

Prostor pro digitální hry ve výuce literatury

Michal Čuřín, PdF UHK v Hradci Králové

michal.curin@uhk.cz

Klíčová slova: digitální hry, didaktika literatury, fikční svět, metody a formy práce, literární výchova

Key words: digital games, methodology of teaching literature, fictional world, teaching forms and methods, teaching literature

The Role of Digital Games in Teaching Literature

Digital games are authentic, widely spread and consumed by adolescent generation. We treat those games as such and we noticed that they are not conceptually implemented into current curricular documents. However, there are some possibilities how to integrate digital games into literary component of the subject Czech Language and Literature. Using digital games in teaching should build the students' competence to identify mediation and sociocultural background of each game.

Proč právě digitální hry?

Digitální hry mohou být postaveny po bok dalších médií a technických prostředků (rozhlasu, televize, počítačů, dotykových tabulí, tabletů atd.), od jejichž didaktického využití si bylo v minulosti opakovaně slibováno, že zvýší efektivitu vyučovacího procesu. Leč realita jejich školní aplikace byla mnohdy neslavná a naděje v ně vkládané nebyly často naplněny (srov. Cuban, 1986). Následující text tedy nemá být nekritickou obhajobou nového média, ale spíše snahou ozřejmit důvody účelného zapojení herního média do výuky našeho předmětu a pokusem navrhnout efektivní způsob školního využití her. Digitální hry mohou poskytnout žákům a žákyním nesporný benefit nikoli pouze v rovině jisté libivosti a rychle vyprchané aury novosti, ale zejména v oblasti kompetencí uplatnitelných i v mimoškolním občanském a profesním životě.

Proměna složení herního publika, jež je v mnohých představách dosud tvořeno výlučně juvenilními jedinci mužského pohlaví, byla v posledních dvou desetiletích skutečně významná. Ve Spojených státech amerických hraje pravidelně digitální hry 64 % celé populace a 70 % osob do 18 let věku. (ESA, 2020) Situace v Evropě je velmi podobná: 51 % populace ve věku 6–64 let hraje digitální hry a průměrný věk hráče je v zemích Evropské unie 31 let. Z genderového hlediska mezi hráči převažují muži, žen hrajících digitální hry je 45 %, hráčky na mobilních zařízeních dokonce mírně nad muži převažují. (ISFE, 2020) Bližší pohled na děti a dospívající rovněž potvrdí značné rozšíření herního média v těchto skupinách. Děti přicházejí do pravidelného styku s digitálními hrami průměrně v 11 letech (Basler, 2018, s. 191–192), na druhém stupni ZŠ hraje hry 92,54 % žáků a žákyň (Picka–Pešková, 2018), u 18letých respondentů (3. r. SŠ) je to 77 % (Basler, 2018, s. 237). Potvrzují se i dílčí genderové odlišnosti: z přibližné třetiny nehráčů v adolescentním věku tvoří většinu dívky, zatímco nehráčů chlapců je pouze cca 11 %. Žáci ve věku 11–20 let tráví v průměru denně 1,6 hodin hraním (o víkendu dokonce 2,37 hodiny, Suchá a kol., 2018). U středoškoláků vidíme podstatný rozdíl v čase věnovaném hraní her mezi jednotlivými typy škol. Nejčastěji se hraním zabývají žáci nematuritních

oborů (152 min. denně), následování žáky maturitních odborných oborů (101 min.), nejméně častými hráči jsou (89 min. denně) gymnazisté (Basler, 2018, s. 237–238). Mezi hraním počítačových her a sociálně-patologickými jevy (abúzem alkoholu a drog, násilným chováním, šikanou), lze vysledovat korelaci, nikoli však kauzalitu. Nejvíce jsou závislostí na hraní digitálních her ohroženi žáci základních škol, následování žáky nematuritních oborů učilišť (Suchá a kol., 2018, s. 97–118; Basler, 2018, s. 284).

Na druhém stupni ZŠ se s digitální hrou ve výuce setkala asi polovina žáků, přičemž ve dvou třetinách šlo o hru výukovou. Nejčastěji je taková zkušenost koncentrována do hodin informatiky či cizích jazyků, v hodinách českého jazyka je to přibližně pětina případů (Picka–Pešková, 2018). Ve vyšším sekundárním vzdělávání ale má zkušenost se zapojením her do výuky pouze 23 % žáků (Basler, 2018, s. 263–264). Podíl učitelů, kteří používají pokročilejší nástroje ICT (včetně výukových her) ve vyučování se pohybuje pod 5 procenty (Zounek–Záleská–Juhaňák, 2020). Žáci sami by byli pro větší zapojení her do výuky (Picka–Pešková, 2018).

Z uvedeného vyplývá, že hraní digitálních her je dnes obecně rozšířenou, masovou zábavou. Hry jsou médiem rozsahem svého publika srovnatelným s filmem či televizí, a jsou zejména u části mladé generace dokonce médiem preferovaným před dříve uvedenými. Škola by zapojení digitálních her do výuky (nebo i jinak: výuky o digitálních hrách) měla poskytnout alespoň v takovém rozsahu, v jakém doposud reflektovala již média tradiční. Prospěch z tohoto zapojení by měli všichni žáci, neboť jejich většina se na tomto typu mediální komunikace podílí, obzvláště by to mohlo být užitečné pro žáky, kteří konzumují herní médium v rozsahu spíše nadměrném a kteří nejsou schopni získat od něj patřičný odstup.

V revidovaném Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2021) i přes jeho proklamovanou orientaci na informatické a digitální gramotnosti až na jedinou výjimku zmínka o digitálních hrách chybí.¹ Stejně tak v aktuálních RVP pro gymnaziální vzdělávání a jednotlivé obory odborného středoškolského vzdělávání tato záležitost není nijak tematizována. Ačkoli doposud do stávajících i do revidovaných podob RVP zvláštní ohled k digitálním hrám nepronikl, zejména v našem oboru máme letitou zkušenost s prací s dalšími médii. Předně jde o poučenou reflexi médií, která zpracovávají literární náměty, tedy filmu, televize a divadelních představení či o prevenci manipulace ze strany masmédií.² Zejména v tomto kontextu je s podivem absence herního média v revidovaném RVP, neboť reprezentace původně literárních zpracování ve hrách je již značně rozsáhlá. Doufejme, že nové podoby RVP, jež budou v následujících letech vznikat, budou herní médium alespoň v nějaké podobě reflektovat.

¹ V rámci očekávaných výstupů vzdělávacího oboru Informatika je jedním z nich i „tvorba programů (například příběhy, hry, simulace, roboti).“ (RVP ZV, 2021) Jde tedy venkoncem o produktivní činnosti bez bližšího ohledu na reflexi tohoto média.

² Srov. RVP ZV (2021) očekávané výstupy v literární výchově: „ČJL-9-3-03 formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo, ČJL-9-3-08 porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování“; a v komunikační a slohové výchově: „ČJL-9-1-03 rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj.“

Prostor pro učitele literární výchovy

Digitální hry již po dlouhou dobu slouží výchovným a vzdělávacím cílům v mnoha rozličných oblastech.³ Jsou využívány pro zlepšení kognitivních funkcí, pro podporu týmové spolupráce, uplatňují se jako velmi užitečný nástroj v řadě školních předmětů s dlouhou tradicí i v českých školách.⁴ V posledních letech se stávají i předmětem zájmu politiků usilujících o „zatraktivnění nebo zefektivnění“ vzdělávacích systémů.⁵

Z pohledu učitele literatury (literární výchovy) lze přistupovat k hernímu médiu ze čtyř stran. Za prvé je možno využít hru jako nástroj ilustrativní či demonstrativní. Hry se mohou stát prostředkem přibližujícím žákům některé historické reálie nebo materiálie, způsoby jednání nebo chování osob v historických obdobích, jsou s to v některých ohledech přenést těžko popsatelné nebo uchopitelné ideje či děje do zjevnější nebo srozumitelnější formy. V tomto ohledu je hra jen těžko odlišitelná od média filmového. Zapojení žáků do jejího fungování bude omezené, budou postaveni do role diváků, někdy interpretátorů.⁶

Za druhé mohou učitelé využít specializované nebo výukové hry soustředující se na literární epochu, konkrétního spisovatele nebo hry čerpající náměty z literárních děl. Počet těchto opusů je ohromný a kvalitativně rozrůzněný. Ve většině případů však jde o tituly nepřeložené do českého jazyka, což by ve hrách operujících např. s úryvky uměleckých textů znamenalo pro žáky s nižšími znalostmi cizího jazyka spokojit se s reprodukcí obsahu učitelem nebo zůstat na povrchní úrovni bez možnosti pochopit a zakusit estetickou funkci textu.⁷

Za třetí se může učitel stát průvodcem fikčním světem. Tím, kdo ovládá pohyb a jednání ve hře a spolu se žáky ji prochází. Hra se stává jakýmsi ujednocujícím prostorem, na němž se utváří složitá soustava interakcí. Žáci společně řeší úkoly,

³ V rámci European Schoolnet už v roce 2009 vznikla příručka pro učitele *Digital games in schools* (https://www.isfc.eu/wp-content/uploads/2019/03/gis_handbook_english.pdf), jež nabízí dobrý úvod do problematiky využití digitálních her ve výuce.

⁴ Srov. např. aktuální debatu k pojetí historie ve hrách, jejich didaktického využití a efektu na hráče (*Historie – Otázky – Problémy*, 2021).

⁵ Např. v roce 2020 vzbudil rozsáhlou mediální pozornost záměr polského ministerského předsedy Mateusze Morawieckého začlenit do školní „četby“ jako první na světě hru, konkrétně titul *This War of Mine* od varšavského vývojářského studia s tematikou dopadu válečného konfliktu na civilní obyvatelstvo. Záležitost využití digitálních her se stala v posledních letech i volitelnou součástí kurikula na části belgických škol prostřednictvím nástroje *Game. Learn. Grow.toolbox* (<https://gamelearnrow.weebly.com/>), který nabízí učitelům sadu didaktických aktivit spojených s digitálními hrami vzdělávacími i komerčními, přičemž mohou vybírat podle tématu, věku žáků či časové náročnosti.

⁶ Pro příklad uveďme část úspěšné hry českého vývojářského studia s historickou tematikou *Kingdom Come: Deliverance* (2018), jejíž autoři včlenili průběh sporu podkoního a žáka ze středověké české básně do děje hry, která se tak může stát ilustrací k části výuky středověké literatury.

⁷ Z české produkce poslední doby zmínme např. titul *Já, Vítězslav Nezval*, který vytvořil Robert Kolár na platformě především mobilních týmových a geolokačních her *Hunter Games*. Na téže platformě jsou vystaveny ještě geolokační hry s beletristickým námětem *Magic-city poetismu* a *Kařkova Praha*, které akcentují spíše pražské místopisné konotace. Samotná platforma do značné míry omezuje volnost tvorby hry a upřednostňuje sekvenční a kvízovou podobu. Nejzajímavější částí hry jsou mechaniky využívající kreativní potenciál hráčů při tvorbě vlastních veršů či v dalším nakládání s nimi. Podobně je tato mechanika využita v oceňované české hře *Atentat 1942* (s tematikou okupace a žitva za 2. sv. války na našem území); hráč či hráčka se musí prostřednictvím vhodné volby veršů (a jejich kombinací) vymanit z milostných návrhů kolaboranta s Němci a zároveň jej neurazit, aby neohrozil zatčeného druhá herní postavy.

předvídají děj či uvádějí jeho alternativy, věnují se charakteristice herních postav, hra je východiskem pro jejich samostatné produkční činnosti atp.⁸

Uvedené přístupy jsou jistě v určitých situacích efektivní, ale nepovažují je za nezbytné či z dlouhodobého hlediska pro žáky za podstatné, na rozdíl od přístupu posledního, jenž se nesoustředí na konkrétní či specifické děje a představené jevy, ale klade do popředí problematiku reflexe charakteristik herního média. Digitální hry se od literatury (ale i od filmu či divadelního představení) odlišují především svou interaktivitou. Hra je tvořena souborem textů, pravidel a reakcí herního prostředí, které jsou aktivovány teprve konkrétním průchodem hráče hrou (Aarseth, 1997). Literatura se může s hrami jen těžko poměřovat co do síly pohlcujícího zážitku, schopnosti zaujmout příjemce komplexitou a dostupností fikčních světů (Bína, 2010). Ostatně již v případě beletristického textu Stanzel (1988, s. 240) rozpoznal, že je-li vyprávěč tělesně ukotven ve vyprávění, jeho schopnost referovat a zvnějšku reflektovat je redukována, což o to více platí pro spolunarátora herního vyprávění, tedy hráče.

Imerzivní⁹ a interaktivní charakter herního média je velmi úspěšný ve své schopnosti odtrhnout hráče od reálného světa, neumožnit mu odstup, rekapitulaci prožitého, neboť reflexe zpravidla způsobí zastavení hry. Úkolem učitele literatury (mj. odborníka na vyprávění) by mělo být přivedení žáka k rozpoznání zprostředkovanosti opusu, kterým se tak intenzivně zabývá. Ačkoli se jeví role hráče v ovládnutí a nastavování fikčního světa jako zásadní – a je cílem tvůrců a tvůrkyň digitálních her, aby hráč prožil iluzi naprosté svobody rozhodování – je to v konečném důsledku stále entita herního vyprávěče¹⁰, která definuje pravidla fikčního světa, pracuje s hudbou a grafikou, určuje mantinely herního narativu atd. Čím rozsáhlejší, uvěřitelnější herní fikční světy budou tvůrci vytvářet, tím náročnější bude pro nepoučeného hráče odhalovat jejich nepůvodnost, identifikovat ne-personálního vyprávěče, porozumět jeho záměrům a odolat ideologické manipulaci (Bogost, 2006). Je nezbytné se „připravit na cestu od tradiční literární výchovy k výchově narativněkomunikační estetiky či kompetenci“ (Bína, 2010). Mělo by se jednat o záměrnou aktivitu směřující k identifikaci „herních pravidel a mechanismů“, na nichž je digitální hra založena, tedy svého druhu didaktickou interpretaci, rozpoznání tzv. pravidel velké kulturní hry média, třeba uměleckého¹¹ (srov. Slavík, 2001). S. Štěpáník (2020–2021) upozorňuje, že strategická revize obsahu a forem vzdělávání rovněž v oblasti komunikační a slohové výchovy by měla vést k posílení orientace na práci s multimodálními texty a zvýraznit problematiku manipulace v komunikaci, nemělo by se však v této souvislosti podle mého soudu upozadit ani herní médium, neboť je právě velkou částí žáků využíváno.

Postupující eliminace nedořečenosti v digitálních hrách umožňuje vyřadit zcela kritický odstup od média, připustit jeho neodvozenost, přijmout fikční svět jako danost, vplynout do kyberprostoru a vydat se na pospas jeho konstruktérům. S rozvojem

⁸ Toto využití je možné pochopitelně jen s určitými žánry her, blíže viz např. průkopníka a propagátora tohoto způsobu výuky Tima Rylandse, který pracoval se svými žáky s adventurou *Myst*.

⁹ Imerzivní = schopnost vtáhnout hráče do díla do té míry, aby po/zapomněl na existenci světa reálného.

¹⁰ Pro kterého můžeme použít různá označení jako např. meganarátor (Gaudreault, 1988) či dějmistr (Bína, 2010).

¹¹ Podobně jako jiné druhy médií, mohou i digitální hry být naplněny útvary brakovými, populárními či uměleckými. Pokládám tuto tezi za nerozpornou, proto jí nevěnuji rozsáhlejší pozornost, více viz Bendová, 2016.

výpočetních technologií, nástrojů virtuální reality, s produkcí stále rozsáhlejších a realističtějších otevřených fikčních světů se toto nebezpečí jeví jako naléhavější a mělo by být mimo jiné i úkolem školy na něj v dostatečném předstihu reagovat a využít stávajících osvědčených i zcela nových analyticko-interpretacních nástrojů k demaskování manipulativních technik ve snaze učinit mladou generaci vůči nim odolnější. Tyto techniky (v širokém slova smyslu) jsou samozřejmě součástí každého díla, ne vždy jsou ovšem do her vkládány tvůrci záměrně, častěji jde spíše o odraz jejich charakteru, přesvědčení, roli někdy hrají limity softwaru pro tvorbu her a ohledy na hratelnost atp. Pro účelnost a názornost ve školní praxi je vhodnější volit hry, které tuto problematiku neskrývají, zpředměňují ji, příp. vedou přímo hráče k jejímu promýšlení.

Nástin školní aplikace

Při záměru využít digitálních her ve výuce k demaskování herního vypravěče, k pochopení fikčního světa hry jako umělého, řídicího se pevným souborem pravidel a svázaným s určitými hodnotami či ideologií bude na samém počátku pro učitele problematická volba vhodného herního titulu. Žáky oblíbené zpravidla komerční hry nejsou pro školní využití z mnoha důvodů vhodné.¹² Proto na příkladu nezávislé hry Jasona Rohrera s názvem *Passage* (2007)¹³ naznačím jeden ze způsobů, jak je možno při naplňování uvedených cílů postupovat. Hra neobsahuje žádné psané ani mluvené instrukce (vůbec verbální složka komunikace je eliminována), přesto jsou hráči jednoduché herní mechanismy záhy rozpoznány a v tomto ohledu není zapotřebí zvláštní předběžné přípravy ze strany učitele. Naopak lze doporučit, aby žáci vstoupili do hry bez předchozího komentáře nebo instruktáže a aby hru ovládali každý samostatně.

Hra je vizuálně tvořena úzkým pruhem (stripem) přes šířku monitoru, v jehož levé části je v počátku mužská postava, kterou je možno ovládat. Vymezením herního pole je dáván najevo preferovaný pohyb zleva doprava, který simuluje plynutí času. Při pohybu bludištěm vpravo a při nalezení pokladu získává hráč body, v určitém okamžiku se může setkat s ženskou postavou a postupovat nerozlučně v cestě spolu, toto spojení ale učiní průchod bludištěm náročnějším. Postavy při průchodu herním světem stárnou, mění se vnímání času, zpomaluje se jejich postup a bez ohledu na získaný počet bodů, způsob pohybu nebo pouhé nezasahování do hry pasivním sledováním monitoru dojde ve stanoveném čase ke smrti obou postav. Herní metaforu života (životní cesty) hráči zpravidla bez problémů dešifrují. V průběhu pěti minut všichni žáci zakončí hru. Je ale možné zvolit nový průchod hrou, aby se ozřejmila nevyhnutelnost uvedeného konce a prozkoumaly se alternativní možnosti herní strategie. Následně by měli žáci odpoutat pozornost od imerzivního herního média, vystoupit z fikčního světa, učinit pohyb, který tvůrci her rozličnými způsoby potlačují:

¹² Vedle již uvedených záležitostí překladu do českého jazyka jde často o tituly s dlouhou herní dobou a rozsáhlými fikčními světy, nikoli nepodstatnou se jeví finanční nákladnost her, resp. nezbytný počet zakoupených licencí pro běžnou školní skupinu, a rovněž mnohdy násilný, vulgární či jinak nevhodný obsah.

¹³ Hra je zdarma, žáci ji mohou bez obtíží spustit i na svých mobilních zařízeních, což eliminuje potřebu specializované učebny, její herní doba nepřesahuje deset minut, neobsahuje násilné či jinak problematické jevy a jedná se o titul s uměleckou ambicí.

zpomalit nebo zastavit herní čas, ochladit horké médium – řečeno s McLuhanem – prostřednictvím vědomé reflexe vlastního jednání ve hře a jejího fungování. Vhodnou výchozí metodou pro toto uvažování je prostý písemný záznam dění ve hře, jenž by měl být učiněn opět individuálně bez ovlivňování spolužáky či učitelem.¹⁴

Po přiměřené prezentaci jednotlivých reflexí, abstrahování variant herních strategií a ujasnění metaforického přesahu by mělo dojít k osvětlení jevů, kterých si žáci v zaujetí hrou nepovšimnou. Hráči obvykle věnují velkou pozornost zřejmým pravidlům herního světa, bez problémů a rozporů se jim podřizují, neboť jen tento přístup jim umožní zažít úspěch ve hře (Bogost, 2010). Prostřednictvím řízené diskuse by měl učitel přivést žáky k zamyšlení nad jimi opomíjenými vlastnostmi fikčního světa, přičemž je možné vzhledem k nevelkému rozsahu titulu toto demonstrovat přímo ve hře. Jedná se o způsob přístupu k materiálu analogický tomu, který běžně využíváme v krásné literatuře, když zjišťujeme, jak s námi tvůrce vyprávění „manipuluje“ prostřednictvím informací, které nám předkládá a které zamlčuje, na kterých pravidlech konstruuje fikční svět atp. Pozornost tedy zaměříme na chronotop, konstrukci, výběr a fungování postav, roli hráče a jeho možnost ovlivnit hru, kompozici (řazení sekvencí, alternativní dějové linky, vstupy herního vyprávěče do hry a převzetí vlády nad dějem – tzv. cutscény atd.) a samozřejmě na herní pravidla – u různých titulů budou jednotlivé aspekty podstatnější nežli jiné.

V konkrétním případě hry Jonathana Rohrera je vhodné upozornit na vztah odměny (sbírání bodů a vyhledávání pokladů) a v logice plynutí času preferovaného pohybu vpravo, čímž se přisuzuje vyšší hodnota životu aktivnímu oproti životní dráze naplněné pouhým přežíváním ve fikčním světě. Kvalita, jíž vyznává a s jejíž existencí je nerozlučně spojeno samo herní médium – totiž konání, hraní, zapojení se – je zde posilována i v obsahové rovině svázáním tohoto principu s lidským životem. Toto pojetí zvýznamňuje i vizuální ztvárnění hry upřednostňující pohled vpřed, základním rozvrhem omezená možnost vertikálního rozhledu a také absence jakýchkoli prvků, které by hráče přiměly zastavit se, prozkoumat a promyslet aktuální životní situaci, nechat se uchvátit kouzlem okamžiku. Tvůrce výběrem uvedených prvků, nastavením pevných pravidel a omezením volnosti hráče v zacházení s herním světem a pohybu v něm dosti úzce vymezuje interpretační rámec své hry. Dalším podstatným aspektem hry je problematika výběru postav a možnosti jejich ovládnutí. Hráč je již na samém počátku limitován volbou avatara (herní postavy), kterým je vždy muž, a jestliže hráč úmyslně nezmění tvůrcem hry naznačený výchozí směr pohybu (a ve hře není nic, co by jej k tomu zásadně motivovalo), vždy tento mužský avatar dojde k ženské postavě a vznikne nerozlučný pár, se kterým se dále hraje, ženská postava v průběhu hry pokaždé umírá dříve nežli mužská. Nejde jen o reprezentaci žen ve hře, ale spíše o absenci jejich aktivity, ženská postava je objektivizována, nemůže se rozhodnout, zda do vztahu vstoupí, není jí povoleno se kontaktu s mužem vyhnout a takto vzniklý svazek nelze

¹⁴ Tím totiž do určité míry napodobujeme postup klasického experimentu Heidera a Simmelové (1944), neboť většina žáků ve svých záznamech bude dění rekapitulovat v podobě narativu, aniž by k tomu hra explicitně vybízela či takové pojetí stavěla jako preferenci. Umožňuje to práci i s hrami, které zjevně žádný děj nemají, např. puzzle, simulátory, ale jejichž recepce je mnohdy spojena s konstruováním narativu.

rozdělit jinak než smrtí. Výchozí přímá trajektorie pohybu naznačuje jakousi samozřejmost či nevyhnutelnost navázání vztahu mezi mužem a ženou v lidském životě. Teprve záměrným vybočením z lineárního směru pohybu se může hráč setkání se ženou vyhnout a strávit zbytek života v osamocení. Herní vypravěč tedy vylučuje ze svého fikčního světa zcela možnost, že by iniciátorem vztahu mohla být žena, že by žena vůbec mohla být aktivní postavou nebo že by mohly existovat stejně hodnotné vztahy mezi osobami téhož pohlaví. Rovněž nelze zvolit avatara s odlišnou barvou pleti než bílou, z životních voleb je také vyřazena eventualita mít děti. Jedná se tedy o metaforu životní cesty, která je podávána z hodnotových pozic bílého heterosexuálního muže.

V následné diskusi je třeba položit otázku, zda hra prezentuje tuto pozici jako skutečnou charakteristiku herního vypravěče, nebo zda jde o hypertrofované, záměrně na oči stavěné provokativní rozvržení hry, které má přimět hráče nad touto problematikou přemýšlet a případně se této konstelaci vzepřít. V závěru by bylo vhodné revidovat žánrovský narativ z prvotního „naivního“ průchodu hrou, pokusit se pojmenovat posuny, ke kterým došlo ve vnímání průběhu hry identifikací herního vypravěče, a zaměřit se na roli hráče ve hře. Cílem by mělo být pochopení toho, že ačkoliv žáci vstupovali do hry individuálně a pociťovali v jejím průběhu určitou míru volnosti, byli přesto pevně sevřeni v hodnotovém rámci herního tvůrce, aniž by si to uvědomovali.

Jak je asi patrné, výše uvedené možnosti zabývání se jednotlivými aspekty hry nabízejí vedle informatiky prostor i pro mezipředmětové vztahy s občanskou/etickou výchovou či základy společenských věd aj., ale učitelé literatury jsou doposud ze všech aprobací a specializací nejvíce kompetentní poskytnout žákům poučený návod k porozumění a uvědomělému zacházení s herním médiem, neboť v mnoha ohledech vykazuje podobnosti s krásnou literaturou, z níž často vývojově, formálně i obsahově těží.

Literatura

- AARSETH, E. *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: Johns Hopkins University, 1997.
- BASLER, J. *Počítačové hry a jejich místo v životě člověka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018.
- BENDOVIÁ, H. *Umění počítačových her*. Praha: NAMU, 2016.
- BÍNA, D. Narativ a fikční světy v nových médiích: od literatury k počítačovým hrám. In BOČÁK, M.; RUSNÁK, J. (eds.). *Mediá a text 3. Mediální text: variácie mediálneho diskurzu – popkultúra*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2010, s. 15–25.
- BOGOST, I. *Persuasive games: The expressive power of videogames*. Cambridge: MIT Press, 2010.
- BOGOST, I. Videogames and Ideological Frames. *Popular Communication*, 2006, 4, 3, 165–183. [online] Dostupné z <https://doi.org/10.1207/s15405710pc0403_2>.
- CUBAN, L. *Teachers and machines: the classroom use of technology since 1920*. New York; London: Teachers college, 1986.
- GAUDREAUULT, A. *Du littéraire au filmique: Système du récit*. Paris; Québec: Méridiens Klincksieck – Presses de l'Université Laval, 1988.

HEIDER, F.; SIMMEL, M. An experimental study of apparent behavior. *The American journal of psychology*, 1944, 57.2: 243–259.

ISFE. *Key Facts 2020*. ISFE, 2020. [online] Dostupné z <<https://www.isfe.eu/wp-content/uploads/2020/08/ISFE-final-1.pdf>>.

Historie – Otázky – Problémy, 2, 2021.

PICKA, K.; PEŠKOVÁ, K. Vnímání digitálních her jako vzdělávacího média žáky základních škol. *Journal of Technology and Information Education*, 10, 1, 2018, s. 17–33. [online] Dostupné z <<https://doi.org/10.5507/jtie.2018.002>>.

ROHRER, J. *Passage*. 2007.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. MŠMT: Praha, 2021.

SLAVÍK, J. Umění ve škole: jenom hra, nebo téma pro reflexi? *Pedagogika*, 51, 2001, s. 525–536.

STANZEL, F. K. *Teorie vyprávění*. Praha: Odeon, 1988.

SUCHÁ, J. a kol. *Hraní digitálních her českými adolescenty*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018.

ŠTĚPÁNÍK, S. Redukce, nebo revize obsahu? Příspěvek k revizím Rámcových vzdělávacích programů. *ČJL*, 71, 2020–2021, s. 53–59.

THE ENTERTAINMENT SOFTWARE ASSOCIATION (ESA). *Essential Facts About the Video Game Industry*. The Entertainment Software Association, 2020. [online] Dostupné z <https://www.thesa.com/wp-content/uploads/2020/07/Final-Edited-2020-ESA_Essential_facts.pdf>.

ZOUNEK J.; ZÁLESKÁ, K.; JUHAŇÁK, L. Výuka s využitím ICT v mezinárodní perspektivě: Na cestě k moderní pedagogice. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 10, 1, 2020, s. 57–93.