy poněkud zužuje pohled na hru ve smyslu rolového chování zúčastněných: „*Je to způsob, jímž se aktéři sociálního vztahu chovají – hrají své role; tedy naplňují ta očekávání, která jsou s jejich rolemi spojena. Naučit se zvolit roli adekvátní té které situaci a naučit se odpovídajícím způsobem hrát své role je jednou ze základních podmínek socializace člověka.*“⁵

Tato definice je možná pouze jedním z více pohledů této vědy na hru, pro obor vzdělávání dospělých je však velmi zajímavá.

⁴ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, as., 2011. s. 61. ISBN 978-80-7357-581-6.

⁵ Kolektiv autorů. *Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích*. 1. vyd. Praha: Diderot, 1999. s. 228. ISBN 80-902555-2-3.

1.2 Pohled etologický

Hra je „*chování bez závažného obsahu, které nemá bezprostřední význam pro základní životní projevy ani význam signální. Při hře se mísí různé prvky chování a různé motivace, není to ukončené chování, má silné emotivní pozadí. Častější u mláďat než u dospělých jedinců, je přípravou k pozdější cílené aktivitě, má význam i pro uspořádání budoucího sociálního života jedince.*“⁶

Pro pedagoga vzdělávajícího dospělé je velmi významné, že nejenom děti se nechávají hrou v takové míře strhnout. I dospělí jsou schopni hru neobyčejně prožívat, jsou mnohdy schopni díky intenzivnímu prožívání hry, (byť krátkodobě), odhodit jinak pečlivě střežené zábrany...

1.3 Pohled psychologický

Zde je asi možné představit hru z pohledu psychologie takto: „*Jedna ze základních lidských činností, jejíž smysl tkví v ní samotné, tj. není účelově zaměřena k dosažení dalších cílů. Doménou hry je dětství; ve hře se uplatňuje zvědavost dítěte, touha zkoumat, experimentovat, zacházet s předměty. Hra rozvíjí psychické funkce, schopnosti a dovednosti (funkční hra, typická již pro kojenecké období). Předstupněm hry s rozdělenými úlohami je paralelní hra batolat. Představivost je zapotřebí pro hru iluzivní (jakoby), do níž dítě dokáže zapojit, popř. oživit i předměty vzdálené typu hry. Napodobování dospělých je základem imitační hry; příkladem konstruktivní hry je stavění z kostek. Hra s pravidly složku předpokládá u dítěte schopnost pravidla respektovat. Hra má důležitou sociální (spolupráce, respektování pravidel, soutěž). V psychologii součást psychoterapie a diagnostiky. Hra je obecně (u dospělých i u dětí) důležitým prostředkem uvolnění životní energie; je provázena pocity napětí a radostí, důležitá pro relaxaci a duševní zdraví.*“⁷

Psychologie se vůbec hrou jako fenoménem dosti důkladně zaobírá. Na prvním místě je třeba jistě zmínit vývojovou psychologii.

⁶ Kolektiv autorů. *Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích*. 1. vyd. Praha: Diderot, 1999. s. 228. ISBN 80-902555-2-3.

⁷ Kolektiv autorů. *Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích*. 1. vyd. Praha: Diderot, 1999. s. 228. ISBN 80-902555-2-3.

Berne⁸ například do kategorie hry řadí i interakce v pravidelných mezilidských vztazích – třeba každodenní stereotypní spory bez náležitého vyústění.⁹ Viz. třeba jeho hra „Kdyby nebylo tebe“...

Hry se dnes běžně využívají také v rámci nejrůznějších psychologicko – sociálních výcvicích k tréninku sociálních dovedností, existují hry navozující interakce v konfliktních situacích apod. Hrami jsou nazývána „schémata usměrňování interakcí“, ze kterých potom „hráč“ získává potvrzení role, upevnění postoje, nebo mu umožní vyhnout se situacím, které jsou pro něj zdrojem úzkosti. Jako příklad lze uvést hru „A nemohla byste – Ano, ale...“, ve které jeden hráč navrhuje konkrétní řešení dané situace, protihráč jeho návrhy neguje, čímž si upevňuje svoji pozici...

Při tomto typu hry se hráč nutně nemusí bavit. Lze z ní vyvodit, že jsme všichni za daných okolností schopni sehrát roli „rodiče“, „dospělého“ i „dítěte“ – tak autor nazývá tzv. „tři stavy ega“, pomocí kterých lidé mohou vstupovat navzájem do interakce.

Obecné názory na hru, které zastává psychologie, etologie a sociologie, odpovídají také hlavnímu názorovému proudu v uchopení fenoménu hry:

- *Pohled „bytočný“ (hra jako činnost, která má smysl sama v sobě)*
- *Pohled „utilitární“ (hra jako příprava na „praktický život“, jako život nanečisto)*
- *Pohled „rolový“ (hra jako naplňování rolí člověka ve společnosti)*

1.4 Další pohledy na hru

Napodobování chování firem nebo spotřebitelů, atd., například využívá ekonomická teorie her. Takto vidí smysl ekonomické hry Mužík¹⁰: „*Ekonomické (manažerské) hry sledují cíl „návčik“ rozhodovacích procesů. Rozhodovací proces v dnešní ekonomické praxi je procesem velmi komplikovaným. Střetávají se zde nejen kvantitativní vztahy, ale i vztahy číselně*

⁸ Eric Berne (10.5.1910 – 15.7.1970) americký lékař a psychiatr, autor Transakční analýzy. Zabýval se sledováním komunikace mezi jednotlivci, (tyto vztahy pojmenoval transakce) ve vztahu k různým druhům ega u komunikujících. Je autorem knihy Games People Play, ve které mimo jiné demonstruje procesy, kterými jsou lidé vtaženi do děje hry, kterou právě hrají...

⁹ BERNE, E. *Jak si lidé hrají*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. s. 10. ISBN 978-80-7367-992-7

¹⁰ doc. PhDr. Jaroslav Mužík, DrSc. se zabývá se dlouhodobě teorií a praxí dalšího vzdělávání, zejména problematikou řízení profesního vzdělávání dospělých. Je vysokoškolským pedagogem, lektorem a poradcem v oblasti managementu lidských zdrojů.

nevyjádřitelné, jako jsou např. zájmy jednotlivců (skupin). Všechny tyto faktory je však možné klasifikovat a jejich působení do jisté míry sledovat a vyhodnocovat. Vždy však zřejmě půjde jen o abstrakci, která nám může sloužit jako pomůcka pro pochopení složitých jevů. Dalším charakteristickým rysem ekonomických her je vzájemná vazba jednotlivých rozhodnutí. Stejně jako v praxi, tak i v průběhu ekonomických her platí skutečnost, že každé rozhodnutí je ovlivněno rozhodnutími předchozími a samo dále ovlivňuje i následující rozhodnutí i konečné výsledky.¹¹

Zde je na místě zdůraznit, že ekonomicko-manažerské hry zažívají v dnešní době doslova boom a andragogická věda této problematice věnuje čím dál větší pozornost.

Hru se snaží uchopit i filozofie. Eugen Fink¹² kupříkladu řadí hru na stejnou roveň, jako je práce, láska, boj, smrt...¹³

Holandský teoretik hry, dnes všemožně skloňovaný klasik Johan Huizinga¹⁴ ve své knize *Homo ludens* formuluje tento názor: „*Hra je starší než kultura; ať je totiž pojem kultury vymezen sebenepřesněji, přece jen v každém případě předpokládá lidskou společnost, a zvířata nečekala, až je lidé naučí, jak si mají hrát. Můžeme dokonce říci, že lidská civilizace nepřipojila k obecnému pojmu hry žádný podstatný znak. Zvířata si hrají právě tak jako lidé.*“¹⁵

U her objevuje Huizinga mnoho společných znaků: Hru považuje především jako svobodné jednání dobrovolnou činností. „*Hra na rozkaz přestává být hrou.*“¹⁶,

¹¹ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, as., 2011. s. 143. ISBN 978-80-7357-581-6.

¹² Eugen Fink (11.12.1905 – 25.6.1975) německý filosof a fenomenolog, zabývající se „kosmickou antropologií“, pohlížel na člověka ve vztahu k Vesmíru a světu. V této souvislosti se také zajímal o fenomén hry. Na jeho filozofii výchovy v Česku navázal například Jan Patočka.

¹³ FINK, E. *Oáza štěstí*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1992. ISBN 80-204-0224-1

¹⁴ Johan Huizinga (7.12.1872 – 1.2.1945) holandský kulturní historik. Celý život akademicky činný; z rozsáhlého díla zde zmíníme pro andragogiku důležitou knihu *Homo ludens*, kulturně-antropologický pohled na význam hry.

¹⁵ HUIZINGA, J. *Homo ludens. O původu kultury ve hře*. 2. vyd. Praha: Dauphin, 2000. s. 9. ISBN 80-7272-020-1.

¹⁶ HUIZINGA, J. *Homo ludens. O původu kultury ve hře*. 2. vyd. Praha: Dauphin, 2000. s. 17. ISBN 80-7272-020-1.

kteřá je míněna „jen tak“, ale přesto může hráče plně zaujmout. Je vyčleněna z obyčejného života místem a trváním, probíhá v rámci určitých časových a prostorových hranic (hrací stůl, jeviště, hřiště). Důležitým rysem je, že hra má svůj smysl sama v sobě, to znamená, že hra je hrou jen tehdy, když se jí nedosahuje žádný materiální zisk.

Hra může být opakována, může se hrát podle řádu a pravidel - ta jsou samozřejmě závazná. Jejich dobrovolné přijetí účastníky hry je však podmínkou: „*Hráč, který jedná proti pravidlům nebo se jimi neřídí, kazí hru. Kazit hru je něco docela jiného, než hrát falešně. Falešný hráč předstírá, že hraje hru, a zdánlivě uznává čarovný kruh hry. Hráčská společnost mu jeho hříchy odpouští snadněji než tomu, kdo kazí hru, protože ten rozbijí sám její svět.*“¹⁷ Huizinga tedy definuje pojem hry takto: „*Hra je dobrovolná činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti a vědomím „jiného bytí“, než je všední život*“¹⁸

Na Huizingovo zkoumání her navázal v roce 1958 publikací *Hry a lidé* Roger Caillois¹⁹. Huizingu sám v mnohém citoval a na něj navazoval.²⁰ Caillois pohled na hru zúžil a zpřehlednil. Jeho snaha najít společného jmenovatele her vyústíuje v definici, že hra je jako činnost bytostně:

- „svobodná (hráč do ní nemůže být nucen)
- vydělená z každodenního života (přesné a předem dané časoprostorové meze)
- nejistá (průběh ani výsledek nemůže být předběžně určen)

¹⁷ HUIZINGA, J. *Homo ludens. O původu kultury ve hře*. 2. vyd. Praha: Dauphin, 2000. s. 22. ISBN 80-7272-020-1.

¹⁸ HUIZINGA, J. *Homo ludens. O původu kultury ve hře*. 2. vyd. Praha: Dauphin, 2000. s. 44. ISBN 80-7272-020-1.

¹⁹ Roger Caillois (3.3.1913-21.12.1978) francouzský sociolog, antropolog a filosof, autor knihy *Hry a lidé*, v které pojmenoval čtyři prvky determinující hru: agon (úsílí), alea (náhoda) , mimikry (maska, role), ilinx (závrať) .

²⁰ Sám se zabýval některými dalšími oblastmi her, např. hrami hazardními či mimetickými.

- neproduktivní (nevytváří hodnoty ani majetek, s výjimkou cirkulace majetku uvnitř kruhu hráčů)
- podřízená pravidlům (ve hře platí zvláštní zákony)
- fiktivní (doprovázena vědomím alternativní reality)²¹

O obou posledních bodech své klasifikace Callois tvrdí, že se nemohou prolínat v jedné hře oba – buď pravidla, nebo fikce.

Stránský naopak tvrdí, že „*pohroužení do fikce nemusí nutně odbourat ctění veškerých pravidel (a naopak)*“²². Jako příklad pro své tvrzení uvádí tzv. Role Playing Games, ve kterých pravidla určují hráčům společné „cosi“ nevyřčené, co je při hře provází, co je všemi cítěno a respektováno.²³

1.5 Hra pohledem andragogiky

1.5.1 Pojmy andragogická didaktika a andragogika

Pro ujasnění si andragogického pojetí hry si je třeba nejprve tyto pojmy vysvětlit. Na andragogickou didaktiku lze nahlížet jako na teorii, zabývající se výukou dospělých. „*Andragogická didaktika se zabývá zejména zákonitostmi výuky dospělých, stanovením adekvátních cílů, obsahu, forem a metod. Zkoumá též podmínky a principy, podle nichž má být výukový proces řízen, organizován a logisticky podporován. Zdůrazňován je zejména výchovný aspekt výuky, tj. například působení na osobnost (osobnostní vlastnosti) dospělého. Didaktický proces je postaven na simulaci, tj. vytváření podmínek ve výuce shodných s realitou.*“²⁴

²¹ CAILLOIS, R. *Hry a lidé*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. s. 31-32. ISBN 80-902482-2-5.

²² STRÁNSKÝ, M. *Prázdninová škola hrou. O roli hry, divadla a umění v metodice Prázdninové školy Lipnice*. Diplomová práce. Brno: Divadelní fakulta Janáčkovy akademie múzických umění v Brně, Atelier dramatické výchovy, 2000. s. 19.

²³ Callois vůbec ve svých úvahách nezmiňuje prvky napětí a okouzlení; přestože jsou pro hru v podstatě charakteristické...

²⁴ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, as., 2011. s. 16. ISBN 978-80-7357-581-6.

Beneš²⁵ překládá andragogiku jako „vedení mužů“ či „doprovázení člověka při jeho cestě za vzděláním, poznáním a pochopením světa“²⁶. Tento pojem je dnes také vykládán jako „věda o výchově dospělých, vzdělávání dospělých a péči o dospělé respektující všestranné zvláštnosti dospělé populace a zabývající se personalizací, socializací a enkulturací“²⁷. Obsah pojmu andragogika je však již chápán různě. Andragogika je často zmiňována jako obecný pojem pro vzdělávání dospělých, případně jako věda o vzdělávání dospělých. V určitém pojetí lze andragogiku charakterizovat jako všestrannou péči o člověka. Ta se dá rozdělit do následujících skupin:

Vzdělávání dospělých

- školské, podnikové, mimoškolské

Edukace

- politická a občanská výchova, kulturní výchova, propagace a reklama, prevence a výchovná práce v oblasti sociálně patologických jevů, zdravotní osvěta a lékařská andragogika, vojenská výchova, tělesná výchova aj.

Péče

- kulturní a kulturně-výchovná práce, podniková péče o lidi, sociální péče a sociální práce, gerontologie, poradenství různého druhu, volný čas, zábava, rekreace, seberealizace

Funkcionální působení

- masové komunikační prostředky, působení prostředí, sociální ekologie, bydlení atd.

Samotné vzdělávání dospělých se dá tedy vnímat jako jedna podmnožina velké množiny andragogických aktivit. Lze ho definovat jako „proces cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků,

²⁵ Milan Beneš (1950- ?) vysokoškolský pedagog, zabývá se výzkumem pedagogiky, andragogiky, vzděláváním a výchovou. Od roku 1993 působil na katedře andragogiky Filozofické fakulty UK, nyní na katedře andragogiky UJAK.

²⁶ BENEŠ, M. *Andragogika – teoretické základy*. 1.vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. s. 13. ISBN 80-86432-23-8

²⁷ PALÁN, Z. *Výkladový slovník. Lidské zdroje*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002. s. 16. ISBN 80-200-0950-7.

*hodnotových postojů i společenských forem jednání a chování osob, jež ukončily školní vzdělání a přípravu na povolání a vstoupily na trh práce*²⁸.

Andragoga lze nazvat „odborník pro práci v oblasti výchovy, péče a vzdělávání dospělých“²⁹, tedy pouze jako specialistu, realizujícího činnosti týkající se vzdělávání dospělých. Ale i takto nahlížen stále jde o pojem velice široký. Projekt „The Profiler“³⁰ zkoumal zadání a formulace inzerátů vydávaných za účelem hledání vhodného člověka na pozici „vzdělavatele dospělých“. Autoři výzkumu zjistili, zadavatelé se nedokážou shodnout na jednotném názvosloví³¹, navíc úplně chyběl jednotný pohled na kompetence a profil takového „vzdělavatele dospělých“. Pohled na poptávanou osobu je vždy ovlivněn subjektivní představou zadavatele inzerátu co to vlastně to vzdělávání dospělých je, kdo je vlastně andragog. Je třeba také rozlišit na místě jednom andragoga který andragogiku vystudoval, a člověka činného v andragogickém povolání (výše zmíněný „vzdělavatel dospělých“) na místě druhém.

1.5.2 Hra ve vzdělávání dospělých

Odborná literatura v současnosti často operuje s pojmem zážitková pedagogika. A „hraní“ dospělých je vlastně její součástí: „Právě hra je nejvhodnějším způsobem zprostředkování zážitku. Hry jsou základní součástí výukového procesu, protože v jejich případě účastníkům nehrozí reálné důsledky chyb, každý má možnost vyzkoušet si nové postupy, odhalit své dosud nepoznané stránky, přijmout zpětnou vazbu a vyvodit z ní korigující závěry pro skutečný život. Protože „Hra je život nanečisto“, je prostředí hry pro všechny zúčastněné bezpečné a nehrozí reálné dopady na důležité, například profesní postupy v důsledku chyb.“³² Možná právě pro tento název, evokující nějaký intenzivní zážitkový proces, jsou hry, které formou zážitku rozvíjejí dospělého, brány často jako synonymum pro tzv. outdoor, tedy hry, které probíhají

²⁸ PALÁN, Z. *Výkladový slovník. Lidské zdroje*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002. s. 237. ISBN 80-200-0950-7.

²⁹ PALÁN, Z. *Výkladový slovník. Lidské zdroje*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002. s. 19. ISBN 80-200-0950-7.

³⁰ součást mezinárodního programu IPAE - Intensive Programme on Adult Education

³¹ pozice byla označována jako trenér, kouč, učitel, poradce, mentor, andragog, facilitátor, instruktor, atd.

³² ŠNEIDEROVÁ, V. *Využití metod zážitkové pedagogiky ve firemním vzdělávání*. Bakalářská práce. FF UK v Praze, 2008. s. 11

v přírodě, mimo prostředí učeben. Hra je v tomto případě součástí komplexnějšího pojmu: „Pod označením „zážitková pedagogika“ tedy nadále budeme rozumět teoretické postižení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořením a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoliv cílem. Cílem pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj směřující k harmonii osobnosti.“³³

Vysvětlení termínu „zážitková pedagogika“ nebo „učení zážitkem“, ke kterému hru řadíme, je samozřejmě více. Vesměs ale vycházejí z faktu, že aktivně se účastnící člověk vytěží z procesu vzdělávání podstatně více, než člověk účastnící se výuky pouze v roli posluchače, diváka... Tento typ pedagogiky pracuje s faktem, že praktický dovednostní trénink člověku zprostředkuje učební látku nejlépe a relativně nejsnadněji. Prostřednictvím osobních zážitků se tedy člověk učí.

Počátky užívání metod zážitkové pedagogiky ve vztahu ke hře lze vystopovat už v první polovině 19. stol. v pruské armádě. „Velmi často vidíme použití principu her při výuce ve vojenství. Počátek vojenských strategických her sahá zpět až do roku 1811, kdy se jich použilo při výuce v Prusku (von Reisswitz).“³⁴ Za „oficiální“ počátky tohoto typu práce s dospělými lze považovat konání německého pedagoga Kurta Hahna³⁵ ze 40. let 20. století. Jeho organizace Outward Bound, kterou založil v Anglii se zabývala přípravou vojáků britského námořnictva k přežití v extrémních podmínkách.. Později se z ní vyvinula významná světově uznávaná instituce rozvíjející metody prožitkové pedagogiky. Outward Bound se stala v podstatě prvním subjektem využívajícím her i v prostoru firemního vzdělávání: „Hra bývá spojována se světem nereálným a jednou z jejích předností je fakt, že někdy začíná a někdy končí. Je tedy časově ohraničená a člověk do ní v jeden okamžik vstoupí a pak z ní zase vystoupí. Dalším charakteristickým rysem je dobrovolnost – hráč z ní může vystoupit kdykoli. Princip dobrovolnosti a fakt, že hru někdo organizuje a vede, přináší vysokou bezpečnost. Ze

³³ JIRÁSEK, I. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. č. 1. Praha: Gymnasion. Prázdninová škola Lipnice, 2004. s. 15. ISSN 1214-603X

³⁴ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, as., 2011. s. 143. ISBN 978-80-7357-581-6.

³⁵ Kurt Hahn (5.6.1886 - 14.12.1974) německý a později anglický pedagog a politik. Stál u zrodu a rozvíjel „dobrodružnou“ výchovu ve vyspělých zemích světa. Začal ve výchově používat tzv. „prožitkovou terapii“ – denní cvičení a pobyt v přírodě.

*hry je kdykoli možno se vrátit do reálného světa, organizátor hry řídí a v momentě hrozícího nebezpečí ji může ukončit nebo pozměnit. Hru lze charakterizovat také jako bezpečné a vysoce kontrolovatelné prostředí, v němž hráč může zkoušet různé věci bez dopadu na jeho reálný život.*³⁶

1.5.3 Rozdělení andragogických her

Musíme si uvědomit, že existujících možností, jak hry používané ve vzdělávání dospělých kategorizovat je celá řada. V literatuře najdeme na utřídění her mnoho rozdílných pohledů. Holec například k tomu říká: „*Víme, že jsou hry, při kterých se běhá, utíká a honí, skáče, šplhá, leze, zkrátka hýbe. Ať jsou to tedy hry pohybové. A jsou zase hry, při nichž se mluví, píše, ptá, komunikuje. Tedy hry komunikativní. Při některých hrách se zase taktizuje, zkouší, přemýšlí, to jsou hry strategické.*“³⁷

Pro dnešní dobu je toto rozdělení už poněkud nedostatečné – jednotlivé kategorie nemají přesně vymezené hranice, prolínají se, mnohdy aktivitu nedokážeme přesně zařadit. Ve vzdělávání firemním se osvědčuje dělení her spíše podle účelu – dle konkrétního záměru užití hry, dle předpokládaného počtu zúčastněných „hráčů“, délky trvání, prostředí, logistických nároků, nároků kladených na osobnost účastníka hry, atd.

Tyto typy her se nazývají různě: simulační hry, rolové hry, modelování a další. Je možné tvrdit, že obecně jsou tyto kategorie pouze různými synonymy pro herní aktivity více či méně vystihující záměry autora, či očekávání zadavatele.

Pakliže zohledníme cíl využití konkrétní dané hry a okolnosti a prostředí jejího využití, lze uplatnit toto dělení:³⁸

³⁶ KUBALA, P. *Hra a tradiční kurzy Outward Bound*. č. 5. Praha: Gymnasion. Prázdninová škola Lipnice, 2006. s. 83. ISSN 1214-603X

³⁷ HOLEC, O. et al. *Instruktorový slabikář*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 1994. s. 52

³⁸ Toto dělení vychází z předpokladu, že hry bývají v rozvoji vybírány především podle cíle, a proto se jeví jako jedno z nejdůležitějších. Právě klíčové kompetence jsou jedna z oblastí, kde učení zážitkem, prostřednictvím hry, je jedním z nejefektivnějších nástrojů, protože rozvoj kompetencí vyžaduje praktický nácvik, nikoli pasivní poslech.

Seznamovací – „icebreakers“ (ledy lámající). Hra má za úkol navodit pozitivní atmosféru ve skupině herních účastníků, zprostředkovat jejich seznámení, pobavit, uvolnit počáteční stres a zábrany, vytvořit skupinové vazby...

Komunikační – cílem je zde rozvoj a zdokonalení komunikačních dovedností ať verbálních či neverbálních; použitelné pro hry probíhající jak v páru, tak ve skupině.

Kreativní – vytvářejí prostor pro rozvoj kreativity - tvořivého myšlení. Podporují hledání neobvyklých, kreativních závěrů, řešení, pohledů na problematiku z více úhlů...

Aktivizační – mohou měnit dynamiku vzdělávané skupiny; mají obvykle za cíl pobavit, nastartovat vyšší aktivitu pro potřeby navazujícího programu, navodit stav vyšší pozornosti.

Vyjednávací – slouží k pochopení a zlepšení komunikačních schopností při vyjednáváních; procvičují se metody ovlivňovací a přesvědčovací.

Strategické – často velmi komplexní hry – nutné podrobné plánování úkolů v závislosti na čase, přidělování rolí, úkolů, podrobné plány průběhu.³⁹

Prezentační – zdokonalení schopností sebezprezentace, prosazení se, prosazování vlastních postupů a řešení.

Zábavné – jejich hlavním cílem je pobavit – proto patří mezi velmi oblíbené. Používají se jako odlehčení, vyplnění přechodného místa v programu.⁴⁰

Zcela určitě lze nalézt i další typy her dle cílů a zaměření.

1.5.4 Jak hru použít

Pouze pomocí her není možné pokrýt kompletní osobní a profesní rozvoj; je třeba nedopustit princip „hra za každou cenu“. V první řadě je třeba mít definován zamýšlený cíl vzdělávání, dále je třeba znát „profil“ vzdělávaných, a pak teprve lze uvažovat o metodách. Vzdělavatel (lektor, manažer vzdělávání, a další) si musí nejprve ujasnit potřeby zadavatele (klienta, skupiny účastníků), čeho chce v procesu vzdělávání dosáhnout a s jakou cílovou skupinou bude pracovat.

³⁹ Tyto hry slouží ke zlepšení schopnosti stanovovat strategické postupy, předvídat situace.

⁴⁰ Dá se říct, že zábavné by měly být vlastně všechny hry; pakliže účastníky hra nebaví, jen těžko se dostaví nějaký pozitivní efekt.

Hru nelze považovat za cosi univerzálního; co se dá použít v každé situaci, pro každý účel. Hru lze v této souvislosti chápat jako prostředek, který při správném použití přináší hmatatelný a dlouhodobý efekt.

Úspěšné použití her v procesu předpokládaného rozvoje kompetencí jejich dospělých účastníků je podmíněno určitou danou úrovní na straně vzdělavatele, ale i úrovní na straně vzdělávaných. Pro přiblížení se k cílovému efektu hry musí také andragog v roli lektora umět optimálně vyhodnotit realie prostředí, ať už simulovaného či reálného, v kterém hru bude realizovat.

Jedním z hlavních faktorů, které určují podmínky a východiska učení pomocí her je sám dospělý člověk v roli klienta s nejrůznějšími představami či nároky. Můžeme v něm vidět autonomní subjekt, s ambicí vybírat si podmínky svého učení a rozvoje.

1. **Psychologická reciprocita** – úspěch je podmíněn partnerským vztahem mezi studentem a učitelem - obě strany se navzájem obohacují – nejedná se o jednosměrný proces.
2. Učení vychází z **reálné zkušenosti** – poukazuje se na reálné důvody učení v kontextu skutečných potřeb studenta, což bývá obvykle velkou studijní motivací.
3. **Smysl a možnost aplikace výsledků** – cílem učení je především využitelnost nových poznatků v reálném životě vzdělávajícího se.
4. **Sebeřízení** – potřeba vlastní odpovědnosti za dosažení studijních cílů, odlišné nazírání na hodnocení celého výukového procesu.
5. **Integrace učení do života** – kromě osvojení si vědomostí a dovedností je také důležité naplnit cíl naučit se samostatně se učit. Samostatně a zodpovědně pracovat na rozvoji svých vědomostí. Permanentní se vzdělávání, je integrální součástí moderní doby.

Lze tedy říci, že v pěti bodech uvedené „podmínky“ ukazují důležitost propojení teorie s praxí, na osobně laděné požadavky a zájmy, odpovědný a aktivní přístup vzdělávaného, jakož i na obrovskou roli rovnocenné interakce mezi protagonisty procesu učení.

Jedna z hlavních podmínek pro úspěšnou práci s hrou je nezbytnost cílené práce po ukončení „hraní“. Vždy by měla následovat reflexe, ze hry by měl vycházet jasný a srozumitelný výstup. Zdárný průběh hry je velmi důležitý, ale pro naplnění a uzavření procesu hry, pakliže má sloužit jako nástroj rozvoje klienta, je odpovídající výstup to nejnáročnější, co lektor musí zvládnout. Toto ukončení hry se tak vlastně stává její nejdůležitější součástí.

1.5.5 Použití herní simulace ve vzdělávání

„Termíny ‚hry‘ a ‚simulace‘ se někdy používají zaměnitelně. Hry jsou takřka výlučně simulace, ve kterých se používají pracovní modely. Na druhé straně simulace není hrou, dokud neobsahuje prvek soutěživosti. Podle Keisera a Seelera existuje rozdíl mezi hrami a simulačními hrami. Podle nich je hra ‚strukturovaná činnost, při níž dva nebo více účastníků v rámci pravidel soutěží, aby dosáhli určitého cíle.‘ ‚Simulační hra kombinuje charakteristiky her a simulací ve hře, založené na simulaci‘. Simulační hry jsou normální cvičení, kde je prostředí modelováno pomocí písemných informací nebo počítačových programů. Simulační hry se často nazývají ‚manažerské hry‘ (business games).“⁴¹

Nyní se na okamžik vrátíme k andragogické didaktice. Simulace je totiž pro ni doslova klíčová. Simulací mohou být vytvořeny podmínky pro studium reality a získávání zkušeností. *„Tento pojem v rámci andragogické didaktiky je poněkud širší, než je pouhé napodobování vnějších příznaků určité skutečnosti (např. hospodářských či řídicích procesů).“⁴²*

Simulace je dnes běžnou metodou pomáhající při výcviku zaměstnanců civilního i vojenského sektoru. *„Už Platon popsal v dialogu o státu výběrové řízení pro hlídače (rozuměj bojovníky jeho ideální společnosti), při kterém byly ‚testované‘ osoby uváděny do různých situací, v nichž byla prověřována jejich vlastní disciplína, odvaha a nezranitelnost“⁴³* Logicky je simulace reálných podmínek a procesů levnější, než při výcviku v reálném prostředí, čase, se skutečným zařízením, při běžném provozu instituce, apod. Simulované prostředí má v takovémto případě většinu výhod na své straně. Dalším faktorem takového druhu vzdělávání je možnost simulovat i chyby a nečekané situace, které by v reálu šly napodobit jen velmi těžko.⁴⁴

⁴¹ KUBR, J., M. PROKOPENKO. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1996. ISBN 80-7169-250-6

⁴² MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, as., 2011. s. 34. ISBN 978-80-7357-581-6.

⁴³ Bakalář, E., V. Kopský. *I dospělí si mohou hrát*. 2. vyd. Praha: Pressfoto, vydavatelství ČTK, 1987. s. 10.

⁴⁴ Jako příklad můžeme uvést trénink učitelů v programu simulované výuky na simulovaných studentech. Případných „začátečnických chyb se tedy dopouštějí na studentech virtuálních...

Simulovaný trénink lze rozdělit do tří kategorií:

- "live" simulace – probíhá v reálném světě; účastníci simulace používají simulovaná zařízení, či prostředky.⁴⁵
- "virtuální" simulace - neprobíhá v reálném světě; simulovaného vybavení účastník simulace užívá ve světě taktéž simulovaném, ve virtuálním prostředí...
- "konstruktivní" simulace – stejně jako předchozí „virtuální“ se odehrává v simulovaném prostředí a se simulovaným vybavením. Typickým příkladem je hra „válečná“, protože je podobná strategickým válečným hrám. Hráč ovládá vojáky a válečné stroje na hrací ploše, dle daných pravidel...

Výcvikové simulace a simulace vzdělávací jsou si v podstatě velmi podobné. V oblasti vzdělávací simulace se můžeme setkat s termínem „mikrosvět“. Používá se pro takovou simulaci, která nesimuluje reálný stav, spíš nějakou abstrakci. Nebo zjednodušuje realitu, aby tak vedla k pochopení složitějších reálných jevů a procesů.⁴⁶ V posledních desetiletích začíná být tak čím dál větší poptávka po nejrůznějších simulacích na témata managementová, obchodní nebo ekonomická. Takovéto simulace, které jsou dostatečně dynamicky vedeny, umožňují bezrizikové experimentování s obchodní strategií, národohospodářským plánováním a třeba i plánováním krizovým. V případě potřeby jsou dnes k dispozici také simulace sociální, sociologické - ilustrují společenskopolitické dění ve všech příbuzných vědách: počínaje antropologií, přes ekonomii, historii, politologii, nebo třeba sociologický rozvoj.⁴⁷

⁴⁵ Viz. výcvik vojenských pilotů ve Velké Británii za druhé sv. války. V určité fázi výcviku „létali“ na jízdnicích kolech, vystrojených pro větší věrohodnost kaširovanými křídly... O takzvaných „live“ simulacích lze říci, že dokážou být (v závislosti na vyhodnocovací metodě) vysoce přesné.

⁴⁶ Jako příklad lze uvést používání mikrosvětových simulací k objasnění vědeckých pojmů v oblasti globálního oteplování a energetických prognóz.

⁴⁷ S takovými simulacemi se nejčastěji setkáváme na akademické půdě – pomáhají při vědeckém zkoumání daných procesů a jevů. Jejich podoba se může různit: například simulace, ve které účastníci (studenti) přebírají role v simulované společnosti nebo mezinárodních vztazích. Zde účastníci jednají, vytváří pakty, obchodují, používají diplomacii i sílu. Vytvářejí fiktivní politické či ekonomické systémy a hlavně dostávají z toho všeho okamžitou zpětnou vazbu.

V posledních letech je kladen světovými organizacemi důraz na odpovídající vzdělávání personálu, vysílaného řešit konflikty a humanitární pomoc do zemí třetího světa, oblastí konfliktů, či do oblastí postižených katastrofami. Ve vzdělávacích aktivitách těchto lidí je nejvíce patrný nárůst využití tohoto druhu sociálních simulací a modelování. Jedna z takových organizací využívající simulačního tréninku zaměstnanců je CADE⁴⁸. Uvedla na trh videohru, pomocí které se mají zaměstnanci státní správy školit reagovat na nejrůznější druhy nestandardních situací – terorismus, přírodní katastrofy, pandemie... Dle autorů je videohra první z řady simulací reagující na zvýšenou poptávku po takovýchto produktech tváří v tvář problémům současného globálního světa. Jak již bylo zmíněno i tato hra umožňuje procvičení daných situací v bezpečném prostředí simulace.⁴⁹ Obecně, z pohledu vyhodnocovacího, je zde obrovská výhoda v možnosti sledování účastníka simulace po celou dobu jejího průběhu – systém to umožňuje. Díky tomu je možno individuálně upravit průběh instruktáže s ohledem na slabiny (či naopak silné stránky) studenta. Důležité je poskytnutí adekvátní zpětné vazby, a to v co nejkratším možném čase – nejlépe ihned.

V reálné krizové situaci nemají její „protagonisté“ obvykle příliš času. Výhodou tohoto typu školení krizových zaměstnanců je tedy nacvičit potřebné dovednosti včas, bez časového stresu, rizik a také zbytečně vysokých nákladů.

1.5.6 Profil lektora

Na závěr první části nemůžeme opomenout jednu z hlavních součástí procesu uplatnění hry v andragogice, totiž hlavního organizátora, průvodce, zprostředkovatele, také hodnotitele a nezřídka i autora či modifikátora uplatněné hry v jednom. Osobnost lektora.

Jde v zásadě o učitele dospělých. Protože oblast jeho působení je poměrně široká, je mnohdy nazýván různě: instruktor, kouč, konzultant, trenér – někdy lze z jeho pojmenování klientem dokonce vzdáleně usuzovat na druh činnosti, kterou lektor právě provozuje, či jaká

⁴⁸ Center for Advancement of Distance Education - Centrum pro rozvoj dálkového vzdělání.

⁴⁹ Použitelných simulací je dnes ve skutečnosti na trhu celá řada - boj s lesním ohněm, reakce na únik nafty nebo chemikálií, reakce na zemětřesení, vymáhání zákona, boj s ohněm ve městech, zacházení s nebezpečnými materiály, vojenské cvičení a reakce na teroristický útok...

je od lektora klientem očekávána. Lektory lze skutečně dělit na několik druhů. Lze uplatnit jejich dělení dle profese na: podnikatele (hlavní nebo vedlejší zdroj jejich příjmů), zaměstnance (třeba ve vzdělávacích institucích), specialisté manažeri, dobrovolníci (neziskový sektor). Lektor by měl ovládat řadu dovedností – kompetencí:

„Vyznat se v problematice „byznysu“ účastníků

Umět identifikovat vzdělávací potřeby a požadavky účastníků

Zpracovat vzdělávací projekt

Zvládnout práci se skupinou účastníků

Monitorovat a reflektovat výukovou situaci

Ovládat nástroje měření efektivity vzdělávání“⁵⁰

Beneš⁵¹ naopak zdůrazňuje, že určení potřebných andragogických kompetencí není dnes v podstatě možné. Třeba kvůli zvyšujícímu se množství metod, které jsou neustále nově zaváděny a používány a které mají kořeny v příbuzných vědách – sociologii, psychologii, atd. V obecné rovině lze přesto pojmenovat alespoň některé základní dovednosti, které by dobrý lektor měl zvládat. Jsou to takové dovednosti, které mu umožní efektivně využít možný potenciál hry; musí hru umět dobře připravit, motivovat účastníky mimo jiné i jejím srozumitelným zadáním, být také dobrým pozorovatelem průběhu hry a musí být schopen odpovídajícím způsobem hru vyhodnotit. Důležité je tedy správně „uchopit“ jednotlivé fáze hry; každou fázi vnímat jako poměrně specifickou herní jednotku – a na každou se samostatně připravit. Každá fáze totiž může vyžadovat rozdílné vědomosti, dovednosti i schopnosti. *„Některé nadnárodní firmy aplikují do přípravy lektorů interkulturní rozměr tréninkových aktivit. Obsah interkulturního tréninku vychází z porozumění konceptu kultury, dynamiky interkulturní adaptace a z analýz chování jednotlivců“⁵²*

⁵⁰ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluver ČR, as., 2011. s. 228. ISBN 978-80-7357-581-6.

⁵¹ BENEŠ, M. *Andragogika – teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8

⁵² MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluver ČR, as., 2011. s. 229. ISBN 978-80-7357-581-6.

Ještě ve fázi rozhodování, zda a jakou hru lektor ve vzdělávacím programu použije, by si měl v rámci přípravné fáze programu zjistit pokud možno všechny zásadní informace o svých klientech, o pracovním prostředí a kultuře jejich firmy, o specifikaci jejich pracovních zařazení a při hře operovat s jejich vlastními zkušenostmi. Tento přístup je důležitý i ve fázi výběru vhodné hry; skupina postarších dam z účtárny jistě vyžaduje jiný přístup, než skupina mladých začínajících manažerů...

*Kvalitní lektor má pro efektivitu takové výuky zásadní význam. Musí zvolit hry odpovídající cílům výuky a úrovni celé výukové skupiny a vhodnou, motivující formou je účastníkům nabídnout. V průběhu řešení lektor sleduje chování účastníků, aby pak citlivě facilitoval proces společného vyvozování relevantních poznatků. Na závěr každé zvolené aktivity je vhodné, aby porovnal skupinové výstupy s uznávanou teorií, a potvrdil tak, či mírně usměrnil, skupinou generované myšlenky.*⁵³

Nemůžeme opomenout důležitou schopnost úspěšného lektora, a totiž empatii. Lektor by měl být totiž schopen vcítit se do pocitů druhých – porozumět emocím a motivacím svých klientů. Měl být schopen chápat pohnutky jejich jednání a také jejich pocity. Lektor sám proto musí být nositelem řady volných vlastností, které umožňují dočasně potlačení osobních názorů, pocitů, předsudků, upozadění svého hodnotového žebříčku. Respektovat momentálně tyto výstupy směrem od klienta totiž nutně neznamená je akceptovat.

Schopnost empatie není samozřejmě jediná „kvalita“, kterou by se měl dobrý lektor vyznačovat. Očekává se od něho velká míra sociální a emoční inteligence, bez které by nebyl v práci se skupinou dospělých klientů nejspíš úspěšný. Souhrn těchto vlastností, chcete-li dovedností, vede k získání si respektu a důvěry klientů.

⁵³ ŠNEIDEROVÁ, V. *Využití metod zážitkové pedagogiky ve firemním vzdělávání*. Bakalářská práce. FF UK v Praze, 2008.

2 MODELOVÉ A SIMULAČNÍ HRY

Jak již bylo v úvodu řečeno, druhá část této práce bude věnována pohledu na několik konkrétních simulačně modelových her. Na jejich příkladu bude předvedeno, jaké druhy her lze v procesu vzdělávání dospělých nalézt, jak se dotyčné hry mohou lišit v zadání, rozsahu i samotném provedení. Začneme od té nejjednodušší, skončíme naopak tou z hlediska náročnosti provedení asi nejobtížnější. Jak bylo již v první části práce naznačeno, andragogika vnímá přístup ke hře interdisciplinárně – tedy komunikuje na dané téma s disciplínami příbuznými a je jim otevřená; byť to samozřejmě klade velké nároky na samotnou univerzální přípravu andragogů. Výběr následujících zde uvedených her byl částečně motivován také snahou akcentovat i tento jev.

2.1 Technika modelování pracovní porady

Modelově simulační hra

Prvním příkladem modelování ve vzdělávací hře dospělých je hra na téma „jak vést efektivně pracovní poradou“. Hra pracuje s problematikou interakce⁵⁴ zaměstnanců, pracujících v ekonomické sféře. Simulace porady zde má za cíl aktivovat speciální sociální dovednosti v kontextu interakcí mezi skupinou subjektů na poradě zúčastněnými, má za úkol naučit je efektivnímu konání v rámci jejich daných povinností s důrazem na jednání skupiny jako celku. Následující typ modelování je popsán v knize *Aplikovaná sociální psychologie* autorů Komárková, Slaměnik, Výrost (Eds.)⁵⁵

⁵⁴ Zde doporučujeme zvláštní pozornosti v první části práce zmíněného E. Berneho a jeho transakční analýzu. Znalost rozboru zaběhnutých her v mezilidských interakcích (zde interakce zaměstnanců mezi sebou a se „šéfy“) je pro lektorování tohoto typu hry velmi užitečná.

⁵⁵ Komárková, R., I. Slaměnik a J. Výrost et al. *Aplikovaná sociální psychologie III: Sociálněpsychologický výcvik*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, spol. s.r.o., 2001. s. 157 – 159. ISBN 80-247-0180-4

1. formulace zadání pro skupiny

Rozdělení dopředu připravených⁵⁶ účastníků do 4-6 členných skupin. Potom dostanou za úkol připravit dvě modelové pracovní porady. V prvním modelu se snaží předvést chyby, o nichž se domnívají, že se jich vedoucí porad dopouštějí, druhý model slouží jako vzorový. Kontrast mezi nesprávně a správně připraveným modelem porady dává pak vyniknout všemu, co je dle soudu účastníků důležité pro vedení porady.⁵⁷ Skupiny mají možnost výběru náplně porady, rozdělení rolí a také navrhnout simulaci prostředí určitého druhu podniku.

2. Příprava porad

Účastníci si připravují porady z časových důvodů mimo výcvikové hodiny. Skupiny si musí aktivně domluvit čas a místo schůzky a také její program.

3. Předvedení porad

Diváci (ostatní skupiny) a lektor vytvářejí porotu, která hodnotí celkovou úroveň toho, jak se kolegům podařilo modelově zvládnout svou simulovanou „ideální“ poradu.

4. Zpětná vazba

Po každém vystoupení dávají diváci aktérům zpětnou vazbu. Identifikují chyby „nesprávné porady“, sami navrhnou zlepšení...Snaží se rozvíjet také pozitivní výstupy té správné verze. Interpretují také vztahy aktérů porady, jejich pozitivní i negativní osobnostní charakteristiky, z interakce vyplívající.

5. Závěrečné shrnutí

Na závěr této simulace se pokusí všichni její aktéři vytvořit souhrnná základní pravidla pro efektivní vedení porady, sumarizují je do přehledné, pro všechny viditelné podoby. Musí být jasně akcentováno, že pouhá právě pojmenovaná pravidla úspěšnost porady nezajistí; výsledný herní výstup by měl sloužit pouze jako platforma pro další práci s ní.

⁵⁶ V předstihu jednoho až tří týdnů se účastníci na hru důkladně připraví – prostudují zadání, doporučenou odbornou literaturu, atd.)

⁵⁷ V zadání se jedná o operativní poradu, která se na pracovišti pravidelně provádí s cílem koordinovat pracovní aktivity, řešit problémy a usnadnit vzájemnou komunikaci o důležitých věcech.

2.2 Realizace vládní hospodářské politiky

Makroekonomická simulační hra⁵⁸

Jako další příklad neinstruktivní hry zde bude uvedena makroekonomická simulační hra. Hra je reakcí na proces probíhající globální ekonomické recese a na dopad nepříznivých makroekonomických vlivů z recese vyplívajících na každou firmu, každou instituci a každého člověka. Celý vyspělý svět netrpělivě očekává zavedení protikrizových opatření a s obavami vyhlíží jejich účinky. Na schopnosti makroekonomů a politiků interpretovat situaci, odhadnout budoucí vývoj a přijmout adekvátní opatření tak závisí přežití firem a institucí, osudy zaměstnanců a mnoha dalších lidí.⁵⁹ Tato makroekonomická simulace je založena na statistickém modelu, který odráží skutečný vývoj makroekonomických ukazatelů a činitelů v západní civilizaci. Nelze zde nalézt žádnou doktrínu politické ekonomie. V jedné ze stabilních verzí hry se model učí od nových hráčů (rozhodnutí hráčů ale mají o několik řádů slabší váhu, než rozhodnutí historických vlád a centrálních bank, z důvodu zachování autenticity). Stabilita modelu i po vložení reálných herních dat podporuje koncept zásadního vlivu lidského rozhodování na makroekonomický vývoj.

Klientům je prostřednictvím této manažerské hry umožněno simulovat komplexní problematiku hospodářské politiky a nabídnuta unikátní praktickou zkušenost, která za jiných okolností není dostupná. Prostřednictvím intuitivně uchopitelných modelů a principu learning by doing rovněž hra vysvětluje hlavní mechanismy a dopady současné hospodářské krize. Na sestavení této simulační manažerské hry se podílel mezinárodní tým ekonomů.

Hra se dá realizovat v několika variantách, zúčastnili se jí již tisíce posluchačů včetně mnoha významných osobností z řad státní správy a soukromé sféry ČR. Je koncipována tak, aby byla přístupna rovněž účastníkům bez předchozího ekonomického vzdělání.

⁵⁸ Spoluautorem hry je MUDr. Jan Fiala, vedoucí této bakalářské práce. Hra zde je publikována díky jeho velké pomoci, a s jeho svolením.

⁵⁹ Zde je patrná jasná společenská objednávka hry. Autoři reagují pružněji na situaci na vzdělávacím „trhu“; mohou si to dovolit právě kvůli nízkým „pořizovacím a provozním“ nákladům modelové simulační hry. Naproti tomu tradiční vzdělávací instituce typu face to face výuky jsou díky větším nárokům na logistiku svého provozu proti prvnímu uvedenému v jasné nevýhodě.

Hry se obvykle účastní 20 – 25 „hráčů“, kteří se rozdělí do týmů.⁶⁰ Velikost týmu je ideálně 3 – 6 hráčů. Týmový charakter hry je totiž velmi důležitý. V samostatné „teambuildingové“ variantě hry, kde diagnostika a posilování týmových kompetencí hráčů, jakož i týmové dynamiky hraje „týmovost“ dokonce prvořadou rolí. Disciplína tak komplexní, jako je makroekonomie, pokud má být neinstruktivně zvládnuta v krátké době, totiž s výhodou využije – kromě již zmíněného principu learning by doing – i týmovou diskusi. Nejistota v rozhodování každého hráče je okamžitě konfrontována s analýzou celé skupiny, což vede v důsledku k lepšímu pochopení i fixaci. Hra navíc získává další rozměr realističnosti, neboť vládní rozhodnutí ohledně hospodářské politiky jsou rovněž obvykle týmová, přičemž vládní týmy jsou rovněž složeny částečně z odborníků a částečně z naprostých laiků. Specializovaní lektori jsou průběžně během simulace k dispozici; vysvětlují nejasnosti a demonstrují makroekonomické vazby právě ve chvíli, kdy jsou týmem diskutovány.

Profil hry

Příčiny, mechanismy, projevy a dopady současné globální recese nelze pochopit bez velmi dobrého porozumění makroekonomické podstatě vládní hospodářské politiky. Použitý makroekonomický model umožní účastníkům tyto fenomény studovat, simulovat navrhovaná řešení současné situace a pozorovat vývoj jednotlivých makroekonomických parametrů v rámci celého hospodářství země. Striktně praktické zaměření hry na práci se základními makroekonomickými činiteli a jejich provázaností je silnou stránkou hry, která ji činí velmi zajímavou i pro skutečné makroekonomické experty. Příležitost řídit hospodářství, byť fiktivní země, je výzvou téměř pro každého. Cílem hry je naučit hráče pracovat se základními činiteli; tedy se státním rozpočtem, přímými a nepřímými daněmi, nezaměstnaností, cenovou hladinou, agregátní poptávkou a nabídkou, centrální úrokovou mírou apod. Hra v jednotlivých časových úsecích přesvědčivě ukazuje fenomény, jako je Lafferova křivka, Phillipsova křivka atd. Ovládnutí hry je pro hráče jednoduché, učinit správná rozhodnutí je však obtížnější.

⁶⁰ Velikost týmu hraje významnou roli. Zatímco tříčlenný tým téměř neumožňuje žádnému ze členů absentovat na rozhodování, tým o pěti, či více členech, takové riziko přináší. Jelikož aktivní účast, ponoření do nového problému, je pro učení podstatná, je na místě preferovat vytvoření menších týmů.

Neexistuje žádná optimální cesta, jak hru hrát a dohrát, vždy existuje šance, že nový tým nalezne lepší řetězec rozhodnutí, vedoucí k lepšímu výsledku. Výsledek hry není ovlivněn přáními autorů, správné rozhodnutí není definováno tím, co autoři považují za správné, ale jedinečným statistickým modelem simulace.

V oblasti fiskální a monetární politiky hra nechává hráče činit pouze ta rozhodnutí, která vládě náleží.⁶¹ Simulovaná vláda nerozhoduje o míře nezaměstnanosti nebo inflace, bez ohledu na to, co tvrdí v médiích. Naopak. Sleduje, jak změněná sazba daní ovlivní agregátní poptávku, co se následně stane s cenovou hladinou, co s nezaměstnaností, jak se změní výše státního dluhu, měnový kurz, apod.

Výše zmíněný týmový aspekt hry byl navržen zkušenými psychology a má i teambuildingový potenciál; je tak výrazný, že je mnohými klienty dokonce upřednostňován před přínosem vzdělávacím.⁶²

Makroekonomická modelace sestává z úvodu, simulační manažerské hry a vyhodnocení. Hra samotná trvá vždy 2 hodiny, úvod a vyhodnocení se svým rozsahem přizpůsobují zadání klienta a profilu účastníků. Minimální délka trvání celé herní simulace je 4 hodiny. Existuje několik modelových variant hry, které je možno různě spojovat a kombinovat.

Základní varianta zahrnuje úvod, manažerskou hru a její vyhodnocení. Tato základní varianta simuluje hospodářskou politiku za „klidových“ podmínek, tedy bez krizových jevů a rušivých vnějších vlivů. Podaří se klientům hospodářskou prosperitu udržet? Není to až tak samozřejmé!⁶³

Simulace zahrnující vnější vlivy je obtížnější variantou, kde simulujeme provádění hospodářské politiky za ztížených, ne však ještě krizových podmínek.

⁶¹ Pokud zde hovoříme o „vládní politice“, máme na mysli vládu spíše v anglosaském smyslu - tedy vrchol státní správy, včetně příslušné centrální banky. Simulace se nezabývá politologickými jevy, jako je legislativní proces, apod.

⁶² Je již na samotném lektorovi, zda v rámci svých kompetencí umožní klientovi odnést si ze hry to, co je pro něho samotného podstatné, či naopak „donutí“ klienta zaměřit se jen a jen na lektorem či zadavatelem plánovaný výstup ze hry.

⁶³ Autoři hry doporučují začátečníkům hrát samozřejmě napoprvé hru simulující normální „klidové“ podmínky ekonomického vývoje hospodářství.

Krize – Obamův balíček je rozšířením základní varianty. Simuluje mechanismy, dopady a možná vyústění ekonomické recese. Vychází z reálně existujících návrhů řešení současné situace a umožňuje vyzkoušet, k jakým důsledkům tyto návrhy ve skutečnosti povedou.

Řízení nanečisto umožňuje revidovat rozhodnutí a měnit je, vracet se zpátky v čase a testovat rozdílné přístupy. Jedná se o obzvláště názornou a pedagogicky účinnou variantu.

Teambuildingová varianta má za cíl především rozvoj týmových kompetencí. Může být koncipována jako relaxační a nezávazná hra, nebo naopak jako soutěž, kde týmy dravě usilují o vítězství.

Assessment / development centrum je efektivním prostředkem hodnocení a rozvoje individuálních a týmových kompetencí.

Zásadní vlastností modelu je (někteří z hráčů tuto vlastnost považují za slabinu), že se z něj neztrácejí peníze. Neexistuje v něm korupce, ani hospodářská kriminalita na nejvyšších politických pozicích. Jelikož se ukazuje, že tyto jevy se pomalu stávají nejpodstatnějšími makroekonomickými vlivy, přispívá „poctivost“ modelu zároveň k jeho nerealističnosti. Cílem autorů nebylo a není vytvořit zábavnou hru o provázanosti organizovaného zločinu a státní správy, ale vytvořit nástroj k porozumění komplexní disciplíny, kterou makroekonomie je. Nikoli často, ale občas jsme svědky úspěšné hry, kdy hospodářství virtuální země přese všechny nesnáze výborně prosperuje a hromadí přebytky.

Bylo by rozhodně chybou, i když lákavou, pokládat takovouto simulační hru za nástroj automatického předvídání makroekonomické budoucnosti na základě vnesených dat. Cíl hry je přesně opačný, vybudovat v posluchačích solidní porozumění a kompetenci chápat makroekonomickou realitu bez další potřeby výpočetní techniky.

2.3 Válečná hra 1965

Štábní simulační válečná hra

„Od té doby, co existují slova pro boj a hru, říká se boji s oblibou hra“.⁶⁴

Válečná hra je jednou z možností využití neinstruktivní hry k prověření vlastních možností se zaměřením na rozhodovací procesy. Takováto hra se řídí pravidly a kroky, které umožňují představit si vývoj válečné operace, posoudit síly a schopnosti nepřítele a možné varianty jeho konání, členění vlastních sil, jejich slabiny i silné stránky a obecnou charakteristiku prostoru operací. Hra má za cíl prověřit operační a taktický úsudek, schopnosti a možnosti celé zapojené struktury armádního velení. Hra probíhá v čase, posloupně zaměřuje pozornost účastníků hry na jednotlivé fáze simulované reality. Tento typ hry velmi účinně analyzuje možnosti bojových činností vojenského uskupení. Jejím účelem je co nejvyšší efektivita činností na všech úrovních modelového velení. S její pomocí zadavatelé pokoušejí zjistit, jak optimalizovat proces vedoucí ke splnění úkolu. V armádní terminologii se jedná o „jednostrannou dvoustupňovou velitelsko-štábní válečnou hru na mapách“. Cílem válečné hry bylo řečeno odborným jazykem především: „Umožnit velitelům a štábům svazů a svazků získávat praxi v plánování a organizaci přesunů vojsk ze stálých posádek, v jejich rozvinování do bojových sestav, v organizaci odstraňování následků nepřátelských jaderných a leteckých úderů, přechodu vojsk do útočné operace, ve velení vojskům během útočné operace, v rychlém vyhodnocování situace, v rozhodování a vydávání rozkazů, v organizaci součinnosti při ničení nepřátelských uskupení a v plánování další bojové činnosti“.⁶⁵

Válečná hra 1965 je zde uvedena jako příklad velmi složité a sofistikované simulační hry. Lze tvrdit, že armáda skutečně dovedla tento typ her ve spojení se vzděláváním dospělých k dokonalosti – vždyť vojenští odborníci tento typ hry vlastně uvedli v život (viz. v této práci

⁶⁴ HUIZINGA, J. *Homo ludens. O původu kultury ve hře*. 2. vyd. Praha: Dauphin, 2000. s. 126. ISBN 80-7272-020-1.

⁶⁵ Válečná hra měla dále poskytnout příležitost ke studiu Jihozápadního válčiště, organizace a možností velení NATO během vypuknutí a v počátečním stadiu války. Měla umožnit procvičení práce štábů v řízení bojové činnosti za využití pozemních a leteckých sil v podmínkách hornatého a zalesněného terénu Jihozápadního válčiště, zdokonalovat metody spolupráce mezi veliteli a štáby Jižní skupiny (sovětských) vojsk a 5. (maďarskou) armádou v otázkách přípravy, organizace a provedení moderní útočné operace v počátečním stadiu války.

již zmíněný von Reisswitz). Je velmi náročná na přípravu, k jejímu vzniku je třeba řady analýz, modelů, prognóz z mnoha oblastí vědy. Je třeba si také uvědomit, že i přes složitost a náročnost přípravy je v podstatě jen jednorázově použitelná – je poplatná reáliím doby vzniku; dynamicky se měnící vojensko-politický vývoj světa její pravidelné opakování ve stejné podobě prakticky neumožňuje. Svůj účel ale uvedený typ simulační hry (i přes uvedené zápory) plní beze zbytku: krom toho, že danou problematiku nelze v reálu komplexně nacvičit, šetří ohromné finanční prostředky, které by museli být použity v rámci jiného typu nácviku uvedené problematiky; polní vojenská cvičení patří k velmi nákladným položkám ve vojenských rozpočtech států.

K efektivnímu nácviku zadání hry byly vytvořeny plánovači v generálním štábu paktu výchozí podmínky, které jsou zde uvedeny:

Nepřítel:

„ZÁPADNÍ“ začínají v rámci různých vojenských cvičných manévřů a přeskupování překvapivý útok na Sovětský svaz a jiné socialistické státy. Vojska NATO po primárním jaderném útoku vyrazí všemi silami východním směrem a ve spolupráci s vojsky Rakouska na území východně od Vídně a Grazu a letectva, včetně námořního letectva 6. flotily USA, připravují taktickou operaci s cílem porazit hlavní síly „VÝCHODNÍCH“ v prostoru jižního Československa a západního Maďarska. Po přechodu řeky Dunaj z chodu hodlají nadále vést hlavní úder ve směru Trnava, Lučenec, další úder ve směru Szombathely, Székesfehérvár, Cegléd s následujícím pokračováním k hranicím Sovětského svazu a Rumunska. Současně s tím na severu provádí Střední skupina armád NATO útok ve směrech Berlín a Praha.

Vlastní vojska:

Na tento vývoj reagují „VÝCHODNÍ“ snahou uklidnit napětí a zabránit válce. Současně zahajuje činnost průzkum na všech úrovních, je prováděno doplňování jednotek na bojové počty v místech jejich určené dislokace. Jihozápadní front se skrytě mobilizuje k ofenzivní operaci, s cílem převzít iniciativu. Hlavním záměrem je přemístění vojsk svazku ze stálých dislokací, rozvinout je do bojové sestavy a podniknout útok proti nepříteli. Hlavní směr úderu vést ve směru Vídeň, Linec a další ve směru Szombathely, Graz, Villach, eliminovat rakouská vojska ještě než přejdou do protiútoků, dále zastavit a zničit nastupující jednotky 2. armádního sboru (NSR) a 3. armády (italské), stanout 5. až 6. den operace linie Pasov,

Salzburg, Hermagor a eliminovat Rakousko z války. Poté vést primární úder na Mnichov, s cílem zničit operační zálohy nepřítele, obsadit jih NSR a východ Lombardské roviny v severní Itálii. 11. až 13. den operace dosáhnout čáry Stuttgart, Singen, Bregenz, Brescia, Bologna a pokračovat v útoku s cílem vyřadit co nejdříve Itálii z války.⁶⁶



Úkol Jihozápadního frontu na mapě:

Šířka útočného pásma frontu: 220 – 250 km

Hloubka útočné operace: 550 – 650 km

Doba trvání operace: 11 – 13 dnů

Průměrná rychlost postupu: 50 km za den

⁶⁶ Pro zdárný průběh hry bylo nutno připravit poměrně velký objem podkladů – mapy, soubory rozkazů pro celou hierarchii velení, situačních náčrtů, seznamů materiálu, atd.; to vše v mnoha kopiích...Musel být také vypracován poměrně složitý časový harmonogram vyhodnocování celého průběhu i závěru operace a vyškolena tým odborně fundovaných vyhodnocovatelů. Hry se na všech zúčastněných úrovních velení zúčastnily stovky „hráčů“; jak vojenského personálu, tak i tehdejších politických představitelů.

Soused vpravo – Západní front připravuje útočnou operaci s hlavním úderem ve směru Frankfurt a částí sil na Norimberk.

Účastníci válečné hry

Řídicím válečné simulační hry se stal generálplukovník K. I. Provalov, velitel Jižní skupiny (sovětských) vojsk, zástupce řídicího cvičení byl jmenován generálmajor M. I. Erastov, zástupce náčelníka štábu Jižní skupiny armád. Válečné hry se zúčastnili na pozvání ministra obrany Maďarské lidové republiky i členové maďarského ústředního výboru [Maďarské socialistické dělnické] strany. Místo válečné hry: Matyásföld – prostor dislokace vojenské (sovětské) posádky na předměstí Budapešti. Do hry byly dále zapojena tato velitelství: Velitelství Jižní skupiny (sovětských) vojsk – ve hře představovalo velitelství Jihozápadního frontu, velitelství 5. armády (maďarské) hrající v simulaci velení 25. armády, velitelství leteckých sil Jižní skupiny (sovětských) vojsk jako velení 20. letecké armády, v rolích následných vyšších struktur velení a štábů štábní důstojníci 28. Karpatského armádního sboru (sovětského) a Jižní skupiny (sovětských) vojsk.

Síly a prostředky válčících stran v pásmu Jihozápadního frontu:⁶⁷

Počty:	VÝCHODNÍ ZÁPADNÍ Poměr:		
divizí (divizních ekvivalentů)	10	13	1 : 1,3
- z toho tankových	3	3	1 : 1
jaderných zbraní	125	130	1 : 1
odpalovacích zařízení a letadel nosičů jaderných zbraní	73	112	1 : 1,5
letadel	214	483	1 : 2,2

⁶⁷ Z důvodů zestručnění popisu hry zde záměrně nejsou prezentovány celé seznamy a organizační struktura všech zúčastněných subjektů – uvedení všech podrobností hry by svým rozsahem daleko překonalo možnosti této práce. Některé zdánlivě bezvýznamné detaily o hře zde naopak uvedeny jsou; lze si tak alespoň vzdáleně představit skutečnou složitost zadání, provedení a vyhodnocení hry.

tanků	2445	2208	1,1 : 1
- z toho středních	2285	1865	1,2 : 1
děl a minometů	1252	2230	1 : 1,8

Časový plán válečné hry podle astronomických a operačních časů⁶⁸

Astr. čas: Oper. čas: Činnost:

Zahájení válečné hry.

14:00 21. 6. 14:00 21. 6. Velitelé a štáby zaujmou svá pracoviště, jsou vydány mapy.

Vydán operační úkol. Studium a příprava válečné hry.

První období

„Organizace a plánování útočné operace vojsk frontu z prostorů stálé dislokace.“

Trvání 21 hodin (od 10 00 22. 6. do 07 00 23. 6.)

Astr. čas:	Oper. čas:	Činnost:
10:00	10:00	Vydána operační směrnice, kterou bylo uloženo připravit útočnou operaci frontu.
22. 6.	22. 6.	Plánování operace, přijetí rozhodnutí a rozpracování do bojových rozkazů.
15:00		Postupně předkládají svá rozhodnutí velitelé frontu, 25. armády, 48. armádního sboru, divizí.
22. 6.		
03:00	03:00	Vydána informace, že nepřítel (2. armádní sbor NSR a 3. italská armáda)

⁶⁸ Válečná hra se neodehrává v reálném čase; využívá tak jednu z hlavních výhod simulace – proto jsou v časovém přehledu jednotlivých herních úkonů zmíněny časy dva: astronomický a operační. Astronomický čas je čas skutečný, měří skutečnou délku hry tak, jak trvala v reálném čase. Operační čas je naopak časem simulovaným; měří délku simulovaných herních akcí.

23. 6.	23. 6.	zahájil postup. Velitel frontu nařizuje plnou bojovou pohotovost vojsk frontu a jejich vyvedení do prostorů operačního předurčení. Dosaženo úplné bojové pohotovosti.
05:00	05:00	Vydána informace o přípravě nepřátelského jaderného úderu.
23. 6.	23. 6.	Velitel frontu vydává úkoly související s prvním jaderným raketovým a leteckým úderem frontu.

Druhé období

„Prolomení obrany nepřítele v pohraniční oblasti a střetné sražení s nepřátelskými uskupeními v horských podmínkách.“

Trvání: astronomický čas: od 07 00 23. 6. do 15 00 24. 6.

operační čas: od 07 00 23. 6. do 15 00 28. 6.

Astr. čas:	Oper. čas:	Činnost:
07:00	07:00	Vydána situace č. 1 – Jaderný úder.
23. 6.	23. 6.	Získávání a zpracování informací o prvním jaderném úderu.
09:00	09:00	Hlášení velitelů 274. motostřelecké divize, 33. tankové divize a 20. letecké armády o odstraňování následků jaderného úderu a obnovení bojové pohotovosti.
23. 6.	23. 6.	
14:00	14:00	Vyslechnutí dokladu velitele frontu o jaderném úderu a o odstraňování
23. 6.	23. 6.	následků nepřátelského jaderného úderu.
Operační skok na operační čas 16 00 24. 6.		
16:00	16:00	Vydána situace č. 2 – Střetné sražení s postupujícími vojsky nepřítele.
23. 6.	23. 6.	Přijetí rozhodnutí a rozpracování do bojových rozkazů.

09:00 Postupně předkládají svá rozhodnutí velitelé frontu, 25. armády, 48.
24. 6. armádního sboru, divizí.

Operační skok na operační čas 15 00 28. 6.

Třetí období

„Zničení hlavního nepřátelského uskupení v operační hloubce a další rozvíjení operace.“

Trvání: astronomický čas: od 15 00 24. 6. do 19 00 25. 6.

operační čas: od 15 00 28. 6. do 19 00 2. 7.

Astr. čas:	Oper. čas:	Činnost:
15:00 24. 6.	15:00 28. 6.	Vydána situace č. 3 – Zničení nepřátelského uskupení v prostoru Mnichov v součinnosti s 21. armádou (československou) Západního frontu a nepřátelského uskupení v prostoru Klagenfurt silami 25. armády. Přijetí rozhodnutí a rozpracování do bojových rozkazů.
20:00 24. 6.		Postupně předkládají svá rozhodnutí velitelé frontu, 25. armády, 48. armádního sboru, divizí.
Operační skok na operační čas 08 00 2. 7.		
08:00 25. 6.	2.7.	Vydána situace č. 4 – Další bojová činnost na území Itálie a organizace obrany proti leteckým a námořním výsadbám nepřítele. Přijetí rozhodnutí a rozpracování do bojových rozkazů.
14:00	2.7.	Postupně předkládají svá rozhodnutí velitel frontu a velitel 25. armády.
19:00		Ukončení válečné hry.
12:00	3.7.	Vyhodnocení válečné hry.

Použití jaderných zbraní⁶⁹

Z informací dle zadání hry získaných od spolehlivých zpravodajců a opakovaně potvrzených z více zdrojů bylo jasné, že 23. 6. 1965 už v 03.30 odposlechem vysílání nepřítele byl zjištěn rozkaz pro oddíl raket Pershing k přemístění do bojových postavení. Průzkum potvrdil, že v 03.30 se tato jednotka v její dislokaci připravuje na přesun a v 05.50 opouští Landsberg. Radiovým průzkumem byl také zachycen a vyhodnocen radiogram ve 03.40 upřesňující letectvu letadlové lodi cíl Dunaföldvarský most. Průzkumem bylo dále zjištěno, že v 03.30 se na letišti Ghedi připravuje 156. letka na bojový vzlet. Na letišti Erding přijelo v 03.45 několik nákladních vozidel, které jsou pečlivě střeženy stráží. Průzkum vyhodnotil, že se jedná o dodávku jaderné munice pro 354. letku. V 06.20 je pozorován vzlet 155. letky z letiště Piacenza. Radiový průzkum dále zachytil, že v 06.15 byla vyhlášena plná bojová pohotovost sil NATO – stav Purple. Československá protivzdušná obrana zaznamenala v 06.30 hromadný start z letiště Erding a v 06.54 pět vzdušných skupinových cílů v prostoru Pasov. Radiolokační průzkum také zachytil v 07.00 pět vzdušných skupinových cílů v prostoru 45 km severovýchodně od Klagenfurtu.

První Hromadný jaderný úder „ZÁPADNÍCH“ 7 00 dne 23. června 1965 30 jaderných výbuchů, z toho 14 vzdušných a 16 pozemních

Čas:	Počet a mohutnost:	Vzdálenost a doba letu:	Cíl a způsobené ztráty:
------	-----------------------	----------------------------	-------------------------

Řízené střely POLARIS z ponorky SSBN – Středozemní moře

7:00	800 kt	1100 km 4 min	Čop – Město zničeno, dopravní uzel zničen.
7:00	800 kt	1100 km 4 min	Miškolc – Celé město zničeno, železniční uzel zablokován.
7:00	800 kt	1100 km 4 min	Debrecín – Město zničeno, železniční uzel zablokován.

⁶⁹ Moderní válka by s vysokou pravděpodobností proběhla za masového použití zbraní hromadného ničení. Na tuto eventualitu tvůrci hry reagovali přidáním tzv. „jaderného balíčku“ – tj. scénáře možného použití jaderných zbraní v bojových podmínkách. O tomto balíčku, díky utajování citlivých informací, není dodnes příliš podrobností známo...

1. raketový oddíl Pershing (NSR) – 30 km jihovýchodně Landsberg

7:00	3 x 1000 kt	590 km 3 min	Budapešť (místo velení) – Celé město zničeno, železniční uzel zablokován.
7:00	1000 kt	540 km 3 min	Székesfehérvár (místo velení) – Celé město zničeno, železniční uzel zablokován.

Letka F 100 D (USA) – letiště ERDING

7:13	47 kt	456 km 26 min	Komárom (most přes Dunaj) – Most z 80% zničen.
7:13	47 kt	455 km 25 min	33. tanková divize
7:13 - 7:15	4 x 28 kt	465 - 490 km 26 - 28 min	31. tanková divize

156. letka F 104 (italská) – letiště GHEDI

7:08	47 kt	630 km 24 min	Pápa (letiště) – Zničeno 100% objektů, 2 letadla.
7:09 - 7:10	5 x 47 kt	650 - 670 km 25 - 26 min	33. tanková divize 274. motostřelecká divize

155. letka F 104 (italská) – letiště PIACENZA

7:07	47 kt	650 km 25 min	25. armádní raketová brigáda
7:08	47 kt	680 km 26 min	Sármelék (letiště) – Zničeno 60% objektů, 60% letadel.
7:09	2 x 47 kt	700 - 710 km 27 min	127. frontová raketová brigáda
7:10	47 kt	715 km 28 min	397. frontová protiletadlová raketová technická základna

Letka letadlové lodi 6. flotily (USA) - Středozemní moře

7:23	47 kt	1100 km 85 min	Sárbogárd (oddíl protiletadlových řízených střel)
7:25	47 kt	1125 km 87 min	Madocsa (oddíl protiletadlových řízených střel)
7:25	47 kt	1120 km 87 min	Dunaföldvar (most přes Dunaj) – Most z 80% zničen.
7:25	47 kt	1130 km 87 min	Tököl (letišťe) – Zničeno 95% objektů, 95% letadel.
7:28	47 kt	1160 km 90 min	Baja (most přes Dunaj) – Most z 80% zničen.
7:29	47 kt	1180 km 91 min	Kecskemét (letišťe) – Zničeno 100% objektů, 2 letadla.

(jaderné výbuchy mimo pásmo Jihozápadního frontu)

7:20	300 kt		Brno
7:20	300 kt		Gottwaldov

První hromadný jaderný úder „VÝCHODNÍCH“ 7 00 dne 23. června 1965

30 jaderných výbuchů, z toho 11 vzdušných a 19 pozemních

Čas:	Počet a mohutnost:	Vzdálenost a doba letu:	Cíl a způsobené ztráty:
------	-----------------------	----------------------------	-------------------------

Raketové vojsko strategického určení

7:00	2 x500 kt		Vídeň – Město úplně zničeno.
7:02	500 kt		Erding (letišťe) – Zničeny všechny budovy a 6 letadel.
7:02	500 kt		Mnichov – Město zničeno.
7:02	500 kt		30 km jihovýchodně Landsberg – Jedna baterie řízených střel Pershing zničena.
7:02	500 kt		Oberammergau (sklad jaderné munice) – 70% budov zničeno.
7:02	500 kt		Aviano (letišťe) – Zničeny všechny budovy.

7:02	500 kt		Verona – Město úplně zničeno.
7:02	500 kt		Ghedi (letišťe) – Zničeny všechny budovy a 8 letadel.
7:03	500 kt		Piacenza (letišťe) – Zničeny všechny budovy a 8 letadel.
7:02	500 kt		Vicenza – Město zničeno.

Raketové vojsko strategického určení

7:20 5 x 200 kt Postupující vojska nepřítele (3. italská armáda)

25. armádní raketová brigáda

7:00	40 kt	110 km 1 min	Postupující vojska nepřítele
7:00	3 x 20 kt	90 - 120 km 1 min	Postupující vojska nepřítele
7:00	40 kt	120 km 1 min	Graz (muniční sklad) - 60% budov zničeno.

20. letecká armáda

7:35	3 x 50 kt	700 km 65 min	Postupující vojska nepřítele (2. armádní sbor NSR)
7:10 - 7:12	3 x 20 kt	320 - 350 km 13 - 15 min	Postupující vojska nepřítele
7:13	20 kt	500 km 20 min	Linec (letišťe) - 70% budov a 6 letadel zničeno.
7:13	20 kt	500 km 20 min	Klagenfurt (letišťe) - 70% budov zničeno.

Ztráty způsobené vojskům prvními jadernými údery na obou stranách. U ZÁPADNÍCH jsou to předpokládané ztráty:⁷⁰

⁷⁰ Proč předpokládá válečná hra větší ztráty zejména na živé síle u ZÁPADNÍCH, je možné se jen dohadovat. I v počtech výbuchů a celkových součtech mohutností (v kt TNT) jsou v dokumentech značné nesrovnalosti a v součtech numerické nepřesnosti. Pro účely seznámení se s hrou jako celkem to však není vůbec důležité.

Vojenská součást:	Ztráty osob:	Tanků:	OT:	Odpal. zařízení:	Děl:	Bojových letadel:
2. armádní sbor (NSR)	1350	80	169	2		
Rakouská vojska	1125	51	150			
3. armáda (italská)	3450	126	246		21	
4. a 5. velitelství letectva				1		12
ZÁPADNÍ celkem:	5925	257	583	3	21	12
33. tanková divize	500	84	93		12	
274. motostřelecká divize	655	44	62		9	
31. tanková divize	660	106	124			
25. raketová brigáda	20			1		
20. letecká armáda	600					4+?
127. raketová brigáda	120			2		
397. rak. techn. základna	100					
JIHOZÁPADNÍ FRONT celkem:	2735	234	279	3	21	4+?

Pro možnost vyhodnocování jaderných výbuchů během válečné hry uvádějí dokumenty směry a rychlosti větru v jednotlivých zemích v intervalech 6 hodin pro první den. Celkově se předpokládá, že plocha zamořená 16 pozemními výbuchy ZÁPADNÍCH je 52 630 km². Z toho:

4 – 400 R/h

400 – 1200 R/h

1200 a více R/h

A zóna 37 080 km²

B zóna 9 364 km²

C zóna 6 186 km²

Obdobná situace je předpokládána i na straně protivníka. Ten je útokem oslaben a demoralizován. Následuje střetnutí bojových jednotek. Útočící svazy Jihozápadního frontu překonají zamořené prostory v uzavřených tancích a obrněné technice. Radiační průzkum, komplikace při překonávání vzniklých zátarasů, speciální protichemická a radiační očista atd. proběhne v souladu s plánem rychle; bude okamžitě dosaženo opětovné plné bojové pohotovosti a plánovaný postup 50 km/den bude proveditelný.

Na závěr popisu této štábní simulační hry lze pro zajímavost uvést, že se stala pravděpodobně jednou z veřejně nejvíce sledovaných her, které kdy byly použity pro vzdělávání dospělých; i když až po letech od jejího vzniku. Roku 2001 Maďarsko zveřejnilo její podrobnosti v tisku a to následně způsobilo značné pobouření obyvatelstva všech v plánech hry zmíněných zemí; zvláště lidí, kteří se nacházeli v jadernými údery zasažených městech...Byť se to odehrálo „vlastně jen“ v simulační vzdělávací hře...

2.4 Dívčí válka

Modelově simulační hra dle kronikáře Kosmy.

Po lidsky těžkém až hrůzném tématu předchozí uvedené hry je na místě závěr práce poněkud odlehčit – nepřístupujme tedy k tomuto poslednímu příkladu hry s přílišnou vážností. Na okamžik se vrátíme ke kanovníku Kosmovi, jak jsme v úvodu práce slíbili. Ve své Kronice Čechů, popisující legendu o Dívčí válce, zmínil hru v zajímavé souvislosti: „*A poněvadž dívky uměly často chytřeji obelstít jinochy, často zase jinoši bývali statečnější než dívky, brzo trvala válka mezi nimi, brzo mír. A když nastalo příměří, dohodly se obě strany, že se sejdou k společnému jídlu a pití a že mezi sebou budou po tři dny konat slavné hry beze zbraní na ustanoveném místě.....A když nastalo ráno a mír byl uzavřen, odnesli si pokrmy i nápoje z jejich hradu a prázdné zdi dali napospas Lemňanu Vulkánovi.*“⁷¹

Pomiňme překvapující fakt, že Kosmas nelíčí legendární příběh jako krutý boj, ale jako hru – nejspíš při psaní myslel mimo jiné na hry letniční, běžně ještě za jeho života venkovským lidem praktikované, pozůstatek to iniciačních zvyků pohanských. Zajímavé je, že dle publicisty Hořejše⁷², se takovýchto slavností obvykle zúčastňovaly krom mladých jinochů a dívek i mladé, již ale zadané ženy. Proč asi? Že by první předchůdci současných lektorů? I smysl hry se jeví jako svým způsobem vzdělávací...

Pro hru byly připraveny celkem složité „kulisy“ – Kosmas je popisuje takto: „...*si vystavěly na jedné skále, nedaleko od dříve řečeného hradu, polohou pevný hrad, jemuž od dívčího názvu bylo dáno jméno Děvín. Když to viděli jinochové, zmocnila se jich velká žárlivost. Shromáždili se v hojném počtu a sotva na doslech polnice odtud vystavěli na druhé skále mezi chrastím hrad, který nynější lidé nazývají Vyšehrad, tehdy však od chrastí dostal jméno Chrasten.*“⁷³

⁷¹ KOSMAS. *Kronika Čechů*. Praha: Argo, 2011. s. 41-42. ISBN 978-80-257-0465-3

⁷² Hora- Hořejš, P. *Toulky českou minulostí 1*. 3. vyd. Praha: Baronet, 1995. ISBN 80-85890-47-X

⁷³ KOSMAS. *Kronika Čechů*. Praha: Argo, 2011. s. 41. ISBN 978-80-257-0465-3

Z textu vyplývá, že Děvín byl hned po skončení hry jejími účastníky vypálen – jevil se nejspíš nadále jako nepotřebný – jednalo se tedy skutečně o jenom kvůli hře dočasně postavenou kulisu, nějakou formu tábořiště na „polohou“ pevném místě? Jednalo se tedy o hru z kategorie „live“ simulace? Dají se v tomto typu hry vysledovat prvky Outward Bound? Mohlo se jednat o nějakou formu teambuildingové aktivity? Jistě od všeho trochu – a určitě ještě něco navíc! Popsat to „navíc“ je ale již zcela jistě (a bohužel) za horizontem možností této práce.

ZÁVĚR

Účelem této práce bylo poskytnout alespoň základní orientaci v problematice použití neinstruktivních modelově simulačních her v procesu vzdělávání dospělých. Měly by zde být patrné výhody, ale také limity, které takováto práce s hrou nabízí a skýtá. Přečtení této práce by čtenáře mělo vést k zamyšlení na téma „hrajícího si člověka“. A hlavně na téma jakým přínosem může být hra, pakliže je uchopena jako prostředek vzdělávání. Jak z práce vyplynulo, jeden z možných pohledů na fenomén hry může být jistě ten, že hra jako forma vzdělávání je veskrze přijatelná pro naprostou většinu vzdělávaných – lidé si přeci rádi hrají! Pakliže je ovšem zvolena vhodná forma jejího použití a hra je, (v závislosti na kategorii či typu vzdělávaných osob) baví. A že takovou formu lze téměř vždy najít, i to by měl být výstup z této práce.

V poslední době se věda zvaná andragogika překotně vyvíjí. Do řady oblastí, kterým se věnuje, hra úspěšně pronikla; do řady naopak proniká velmi zvolna. Místem, kde se vzdělávacím hrám asi nejvíce daří, je firemní prostředí, nebo armáda. No také aby ne: tyto subjekty jsou dnes schopny takové herní projekty financovat – a mnohdy více než slušně. Naproti tomu třeba sociální nebo kulturní andragogika, kde je pro použití her pro vzdělávání dospělých obrovský prostor, hry zatím v takové míře nevyužívá – u nás dlouhodobě podfinancovaná sociální oblast prostě penězi na toto téma zatím „neplýtvá“. I přes to, či spíš právě proto, bychom se zde měli zamyslet „jak dál?“...

Obecně lze tvrdit, že spolu s pokrokem vědy pokročila lidská společnost směrem ke komplikovanějšímu vztahu k jakékoli herní aktivitě. Už Huizinga zmiňuje že „*Hra se stala příliš vážnou, herní nálada z ní více či méně vymizela. Stojí za pozornost, že tento přesun k vážnosti postihl i hry neatletické, zvláště ty, při nichž zcela rozhoduje rozumový výpočet, jako v šachy a v karty.*“⁷⁴ A přílišná vážnost her, tak jak je bereme mnohdy nyní, může být „ochotě hrát“ stejně na škodu, jako v úvodu práce zmiňovaná „nevážnost“, hru provázející. I nad tímto faktem bychom se měli při plánování vzdělávat dospělé pomocí hry zamyslet.

⁷⁴ HUIZINGA, J. *Homo ludens. O původu kultury ve hře*. 2. vyd. Praha: Dauphin, 2000. s. 268-269. ISBN 80-7272-020-1.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BAKALÁŘ, E., V. KOPSKÝ. *I dospělí si mohou hrát*. 2. vyd. Praha: Pressfoto, vydavatelství ČTK, 1987. 59-067-84

BENEŠ, M. *Andragogika: filozofie – věda*. Praha: Eurolex Bohemia, 2001. ISBN 80-86432-03-3

BENEŠ, M. *Andragogika – teoretické základy*. 1.vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8

BERNE, E. *Jak si lidé hrají*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-992-7

CAILLOIS, R. *Hry a lidé*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. ISBN 80-902482-2-5.

ČINČERA, J. *Práce s hrou pro profesionály*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1947-0

FINK, E. *Hra jako symbol světa*. 1. vyd. Praha: Český spisovatel, 1993. ISBN 80-202-0410-5

FINK, E. *Oáza štěstí*. 1.vyd. Praha: Mladá fronta, 1992. ISBN 80-204-0224-1

HORA - HOŘEJŠ, P. *Toulky českou minulostí 1*. 3. vyd. Praha: Baronet, 1995. ISBN 80-85890-47-X

HUIZINGA, J. *Homo ludens. O původu kultury ve hře*. 2. vyd. Praha: Dauphin, 2000. ISBN 80-7272-020-1.

JAROŠOVÁ, E., R. KOMÁRKOVÁ, D. PAUKNEROVÁ a K. PAVLICA. *Trénink sociálních a manažerských dovedností*. 2. vyd. Praha: Management Press, 2005. ISBN 80-7261-135-6

KOLEKTIV AUTORŮ. *Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích*. 1. vyd. Praha: Diderot, 1999. ISBN 80-902555-2-3.

KOMÁRKOVÁ, R., I. SLAMĚNÍK a J. VÝROST et al. *Aplikovaná sociální psychologie III: Sociálněpsychologický výcvik*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, spol. s.r.o., 2001. ISBN 80-247-0180-4

KOSMAS. *Kronika Čechů*. Praha: Argo, 2011. ISBN 978-80-257-0465-3

KUBR, J., M. PROKOPENKO. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1996. ISBN 80-7169-250-6

MILLER, B. C. *Teambuilding: 50 krátkých aktivit*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1618-0

MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluver ČR, as., 2011. ISBN 978-80-7357-581-6.

PALÁN, Z. *Výkladový slovník. Lidské zdroje*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. přepracované vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X

HOLEC, O. et al. *Instruktorský slabikář*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 1994.

JIRÁSEK, I. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. č. 1. Praha: Gymnasion. Prázdninová škola Lipnice, 2004. ISSN 1214-603X

KUBALA, P. *Hra a tradiční kurzy Outward Bound*. č. 5. Praha: Gymnasion. Prázdninová škola Lipnice, 2006. ISSN 1214-603X

STRÁNSKÝ, M. *Prázdninová škola hrou. O roli hry, divadla a umění v metodice Prázdninové školy Lipnice*. Diplomová práce. Brno: Divadelní fakulta Janáčkovy akademie múzických umění v Brně, Atelier dramatické výchovy, 2000.

ŠNEIDEROVÁ, V. *Využití metod zážitkové pedagogiky ve firemním vzdělávání*. Bakalářská práce. FF UK v Praze, 2008.

Seznam použitých internetových zdrojů

MASTNY, V., CH. NUENLIST a A. LOCHER. *European Cities Targeted for Nuclear Destruction : Hungarian Documents on the Soviet Bloc War Plans, 1956-1971*. [online]. © 2001 [cit. 2013-03-10]. Dostupné z:
<http://www.php.isn.ethz.ch/collections/colltopic.cfm?lng=en&id=16606>

Jméno autora: Petr Šimáček

Obor: Vzdělávání dospělých

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Modelování a simulační hra - neinstruktivní metoda vzdělávání dospělých

Rok: 2013

Počet stran textu:

Celkový počet stran příloh: 0

Počet titulů českých použitých zdrojů:

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:

Počet internetových zdrojů:

Vedoucí práce: MUDr. Jan Fiala