

# SERIOUS GAMES A LARP: VYMEDZENIE

Lujza Kotryová

*Ústav religionistiky, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita  
kotryova@muni.cz*

SERIOUS games („seriózne hry“) a larp sú termíny, ktoré ešte v našom prostredí nemajú výraznú pozornosť širokej verejnosti (hoci ako koncepty a fenomény práve v českom prostredí nie sú ničím cudzie) a často chýbajú i v slovníčku ľudí, ktorí by mohli mať k témam, ktorých sa tieto termíny dotýkajú, blízko – ako sú napr. pedagógovia, andragogici, vychovávateľa, lektori zážitkových aktivít, herní dizajnéri, antropológovia či sociológovia (a mnohí ďalší). Využívam teda príležitosť publikácie larpovo zameraného čísla *AntropoWebzinu* na to, aby som sa aspoň touto formou pokúsila priblížiť tému edukatívnych a výchovných hier všeobecne a edukatívnych larpov špecificky. Tento rozhľad mienim predovšetkým ako odrazový mostík, predstavenie základných konceptov, dilem a problematík spojených s touto témou a ako predstavenie edularpu v kontexte serious games, čím sa mi, dúfam, podarí poskytnúť pohľad na jeden z ďalších čriepkov podoby larpu popri témach, ktoré predstavujú v predchádzajúcich/nasledujúcich článkoch moji kolegovia.

V texte používam množstvo anglických termínov a ustálených spojení. Väčšinu neprekladám pretože ide o zaužívané označenia, ktoré je niekedy veľmi náročné preložiť. V odbornej reči sa často ani neprekladajú. Navyše je možnou snahou poukázať na neprehľadnosť v už zaužívaných pojmoch, čo by ich preklad ešte viac komplikovalo.

## SERIOUS GAMES AKO NOVÝ EKONOMICKÝ MODEL

Moderná vlna vývoja a záujmu o serious games sa začína okolo roku 2002 s prvým vydaním počítačovej hry America's Army, ktorú

niektorí autori považujú za prvý reálny mílnik fenoménu ako takého (Alvarez 2008, 12). America's Army je prepracovaná videohra, kde hráč v role amerického vojaka zažíva výcvik a neskôr realistický boj v rámci nasadenia amerických jednotiek a stala sa veľmi populárnou medzi mládežou nielen v USA. Výnimočné na tejto hre je to, že je vyvinutá priamo americkou armádou ako simulácia toho, s čím sa môže stretnúť vojak v ich službe. Služi tak priamo ako nástroj strategickej komunikácie a je súčasťou náborovej kampane. Zároveň potenciálnych brancov učí základné vedomosti či schopnosti, ktoré môžu po nástupe využiť – zaužívanú terminológiu, prvú pomoc či ovládanie vojenských vozidiel.

Posudzovať však celý fenomén serious games podľa tejto hry by bolo zavádzajúce. Napriek tomu, že bola prvou vo veľkom verejne diskutovanou hrou využitou nielen na zábavu, nepredstavuje ani prvú serióznu hru, ani jediné odvetvie, kde môžu byť serious games využité. Ďalšími často skloňovanými odvetviami sú medicína (predovšetkým herné simulácie využívané na tréning lekárov a chirurgov, ale aj crowdfundingové on-line hry prispievajúce k spracovaniu veľkého množstva dát v medicínskom či chemickom výskume, ako napr. hry Foldit či Mozak), architektúra, politika, reklama, krízový manažment a množstvo ďalších (Smith 2010, xvi).

To, čím bolo však vydanie a diskusia okolo hry America's Army dôležité, podobne ako následná popularizácia pojmu Benom Sawyerom (Bergeron 2006, Sawyer a Smith 2008), bolo odštartovanie rozvoja samostatného priemyslu. Typickým špecifikom tejto vlny je špecializácia niektorých herných vývojárov (resp. celých herných štúdií, ako

bolo napríklad vyčlenenie Bohemia Interactive Simulations z Bohemia Interactive, autora českej hry ARMA) na vývoj serious games pre konkrétnych zadávateľov (veľké firmy či inštitúcie), na rozdiel od vývoja hier pre široké publikum bez konkrétneho „objednávateľa“, ako je to pri väčšine populárnych zábavných videohier (Djaouti et al. 2011, 17). V rámci vývoja hier tak vzniká v podstate nový ekonomický model, ktorý vo svojom chápaní serious games počíta predovšetkým s veľkoformátovými digitálnymi hrami pre relatívne široké cieľové skupiny. V tomto zmysle tvoria serious games skutočne samostatný, relatívne mladý fenomén (ibid., 3–4), ktorého prapočiatky by sme mohli hľadať spolu s Bergeronom (2006, 2–5) v prvých letových simulátoroch vyvinutých v roku 1920, čo je z hľadiska hier ako takých relatívne krátky čas.

#### SERIOUS GAMES V KONTEXTE EDUKATÍVNYCH HIER

Serious games je však možné vnímať v omnoho širšom kontexte, tak ako to už v roku 1970 naznačoval Clark Abt, pôvodný autor pojmu „serious games“. Ten pod tento termín zahŕňa všetky „hry, ktoré majú explicitný a premyslený edukačný cieľ a nie je zamýšľané, že budú hrané primárne kvôli zábave“ (Abt 1970, 19). Sám pod týmto pojmom rozumie predovšetkým nedigitálne hry, vyvíjané pre široké publikum či pre špecifické skupiny. Pojem aj koncept serious games sa od tohto momentu stáva súčasťou veľkého a neprehľadného komplexu uvažovania o hrách a edukácii.

Na rozdiel od ekonomického modelu, ktorý som opísala vyššie, kde sa môžeme oprieť o relatívne ustálenú formu digitálnych hier s jasným účelom (i keď i tá sa dynamicky diverzifikuje s príchodom nových technológií), edukačné hry vo svojej šírke a využití zahŕňajú obrovské množstvo foriem, platforiem a prístupov. Autori zaoberajúci sa touto problematikou sa nezhodujú na taxonómii, definíciách ani typológii. Typicky to môžeme vidieť na šírke používaných pojmov, ktoré sa na označenie tohto fenoménu používajú (tab. 1). Niektorí autori pritom určité pojmy nadradujú nad iné a vnímajú ich ako jednotlivé kategórie, iní zase prichádzajú s novými pojmami, ktoré majú

nahradiť či „schovať“ pod seba už existujúce pojmy, čím však celú situáciu ešte viac komplikujú. Do situácie navyše vstupuje používanie pojmov laickou verejnosťou či autormi popularizačných článkov, ktoré význam či definíciu môžu skresliť.

Alternatívne pojmy k serious games
Advergaming
Alternative Purpose Games
Digital Game-Based Learning
Educational Games
Educational Simulations
Edugames
Edutainment
Exergames
Game-Based Education/Learning/Production/ Simulation/Messaging/Training/Application/ Visualization/Interface/Model/Authoring/Advertising/ Marketing/ Trainer/ UI
Games for Good
Games for Health
Games for Change
Game like interface
Games with an agenda
Health Games
Immersive Learning (Environments)
Immersive Learning Simulations
Learning Games
Machinima
Persuasive Games
Practiceware
Sims
Simulation
Simulation Game
Simulators
Social Impact Games
Synthetic Learning Environments
Training Games
Virtual Experiences
Virtual Reality
Virtual Worlds

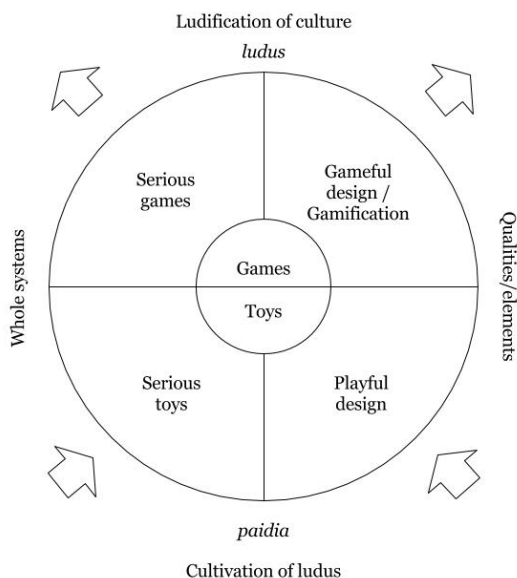
Tabuľka 1: Prehľad pojmov používaných ako synonymum k serious games (Aldrich 2009; Alvarez a Djaouti 2012; Cannon-Bowers 2010, 306; Djaouti et al. 2011; Sawyer a Smith 2008)

Preferencia určitých pojmov pred inými sa viaže na to, ako ten či onen autor definuje oblasť svojho záujmu. Zatiaľ čo časť autorov (Cannon-Bowers 2010, 306; Brannigan a Owen 2005, 181; a ďalší, vrátane už citovaného Abta) zdôrazňuje predovšetkým edukačnú zložku, iní autori pod serious games rozumejú akékoľvek hry, ktoré majú aj iný účel (nemusia byť edukačné) než len zabávať – preto sa v zozname objavujú pojmy ako

advergaming (hry propagujúce nejaký produkt či značku), všeobecné games with an agenda, practiceware či exergames (hry, ktoré motivujú na pohyb – cvičenie), games for good smerujúce k spoločenským zmenám či games for health. Podľa Bergerona (2006, 24) sú serious games všetky hry, ktoré „nielen zabávajú, ale intencionalne doručujú nejakú podstatnú správu“. Nick Iuppa a Terry Borst (2010, 11) pod pojem zahŕňajú nielen hry, ktoré posilňujú vedomosti a schopnosti, ale disponujú technikami a obsahom zameraným na zmenu sociálneho alebo osobného správania (čo zahŕňa aj hry, ktorých cieľom je promovat', marketovat' či verbovat'). Ďalší autori, ktorí sa hlásia k širšej definícii, sú Alvarez (2008), Deterding a Waltz (2014, 7), Djaouti, Alvarez a Jessel (2011), Sawyer a Smith (2008) a ďalší. V centre diskusií sa v zásade objavujú tri pojmy okrem serious games: simulácie, game-based learning a gamifikácia.

S odlíšením gamifikácie od hry si už dobre poradil Deterding. Gamifikácia je podľa neho „(vy)užitie herných prvkov a techník herného dizajnu v nehermom kontexte“ (Deterding et al. 2011). Pod neherným kontextom si môžeme predstaviť akékoľvek prostredie (či už digitálne, alebo nedigitálne), ktoré nie je zahrnuté v „magickom kruhu“ (pozri Huizinga 1938) hry. Herné prvky a techniky takéto prostredie „zherňujú“ bez toho, aby ho vo svojom jadre pretvorili na hru ako takú. Ide teda skôr o využitie psychologických faktorov a elementov, ktoré fungujú v hrách, v reálnych prostrediach. Ako príklad môžeme uviesť použitie bodov (herný prvok) získavaných používateľom v aplikácii na behanie (neherný kontext). Gamifikáciu na rozdiel od serious games teda tvoria len aplikované herné elementy, zatiaľ čo serious game je komplexný systém vydelený z „reality“ (obr. 1). K pomýleniu týchto dvoch pojmov došlo predovšetkým preto, že gamifikácia má vždy iný účel než len pobaviť, čím sa blížila k interpretácii „serioznosti“ hry.

Jednoduchšie to možno podávajú Balzer a Kurz (2015, 47). Tí vidia hlavný rozdiel medzi hrou a gamifikáciou v tom, že zatiaľ čo hráč hrajúci hru si dobrovoľne zvolil, že bude hrať, pri gamifikácii hráč nemusí vedieť, že je jej súčasťou (alebo to tak aspoň subjektívne nemusí vnímať).



Obrázek 1: Konceptuálna mapa „gameful world“ (prevzaté z Deterding a Waltz 2014, 8)

Nevyjasnenosť pretrváva pri simuláciách. Väčšina autorov sa ich snaží odlíšiť od hier na základe herného zážitku, ktorý poskytujú. Simulácia napríklad podľa Alvareza (2008, 15) na rozdiel od hry predstavuje realistický obraz „sveta“, v ktorom hráč nemá jasné ciele a nie je stanovená jasná podmienka víťazstva. Podobne Iuppa a Borst (2010, 14) kladú dôraz na realistickosť prostredia v simulácii, ktoré čo najviac zodpovedá podmienkam v realite, aj keď priznávajú, že odlíšiť niektoré simulácie od hier je náročné, pretože i simulácie môžu niekedy obsahovať ciele, uzatvorené konce a možnosť merať úspech. Aldrich (2009, 9) v istom zmysle považuje simulácie za nadradené serious games, pretože každá edukačná hra obsahuje čiastočne obraz reality, o ktorej nás učí. Naopak, Lisa Galarneau (2005) považuje simuláciu len za komponent serious games, a to presne z toho istého dôvodu – na to, aby sme sa mohli naučiť niečo o realite, hry obsahujú simulácie. Klasifikácia serious games a simulácií tak zostáva nedoriešená a aktuálne odráža pluralitný stav rôznych tradícií výkladu.

Pojem game-based learning má z menovaných asi najbližšie k tomu byť synonymom serious games ako „hry určené na edukáciu a tréning“ (Sanchez, Cannon-Bowers a Bowers 2010, 290). Pod pojmom sa omnoho častejšie rozumejú práve nedigitálne hry, takže časom

začal tvoriť akúsi alternatívu k serious games, pri ktorých sa začala pozornosť sústrediť viac smerom k digitálnemu svetu. Nedá sa však povedať, že by sa jeden z pojmov výhradne ustálil pri jednom type a druhý pri druhom. Jedným z autorov, ktorí preferujú používanie pojmu game-based learning všeobecne nad serious games, je napr. Richard Van Eck (2010). Game-based learning býva často spájaný s problem-based learning (PBL), a teda učením sa na základe snahy riešiť predložený problém, ako typom učiaceho procesu. PBL je preto často vnímané ako komponent game-based learning.

Ahmed a Sutton (2017) v úvode k najnovšiemu špeciálnemu číslu *World Journal of Science, Technology and Sustainable Development* zameranému na simulácie a serious games v súvislosti s manažmentom vedomostí (tzv. knowledge management) naďalej rozoznávajú serious games, simulácie, gamifikáciu a game-based learning ako úplne samostatné kategórie. Napriek tomu, že k tomuto deleniu poskytujú definície a vysvetlenie, osobne ho nepovažujem za vydarené, predovšetkým preto, že v klasifikácii chýba jasný rozlišovací parameter.

Ďalšie pole nezhody panuje v interpretácii edukačného zámeru serious games. Zatiaľ čo niektorí autori a dizajnéri, odvolávajú sa opäť na Abta, klasifikujú ako serious games tie hry, ktoré boli vytvorené ako edukačné, tzn. zámer vzdelávať vložil do hry jej autor, iní autori ako edukačné serious games rozoznávajú tie, ktoré za edukačné považujú ich hráči (Djaouti, Alvarez a Jessel 2011). V druhom prípade by tak do tejto kategórie nespádali hry, ktoré síce vzdelávajú, i keď si to hráči explicitne neuvedomujú (čo je často dizajnovým zámerom autorov) či nie sú schopní reflektovať svoj učiaci proces.

Cannon-Bowers (2010) zhŕňa aktuálne otázky okolo serious games do štyroch veľkých kategórií: problém definície, problém efektivity (do akej miery serious game skutočne plnia svoj cieľ), problém merania (a teda problém toho, ako edukačný efekt rozoznať a hodnotiť) a napokon problém efektívneho zapojenia takýchto hier do výučby. I keď tento zoznam zostavila pred siedmimi rokmi a odvtedy v mnohých oblastiach prebehli snahy o ich zodpovedanie, rozhodne sa zatiaľ nedá

povedať, že by boli tieto témy definitívne uzatvorené. Hneď v roku 2011 vychádza napríklad zberka *Serious Educational Game Assessment* (Annetta a Bronack 2011), sprostredkuje však predovšetkým jednotlivé prípadové štúdiá a nie komplexnú metodiku. K efektívnosti niektorých aspektov serious games sa potom dostávajú niektoré metaanalýzy (pozri napr. Ke 2009; Sitzmann 2011; Girard, Ecalle a Manan 2013; Wouters et al. 2013).

#### OXYMORON, KTORÝ NIE JE OXYMORONOM

Obrovskou otázkou, reflektovanou v neustálej snahe autorov o klasifikáciu, zostáva vymedzenie edukačných presahov serious games. Autori si logicky kladú otázku, aké schopnosti či znalosti nám môžu hry sprostredkovať a ako môžu meniť naše postoje.

Časť autorov sa sústreďuje na poskytnutie palety toho, v akých oblastiach môžu hry vzdelávať, a ukazujú prípadové štúdiá využitia hier vo výučbe matematiky, literatúry, histórie, hudby, etiky, kreativity, medicíny atď. (pozri napr. Schrier 2014; Squire a Jenkins 2003).

Prvá myšlienka, ktorá nám v tomto kontexte možno napadne, je, že hry môžu učiť cez svoj obsah (historická hra nás môže naučiť niečo o dôležitých bitkách v histórii alebo nám môže sprostredkovať mená dôležitých vedcov). Sústrediť sa však len na obsah by bolo krátkozraké (Gee 2003, 45). Hry môžu učiť a trénovať nielen explicitné vedomosti, ale aj to, ako tento obsah aplikovať v rôznych kontextoch, trénujú situačný prehľad (schopnosť rozpoznať, čo je v ktorej situácii dôležité), implicitné vedomosti, riešenie rôznych problémov s odstupom, organizačné schopnosti, môžu trénovať svalovú pamäť, presvedčanie, môžu nás zdokonaľovať v rôznych expertízach a trénovať najrôznejšie mäkké schopnosti, upevňujú pochopenie, ako sú rôzne sociálne procesy a praktiky prepojené, či ako sú prepojené rôzne skupiny informácií (Aldrich 2009, 219, 425–431; Squire a Jenkins 2003, 15). Aldrich (2009, 424–425) to všetko rozdeľuje do troch kategórií: hry nás môžu učiť ako (1) byť, (2) vedieť a (3) robiť. Granic, Lobel a Engels (2014) opisujú pozitívne efekty hier v 4 kategóriách. Podľa nich môže mať hra (1) kognitívne benefity, ako sú zlepšenie pozornosti, sústredenia

sa a reakcií, (2) motivačné benefity, (3) emocionálne benefity a (4) sociálne benefity. Bogost (2007, ix) hovorí, že hry majú potenciál zmeniť fundamentálne postoje a viery o svete, a môžu tak potenciálne viesť k významným sociálnym zmenám.

Autori sa tak viac-menej zhodujú minimálne v tom, že hry môžu mať efekt vo všetkých edukačných presahoch: tak v odovzdávaní znalostí, ako aj v tréningu schopností či formovaní postojov.

Zvlášť v oblasti schopností pritom zďaleka nejde len o tradičné poňatie mäkkých a tvrdých schopností, ale do centra pozornosti sa dostávajú témy ako byť schopný chápať súvislosti, predvídať, manipulovať či stavať veľmi komplikované mentálne modely. James Paul Gee (2003, 23, 45–46) označuje hranie hier za formu aktívneho učenia, v ktorom sa stretávajú 3 veci: (1) prežívanie sveta v novej podobe (a teda to, že hráč koná v rámci herného sveta, ktorý je iný než realita, v ktorej žije), (2) formovanie nových afiliácií (prístup k iným hráčom a možnosť diskutovať s nimi) a (3) príprava na budúce učenie a riešenie problémov (získavanie zdrojov – mentálnych, fyzických či virtuálnych k riešeniu herných a i neherných problémov, ktoré je hráč schopný predvídať). Pokiaľ je hráč zároveň schopný vnímať celý kontext hry na akejsi „meta“ rovine, vytvárať si o ňom mentálne modely, v ktorých je schopný predvídať či manipulovať s jednotlivými časťami tak, aby dosiahol požadovaný efekt, ide nielen o aktívne, ale aj o „kritické“ učenie (critical learning). Bogost (2007, 260) podobne, i keď komplikovanejšie, podáva predstavu o tom, ako nás samotné hranie hry učí rozmýšľať novým spôsobom: „Hráči digitálnych hier rozvíjajú procedurálnu gramotnosť pomocou interakcie s abstraktnými modelmi špecifických reálnych alebo vymyslených procesov prezentovaných v hre, ktorú hrajú. Digitálne hry učia ukotvené perspektívy o tom, ako veci fungujú. A spôsob, ako učia takéto perspektívy, sa deje pomocou procedurálnej rétoriky, ktorú hráči „čítajú“ cez priame zapojenie sa a kritiku.“ Nehovoriac o tom, že hranie akejkoľvek hry je prispením k našej ludickej (hernej) gramotnosti.

Pozorný čitateľ či už všimol, že nám z výkladu vypadlo slovo „serious“. To, o čom

hovorí Gee i Bogost, sa totiž už zďaleka nemusí týkať len serious games, a teda hier, ktoré ich autori intencionálne dizajnovali s cieľom byť edukatívne. Hranie každej hry nás rozvíja. Keďže hry predstavujú určité vzorce, ktoré sa snažíme pochopiť, hranie hry je tréningom nášho vlastného mozgu. Pochopenie týchto vzorcov, alebo ich častí, je to, čo v mozgu spúšťa procesy pociťované ako radosť a zábavu. V tomto zmysle je zábava učením per se (Koster 2005, 36–46).

To viedlo Djaouti et al. (2011, 2) k označeniu pojmu serious games za „oxymoron, ktorý nie je oxymoronom“. Pokiaľ je každá hra v určitom zmysle edukatívna a rozvojová, nemusíme k nej pridávať slovo „serious“. Napriek tomu malo toto označenie v čase svojho vzniku, a v určitom ohľade dodnes, svoj význam. Vznik hier v histórii ľudstva môžeme pravdepodobne stotožniť s históriou serious games v širokom poňatí významu a dostopovať edukatívne hry až k rokom 3000 či 5000 p. n. l. (Smith 2010, xiv). V priebehu tisícročí, a predovšetkým v priebehu posledných storočí, sa však hry stali akýmsi symbolom voľného času, opakom toho, čo by malo byť seriózne (mimochoďom, preskúmať aspekt vzniku konceptu voľného času v histórii v súvislosti s vedecko-priemyselnou revolúciou a rozvojom priemyslu a hromadnej zamestnanosti v súvislosti s pochopením roly hier v spoločnosti by bol, myslím si, námet na veľmi zaujímavú štúdiu). V Abtovej dobe bolo teda označenie serious games skutočne myslené ako oxymoron. V anglo-americkom svete potom vznik serious games malo ešte svoj špecifický význam v snahe bojovať s populárne rozšírenou demonizáciou digitálnych videohier motivujúcich mládež k násiliu – názor, ktorý bol už úspešne vyvrátený (Ferguson a Kilburn 2010).

I keď by sme mohli o všetkých hrách povedať, že sú v určitom zmysle edukatívne a rozvojové, označenie serious games je užitočné v tých momentoch, keď do hry jej autor dizajnuje nejaký konkrétny a jasne vymedzený edukačný cieľ a hra má tak svoje využitie v konkrétnom vzdelávacom kontexte.

## EDUKATÍVNY LARP

Larp (Live Action Role-Playing), ako podkategória hier a rolových hier, má taktiež svoj variant „serious game“ v podobe edularpu (skratka k educational larp). Edularp je „hranie rolí naživo použité na sprostredkovanie vybraného pedagogického alebo didaktického obsahu“ (Balzer a Kurz 2015, 44). Na rozdiel od serious game pri edularpe ide o z podstaty veci nedigitálne hry, pričom pojem je ukotvený omnoho výraznejšie v pedagogickom a školskom prostredí, čo reflektuje i ďalšia definícia: „Edukačný larp je pedagogická aktivita, v ktorej študenti na seba berú charakterové roly v predpísanej scéne dizajnovanej k facilitácii samostatne motivovaného učenia, ako aj k učeniu dopredu určených znalostí v kontextuálnom rámci.“ (Vanek a Peterson 2016, 221)

Ťažným koňom v tomto kontexte je škola v dánskom Østerskove,<sup>1</sup> ktorá má prakticky celé svoje kurikulum zostavené pomocou larpu, a putovná konferencia „Edularp Conference“, ktorá sa organizuje každoročne od roku 2014 v škandinávskych krajinách. Trochu všeobecnejšie definíciu edularpu podáva Hyltoft, podľa ktorého je podmienkou edularpu to, aby „organizátori aktivity mali plán na nadobudnutie vedomosti alebo schopnosti či poupravenie určitého správania v cieľovej skupine pomocou larpu ako média“ (Hyltoft 2010, 44).

Problematika edukatívnosti a rozvojovosti larpu je však veľmi podobná situácii diskutovanej v predošlej kapitole. Na jednej strane leží otázka, na aký rozsah variantov larpov tento termín uplatniť, a na druhej strane, ako presne chápať edukatívny presah všetkých larpov.

Početné prípadové štúdie ukazujú, že larpy s edukatívnym presahom nie sú limitované len na školské prostredie či na nižšie ročníky (deti). Škola v Østerskove pracuje s tínedžermi, veľká časť larpov sa sústreďuje na mladých dospelých (napr. český Projekt Systém, pozri Kotryová 2017) či na dospelých. Mnoho larpov, ktoré by sme podľa definície mohli klasifikovať ako edularpy, tak autori vôbec neoznačujú. Buď ich sami nemajú potrebu vymedziť zo všeobecnej kategórie larpu, alebo sa obávajú, že tejto taxonómii cieľová skupina neporozumie a dochádza tak k používaniu

alternatívnych pojmov v snahe nahradiť slovo larp či edularp niečím, čomu by cieľové publikum rozumieť mohlo, prípadne je pripodobnenie k podobnému fenoménu stratégiou prenosu metodológie z danej aktivity na larp (tab. 2). Ďalším dôvodom tvorby alternatívnych názvov by mohla byť snaha pojem spresniť či zdôrazniť nejakú jeho zložku (typicky rolovoť či živú aktivitu).

Alternatívne pojmy k larpu/edularpu
active learning
business larp
classroom-based immersive role-play
drama-based teaching/learning
drama in education
dramatic improvisation
experiential education
experiential learning
freeform games
game-based learning
gamified drama
improvisation
interactive experience
larpová hra
larpová role-playingová simulácia
live games
murder mystery theater
popularp
problem-based learning
process drama
progressive inquiry
psychodrama
research larp
role-play
role-play-based simulation
rolová simulace
self-directed learning
simulation
situated learning
story games
structured improvisational role-play
theater games

Tabuľka 2: Prehľad alternatívnych pojmov k larpu a edularpu (Aldrich 2005, 97; Bowman 2016, 3; Hampejs, v tomto zborníku; Pouchlá 2013; Vanek a Peterson 2016, 222-224)

Uplatniteľnosť larpu v rôznych odboroch či odvetviach je rovnako široká ako pri všeobecných serious games. Larpy podľa rôznych prípadových štúdií pomáhajú v štúdiu literatúry, kultúry, histórie, religionistiky, náboženstva, ekonomiky, jazykov, tvrdých vied, matematiky, v rozvíjaní k občianskej angažovanosti, k odvahe, spolupráci, v rozvoji vyjadrovania, komunikácie, vizualizácie, finančnej a právnej

<sup>1</sup> Østerskov Efterskole, <https://osterskov.dk/>.

gramotnosti, empatie, predstavivosti, prezentačných schopností, inovačných procesov atď. (Bowman a Standiford 2015; Janiszewski 2012; Harder 2007; Kangas, Loponen a Särkijärvi 2016; Pettersson 2014; Vanek a Peterson 2016). Napriek tomu, že Mochocki (2014) spochybňuje schopnosť larpu naučiť nové „tvrdé“ znalosti, je podľa neho veľmi účinný v ich upevňovaní. Podobne Harder (2007, 234) vyzdvihuje schopnosť larpu prepojiť teoretické znalosti s ich praktickou aplikovateľnosťou. Larp je používaný ako technika osobnostného rozvoja (Wingård 2000) aj v psychoterapii (Lukka 2013), i keď s určitými limitmi. Brac (2016, 44) sa vo svojej práci sústreďuje na korporátny tréning, kde vyzdvihuje predovšetkým tri oblasti, v ktorých vie byť larp nápomocný: v pochopení komplexnosti, syntéze tvrdých znalostí a v zmene správania a postojev. Asi najprepracovanejšiu typológiu edukačných a rozvojových oblastí spracovali Sarah Lynne-Bowman a Anne Standiford (2015), ktoré ich rozdeľujú do troch oblastí: (1) kognitívne, (2) afektívne a (3) behaviorálne. Pokiaľ by sme larpý cháпали ako malý výsek rolových hier, tak Bowman (2010, 4) ponúka ešte jedno delenie schopností, ktoré ich hranie podporuje: (1) personálne, (2) interpersonálne, (3) kultúrne, (4) kognitívne a (5) profesionálne. Okrem toho Doleček a Kundrát (2014, 18) zdôrazňujú ešte schopnosť larpu popularizovať nejaký (napr. vedný) odbor.

Larp býva z hľadiska typu učiaceho procesu označovaný za aktívne orientovanú metódu (doslova za „učenie pomocou robenia“) (Balzer a Kurz 2015, 45) – podobne ako serious games využíva PBL; alebo za participatívnu metódu v opozícii k frontálnej „diváckej“ výučbe (Nurmi 2010, 277). Napokon asi nie je prekvapením, že larp sa dáva často do súvislosti so zážitkovou pedagogikou. Asi najväčšiu kritiku či spochybenie edukačných presahov larpu spísal Mochocki (2013). Ten sa domnieva, že larp samotný nenesie kredit za úspech larpu v edukačných cieľoch; je len prostriedkom, ktorý pomáha iným výučbovým metódam, a zásadná časť edukačného presahu sa deje až pri facilitovanej reflexii zážitku, nie pri jeho aktuálnom prežívaní. Dalo by sa asi namietiť, že presne tento proces je základom práve spomínanej zážitkovej pedagogiky.

Opäť podobne ako pri serious games, i hranie larpu nesie určité edukačné či rozvojové presahy bez toho, aby bolo nutné ich doň vedome vkladať. Hranie larpu vedie vždy k rozšíreniu ludickej gramotnosti, hráč je príjemcom a spoluvorcom procedurálnej rétoriky larpu a trénuje schopnosti, ktoré sú potrebné na to, aby larp vôbec mohol hrať. Predovšetkým táto posledná kategória stojí za častým spájaním larpu a rozvoja mäkkých schopností, ako je empatia, sociálna inteligencia či vystupovanie. Príznačným je v tomto zmysle slovenský/český termín „presah“, ktorý sa udomácnil v slovníku larpovej komunity. V angličtine by mu bol najbližšie asi termín outcome (výsledok) alebo benefit (pozitívny dopad). „Presah“ larpu sa v reči používa na označenie niečoho, čo z larpu „presahuje von, vyčnieva, vylieza“ nad rámec toho, že je larp zábavný, či už je to získanie nejakej vedomosti či informácie (informačný presah), silný emočný dopad (emocionálny presah), osvojenie si nejakej schopnosti alebo rozvoj vlastnej osobnosti (rozvojový či osobnostný presah) a pod.

## NA ZÁVER

Serious games na záver považujem za užitočný pojem, pokiaľ sa snažíme zdôrazniť, že hra je mienená ako edukačný nástroj či médium. Podobne považujem edularp za vhodné označenie špecificky tých larpov, ktoré majú najšť svoje uplatnenie explicitne v edukačnom kontexte, bez rozdielu toho, o aké prostredie ide.

Pokiaľ by som mala povzbudiť k rozvíjaniu niektorých problematik a tém spomenutých v tomto krátkom úvode, boli by to predovšetkým edukačné presahy a aspekty nedigitálnych hier, ktoré by si zaslúžili podrobnejšie a rozsiahlejšie spracovanie, podobne tak klasifikácia edukačných presahov larpu či akékoľvek štúdie skúmajúce efektívnosť hier v dosahovaní svojich cieľov.

Pokiaľ by som mala, naopak, od niečoho odradiť, tak je to vytváranie nových pojmov či pretváranie tých, ktoré sú už zaužívané. Naopak, určite bude cenená snaha o jasné definovanie toho, čo sa pod jednotlivými pojmami označuje ako snaha o zjednotenie slovníčka tak, aby sme sa vzájomne dorozumeli.

## POUŽITÉ ZDROJE

- Abt, Clark. 1970. *Serious Games*. New York: Viking Press.
- Ahmed, Allam a Michael J. D. Sutton. 2017. „Gamification, serious games, simulations, and immersive learning environments in knowledge management initiatives.“ *World Journal of Science, Technology and Sustainable Development* 14 (2/3).
- Aldrich, Clark. 2005. *Learning by Doing: A Comprehensive Guide to Simulations, Computer Games, and Pedagogy in e-Learning and Other Educational Experiences*. San Francisco: Pfeiffer.
- Aldrich, Clark. 2009. *The Complete Guide to Simulations and Serious Games: How the Most Valuable Content Will Be Created in the Age Beyond Gutenberg to Google*. San Francisco: Pfeiffer.
- Alvarez, Julian. 2008. *Serious Games: Advergaming, edugaming, training and more*. Montpellier: IDATE Consulting & Research.
- Alvarez, Julian a Damien Djaouti. 2012. „An Introduction to Serious Game Definition and concepts.“ In *Serious Games & Simulation for Risk Management*, ed. Philippe Fauquet-Alekhine a Luc Soler, 11–15. Paris: LARSEN Science.
- Annetta, Leonard a Stephen C. Bronack. 2011. *Serious Educational Game Assessment: Practical Methods and Models for Educational Games, Simulations and Virtual Worlds*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Balzer, Myriël a Julia Kurz. 2015. „Learning by Playing: Larp as a Teaching Method.“ In *The Knudepunkt 2015 Companion Book*, ed. Charles Bo Nielsen a Claus Raasted, 42–55. Rollespils Akademiet.
- Bergeron, Bryan. 2006. *Developing Serious Games*. Hingham: Charles River Media.
- Bogost, Ian. 2007. *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*. London: The MIT Press.
- Bowman, Sarah-Lynne. 2010. *The Functions of Role-Playing Games How Participants Create Community, Solve Problems and Explore Identity*. London: McFarland & Company.
- Bowman, Sarah-Lynne. 2016. „Editorial.“ *International Issue of Role-Playing* 6 (1): 3–5.
- Bowman, Sarah-Lynne a Anne Standiford. 2015. „Educational Larp in the Middle School Classroom: A Mixed Method Case Study.“ *International Issue of Role-Playing* 5 (1): 4–25.
- Branc, Blaž. 2016. *EDU-LARP as a Game-Based Learning Method for Corporate Training*. Diplomová práca. Univerzita v Lublani.
- Brannigan, Chris a Angela Owen. 2005. „Game based learning or learning based games? A case study.“ In *Digital Game Based Learning: Proceedings of the 4<sup>th</sup> International Symposium for Information Design*, ed. Michael Burmester, Daniela Gerhard a Frank Thissen, 179–196. Universitätsverlag Karlsruhe.
- Cannon-Bowers, Jan. 2010. „The Way Ahead for Serious Games.“ In *Serious Game Design and Development: Technologies for Training and Learning*, ed. Jan Cannon-Bowers a Clint Bowers, 305–310. Hershey & New York: Information Science Reference.
- Deterding, Sebastian, D. Dixon, R. Khaled a L. Nackle. 2011. „From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification.“ In *MindTrek 2011*. New York: ACM Press.
- Deterding, Sebastian a Steffen P. Waltz. 2014. „An Introduction to the Gameful World.“ In *The Gameful World: Approaches, Issues, Applications*, ed. Sebastian Deterding a Steffen P. Waltz, 1–14. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Djaouti, Damien, Julian Alvarez a Jean-Pierre Jessel. 2011. „Classifying Serious Games: The G/P/S Model.“ In *Handbook of Research on Improving Learning and Motivation through Educational Games: Multidisciplinary Approaches*, ed. Patrik Felicia. IGI Global.
- Djaouti, Damien, Julian Alvarez, Jean-Pierre Jessel a Olivier Rampnoux. 2011. „Origins of Serious Games.“ In *Serious Games and Edutainment Applications*, ed. Minhua Ma, Andrea Oikomonou a Lakhmi C. Jain, 25–43. London: Springer.
- Doleček, Jakub a Josef Kundrát. 2014. *Metodika pro pedagogy: Tvorba larpů (nejen) v dopravní výchově*. Brno: Centrum dopravního výzkumu.
- Eck, Richard Van. 2011. *Interdisciplinary Models and Tools for Serious Games: Emerging Concepts and Future Directions*. Hershey & New York: Information Science Reference.
- Ferguson, Christopher J. a John Kilburn. 2010. „Much ado about nothing: The misestimation and overinterpretation of violent video game effects in Eastern and Western nations: Comment on Anderson et al.“ *Psychological Bulletin* 136 (2): 174–178.
- Galarneau, Lisa. 2005. „Authentic Learning Experiences Through Play: Games, Simulations and the Construction of Knowledge.“ In *Proceedings of Digital Game Research Conference 2005, Changing Views: Worlds in Play*. Vancouver: DiGRA.
- Gee, James Paul. 2003. *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Girard, C., J. Ecalle a A. Manan. 2013. „Serious Games as New Educational Tool: How Effective Are They? A Meta-Analysis of Recent Studies.“ *Journal of Computer Assisted Learning* 29 (3): 207–219.
- Granic, Isabela, Adam Lobel a Rutger C. M. E. Engels. 2014. „The Benefits of Playing Video Games.“ *American Psychologist* 69 (1): 66–78.
- Harder, Sanne. 2007. „Confessions of a Schoolteacher: Experiences with Roleplaying in Education.“ In *Life-like*, ed. Jospet Donniss, Morten Gade a Line Thorup, 229–235. Copenhagen: Projektgruppen KP07.
- Huizinga, Johan. 1938. *Homo Ludens: Proeve Ener Bepaling Van Het Spelelement Der Cultuur*. Groningen: Wolters-Noordhoff.



- Hyloft, M. (2010). „Four reasons why edu-larp works.“ In *LARP: Einblicke – Aufsatzsammlung zum MittelPunkt 2010*, ed. K. Dombrowski, 43–57. Braunschweig: Zauberfeder.
- Iuppa, Nick a Terry Borst. 2010. *End-to-End Game Development: Creating Independent Serious Games and Simulations from Start to Finish*. Burlington & Oxford: Elsevier.
- Janiszewski, P. 2012. *Live Action Role-Playing as an Active Method of Teaching Culture*. M.A. dizertácia. Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz.
- Kangas, Kaisa, Mika Loponen a Lukka Särkijärvi. 2016. *Larp Politics: Systems, Theory and Gender in Action*. Ropecon ry.
- Ke, F. 2009. „A Qualitative Meta-Analysis of Computer Games as Learning Tools.“ In *Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education*, ed. R. E. Ferdig, 1–32. Hershey: Information Science Reference.
- Koster, Raph. 2005. *A Theory of Fun for Game Design*. Scottsdale: Paraglyph Press.
- Lukka, Lauri. 2013. „Psychotherapeutical Role-Playing.“ In *Crossing Habitual Borders*, ed. Karete J. Meland a Katrine Sveta, 56–65. Fantasiforbundet.
- Mochocki, Michał. 2013. „Less Larp in Edu-Larp Design.“ In *Crossing Habitual Borders*, ed. Karete J. Meland a Katrine Sveta, 101–109. Fantasiforbundet.
- Mochocki, Michał. 2014. „Edu-Larp as Revision of Subject-Matter Knowledge.“ *International Issue of Role-Playing* 4 (1): 55–75.
- Nurmi, Bo. 2010. „Participatory education.“ In *Playing Reality: Articles on Live Action Role-Playing*, ed. Elge Larsson, 277–287. Stockholm: Interacting Arts.
- Pettersson, Juhana. 2014. „Larp for Change.“ In *The Cutting Edge of Nordic larp*, ed. John Back, 71–80. Knutpunkt.
- Pouchlá, Jana. 2013. „Business larp.“ In *Crossing Habitual Borders*, ed. Karete J. Meland a Katrine Sveta, 27–33. Fantasiforbundet.
- Sawyer, Ben a Peter Smith. 2008. *Serious Game Taxonomy*. San Francisco: Serious Game Summit 2008.
- Schrier, Karen. 2014. *Learning, Education and Games, Volume One: Curricular and Design Considerations*. ETC Press.
- Sitzmann, T. 2011. „A Meta-Analytic Examination of the Instructional effectiveness of Computer-Based Simulation Games.“ *Personnel Psychology* 64 (2): 489–528.
- Smith, Roger. 2010. „Foreword: Does Game Technology Matter?“ In *Serious Game Design and Development: Technologies for Training and Learning*, ed. Jan Cannon-Bowers a Clint Bowers, xiv–xvi. Hershey & New York: Information Science Reference.
- Squire, Kurt a Henry Jenkins. 2003. „Harnessing the Power of Games in Education.“ *Insight* 3 (1): 5–33.
- Vanek, Aaron a Andrew Peterson. 2016. „Live Action Role-Playing (Larp): Insight into an Underutilized Educational Tool.“ In *Learning, Education and Games, Volume Two: Bringing Games into Educational Context*, ed. Karen Schrier, 219–240. ETC Press.
- Wingård, L. 2000. „LARP as a tool for personality development.“ Videné 15. 7. 2017. <http://www.laiv.org/laiv/skatt.nsf>.
- Wouters, Pieter, Christof van Nimwegen, Herre van Oostendorp a Erik van der Spek. 2013. „A Meta-Analysis of the Cognitive and Motivational Effects of Serious Games.“ *Journal of Educational Psychology* 105 (2): 249–265.