

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

**LARP JAKO PROSTŘEDEK
ANDRAGOGICKÉ INTERVENCE**

LARP AS A MEANS
OF ANDRAGOGICAL INTERVENTION

Magisterská diplomová práce

Bc. Pavlína Zvěřinová

Vedoucí magisterské diplomové práce: Mgr. Vít Dočekal, Ph.D.

Olomouc 2016

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 18. března 2016

Velké díky patří Mgr. Vítovi Dočekalovi, Ph.D. za jeho odborné rady a vstřícnost, díky kterým mohla být tato diplomová práce napsána. Děkuji také všem svým kamarádům a známým, kteří naslouchali, přispěli názorem či zkušeností a povzbuzovali. V neposlední řadě děkuji svým nejbližším, své rodině a svému příteli – to, že vždy stojíte při mě, vaše podpora a trpělivost, pro mě znamenají více, než dokážu vyjádřit slovy. Děkuji.

Obsah

Úvod	7
1. Larp	9
1.1. Zdroje larpové teorie a informací	9
1.1.1. Česká larpová teorie a její zdroje	9
1.1.2. Zahraniční larpová teorie a její zdroje.....	10
1.2. Larposloví (základní pojmy týkající se larpů)	11
1.3. Definice larpu	13
1.3.1. Vymezování larpu v českém prostředí	13
1.3.2. Vymezování larpu v zahraničí.....	16
1.3.3. Shrnutí	18
1.4. Typologie a kategorizace larpů.....	18
1.4.1. Trojcestný model.....	19
1.4.2. Způsob interakce, žánr, styl a zaměření	20
1.4.3. Larpová databáze.....	23
1.4.4. Shrnutí	25
2. Edukační potenciál larpu	26
2.1. Edukace, učení, vzdělávání a rozvoj.....	26
2.2. Hra vs. gamifikace	28
2.3. Hra v zážitkové pedagogice.....	29
2.4. Larp a zážitková pedagogika	31
2.4.1. Shrnutí	33
2.5. Larp a vzdělávací akce.....	34
2.5.1. Shrnutí	39
2.6. Edu-larp	39
2.6.1. Co je to edu-larp	40
2.6.2. Proč edu-larpy (ne)fungují	41
2.6.3. Co lze edu-larpem učít?.....	44
3. Části konceptu zážitkové pedagogiky a designu vzdělávací akce využitelné při tvorbě edu-larpu	47
3.1. Zkušenostní učení	47
3.1.1. Zdroje a východiska zkušenostního učení.....	47

3.1.2. Základní terminologie	52
3.2. Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb	54
3.3. Interpretace analýzy vzdělávacích potřeb.....	56
3.4. Cíle.....	58
3.5. Dramaturgie	60
3.6. Motivace	61
3.6.1. Flow.....	64
3.7. Reflexe.....	66
3.7.1. Shrnutí	69
3.8. Evaluace.....	69
3.8.1. Shrnutí	72
Závěr.....	73
Anotace.....	74
Seznam použitých zdrojů	75

Pár poznámek k textu

Jak psát slovo larp

Existuje více názorů, jak a proč by se mělo slovo *larp* psát. V této diplomové práci bude larp psán malými písmeny. Z původní zkratky (Live Action Role Playing) vzniklo tzv. zkratkové slovo, které je tvaroslovně samostatné a dále se z něj odvozují výrazy jako larpový, larper, larpovat apod. Hlavním důvodem pro psaní malými písmeny je estetické hledisko a čitelnost textu. Varianta *larp* vizuálně méně narušuje text než z řádku vystupující LARP (a další slova jako LARPer, LARPový, LARPovat atd.) [srov. Veselý, 2010].

Gramatické rody

Z gramatického hlediska je v textu je používán především mužský rod. Je tomu tak proto, že všechna uvedená slova jsou mužského rodu a použití ženského rodu nebo obou rodů by text komplikovalo a prodloužilo.

Úvod

Tato diplomová práce se zabývá využitím larpu¹ pro edukační účely v andragogice. Cílem této práce je vybrat a popsat části konceptu zážitkové pedagogiky a designu vzdělávací akce, kterými lze rozšířit koncept larpu na tzv. edu-larp², použitelný jako andragogický edukační prostředek.

Edu-larp je v praxi využíváný v zahraničí (například v Dánsku), v českém prostředí jsou zatím jeho používání i související literatura silně omezené. Podobnost larpu a konceptu zážitkové pedagogiky je téma, které bývá v české larpové komunitě čas od času probíráno, nicméně výstupy v podobě relevantního textu jsou ojedinělé. Tato diplomová práce je snahou vztáhnout edu-larp k teorii týkající se edukace a navázat jej na koncept zážitkové pedagogiky a designu vzdělávací akce. Zamýšleným výsledkem tohoto textu je přispět k rozvinutí teorie edu-larpu, která může být základem pro tvorbu a využívání edukačních larpů v praxi.

Tato diplomová práce je teoretickou přehledovou prací, která čerpá z české i zahraniční literatury. V textu byly porovnávány a propojovány tři odlišné teoretické koncepty (larp, zážitková pedagogika a design vzdělávací akce), které mohou být základem pro edu-larp. Česká literatura týkající se tohoto tématu je poměrně omezená, proto bylo potřeba vycházet také z elektronických zdrojů. V případě zahraničních zdrojů vychází tato práce z anglicky psaných textů, proto existují zdroje, které nebyly v této práci použity (například část skandinávských textů) kvůli k jazykové bariéře. S ohledem na téma práce je použita především aktuální literatura, nicméně nejsou opomenuty ani starší tituly (například u zdrojů zkušenostního učení).

První kapitola této práce je věnována teoretickému a terminologickému ukotvení rolových her a larpu, které čerpá z české i zahraniční literatury věnující se larpové teorii. V druhé kapitole je rozebírán edukační potenciál

¹ Larp je zkratkové slovo vycházející z anglického výrazu *live action role-play*, což lze volně přeložit jako hraní rolí naživo [srov. Larpy Pardubice 2016].

² Pojem edu-larp je zkratkou anglického označení *educational live action role-playing game* [srov. Balzer a Kurz 2015, str. 45].

larpu – jsou vymezeny základní pojmy z oblasti učení, je vysvětlena pozice hry v souvislosti s učením a larp je srovnáván³ s konceptem zážitkové pedagogiky a vzdělávací akce. Následně je popsán koncept edu-larpu. Ve třetí, závěrečné kapitole, jsou rozebrány v souvislosti s edu-larpem jednotlivé části konceptu zážitkové pedagogiky a designu vzdělávací akce, které ze srovnání vyplynuly jako klíčové pro posun larpu od zábavné hry k edu-larpu, tedy edukačnímu prostředí.

³ Při srovnávání jsou z konceptu zážitkové pedagogiky a designu vzdělávací akce vypuštěny určité části, které nejsou pro cíl této diplomové práce relevantní (například sestavování týmu organizátorů a role lektorů, organizace akce, materiální a finanční zabezpečení apod.). U lektora je toto rozhodnutí také snahou zkrátit text této práce, protože o roli lektora (a jejich rozdílech v zážitkové pedagogice, během vzdělávací akce a v larpu nebo edu-larpu) by bylo možné napsat text o rozsahu další diplomové práce.

1. Larp

První kapitola této diplomové práce se zabývá larpem, jeho vymezením a dostupnou literaturou. Larpová problematika je komplexní a velmi pestrá. Podoba larpové komunity⁴ a stav larpové teorie a informací se v jednotlivých zemích velmi liší. Z tohoto důvodu je nejdříve v kapitole 1.1. věnována pozornost zdrojům larpové teorie a informací, a to jak v českém prostředí, tak i v zahraničí. S ohledem na značnou diverzitu teorie v této oblasti jsou v kapitole 1.2. uvedeny základní pojmy, které se v larpové teorii používají, a jejichž výklad by měl pomoci čtenáři s orientací v diskutovaných definicích a vymezeních samotného larpu. Dále jsou v kapitole 1.4. popsány základní typologie larpu a jeho kategorizace. Na obecnou kapitolu 1. o larpech navazuje kapitola 3. o edukačním potenciálu larpu a tzv. edu-larpech (tj. larpových hrách aplikovaných do oblasti učení a vzdělávání), v rámci které je larp srovnáván s konceptem zážitkové pedagogiky a designu vzdělávací akce. Pro naplnění cíle této práce je z kapitoly 1. důležité zejména shrnutí 1.3.3., protože v něm uvedená definice larpu je používána dále v textu při srovnávání larpu s dalšími koncepty, a také shrnutí 1.4.4., protože rozmanitost forem larpu je důležitá při samotném designu edu-larpu.

1.1. Zdroje larpové teorie a informací

1.1.1. Česká larpová teorie a její zdroje

Neexistuje jednotná definice či vyjádření, co přesně larp je. Termín je larpovou komunitou v běžné komunikaci používán víceméně intuitivně a různých pokusů o jeho vymezení je celá řada, jak v České republice, tak i ve světě. Informace a teorie týkající se larpu jsou v českém prostředí nejednotné, neuspořádané a neucelené. Některé důvody pro tento stav můžeme najít ve výsledcích studie, kterou povedl Appl. Českou larpovou

⁴ Komunita ve smyslu společenství spřízněných často interagujících jedinců sdílejících určitou identitu (tj. prožívání příslušnosti k větším nebo menším společenským celkům) bez ohledu na místo jejich pobytu [srov. Jandourek 2001, str. 127].

subkulturu autor popisuje jako reprezentanta moderní subkultury (jedním z typických znaků je obtížná uchopitelnost a popsitelnost subkultury vzhledem k mísení a překrývání různých stylů, přístupů a názorů) a identifikuje zásadní problémy, se kterými se česká larpová scéna potýká [srov. Appl 2012, str. 19–29].

Jako hlavní problémy českého larpového společenství Appl označuje „malý počet hráčů larpů, žádný nebo negativně zbarvený obraz o larpu ve společnosti (nízká informovanost a předsudky), obtížná uchopitelnost a vysvětlitelnost konceptu larp, špatná práce s médii, neschopnost konsenzu uvnitř komunity, špatné plánování a vytyčování cílů a nedostatek zdrojů (dělím na nedostatek znalostí o komunikaci, nedostatek financí a nedostatek specializovaných lidí)“ [Appl 2012, str. 29] a následně se snaží nastínit jejich možná řešení.

Výše uvedené problémy se odráží na celkovém stavu české larpové teorie, množství a kvalitě dostupných informací. Základním zdrojem informací o larpu v českém prostředí je internet. Existuje několik webových stránek a portálů s více či méně pravidelnými příspěvky z oblasti larpů (např. larp.cz nebo larpy.cz), informace lze nalézt také na webových stránkách nejrůznějších organizací, které se larpem zabývají (např. Court of Moravia, Rolling, Moravian Larp nebo Larpy Pardubice) nebo na webových stránkách festivalů hraní larpů (např. Hraj larp nebo Larpvíkend).

K dalším zdrojům patří Larpédie (online encyklopedie hesel týkajících se larpu), Larpová databáze (místo pro shromažďování všech existujících českých a slovenských larpů a jejich hodnocení a komentování) a za zmínku určitě stojí také putovní larpová konference Odraz, která se konala mezi lety 2008 a 2012 a obsah jednotlivých ročníků byl shrnut do pěti sborníků.

1.1.2. Zahraniční larpová teorie a její zdroje

V zahraničí se stav larpové teorie a povědomí veřejnosti o larpu v jednotlivých zemích liší. V západních zemích je larp stále aktivitou pouze

určitého okruhu lidí, není veřejnosti příliš známý a mimo okruh hráčů je považován za poněkud podivnou zábavou, umožňující útěk od reality. Tento pohled na larp a komunitu kolem něj ilustrují (a dále i udržují) také například filmy *Monster Camp* (2007), *Role Models* (2008) nebo *The Wild Hunt* (2009). Naproti tomu ve skandinávských zemích je larp poměrně známý a vnímaný spíše pozitivně. Skandinávské země také poměrně úspěšně zařazují larpy a rolové hry do vzdělávacího systému⁵. Jako příklad můžeme zmínit *Østerskov Efterskole*, což je první škola v Dánsku, která vyučování založila primárně na rolových hrách a funguje takto od roku 2006. Díky změně prostředí školy a pojetí rolí učitelů a žáků mohou pedagogové pro výuku využívat celou škálu her více či méně založených na hraní rolí (od skutečných larpů přes rozhovory žáků s učitelem hrajícím roli po klasickou výuku realizovanou v kostýmech) [srov. Hyltoft 2008, str. 12–25].

Také v zahraničí je hlavním zdrojem informací a larpové teorie internet. Existuje velké množství portálů a diskusních fór, které se věnují buď přímo larpu nebo jej zahrnují mezi další rolové hry (například larping.org nebo nordiclarp.org). Dalším důležitým zdrojem jsou larpové konference a sjezdy. Mezi nejznámější patří skandinávská putovní konference *Knutepunkt* (od roku 1997), novozélandský sjezd *Chimera* (od roku 2008) nebo americký sjezd *Wyrd Con Interactive Theater Convention* (od roku 2010).

1.2. Larposloví (základní pojmy týkající se larpů)

Než se budeme zabývat definicemi a vymezením larpu, je vhodné zmínit základní pojmy, se kterými se v larpové teorii setkáváme. S ohledem

⁵ V České republice se jeden z prvních pokusů o propojení larpu s vysokoškolskou výukou uskutečnil v roce 2012. V rámci projektu *Inovace studia historie na FF MU* proběhl na závěr předmětu *Církevní dějiny larp Misie MDCXLI*, který byl zaměřený na aplikaci vědomostí získaných během klasické výuky i jejich získávání v průběhu hry. Jedním z dalších cílů této aktivity bylo zhodnocení přínosu takovéto hry pro výuku historie [srov. *Misie MDCXLI... 2012*].

na různost přístupů k larpové problematice není terminologie sjednocená ve smyslu používaných pojmů ani jejich významů. Někteří autoři, s ohledem na svou perspektivu a zájem, mohou určité pojmy definovat či vykládat odlišně. Zde uvedené pojmy a jejich významy jsou proto vysvětleny obecně a mají sloužit pro základní orientaci v problematice v rámci tohoto textu.

Stenros a Hakkarainen [2003, str. 54–64] označují za základní komponenty rolové hry (larp je specifickou formou rolové hry) organizátora, hráče, interakci a diegetický rámec⁶.

Organizátor a hráč

Označení organizátor a hráč podle Koljonen [2003, str. 48] odkazují na rozdělení práce spojené s hrou, jde tedy o pozici účastníka na úrovni organizace a realizace hry. Stenros a Hakkarainen [2003] dále popisují, že v jiných formách rolových her bývá organizátor nazýván například gamemaster, vypravěč nebo PJ (zkratka označení *Pán jeskyně* vycházející z anglického názvu *Dungeon Master*). V českém prostředí se v larpových hrách se ustálilo označení organizátor. Počet organizátorů a hráčů se může různit, pro rolové hry obecně je to minimálně jeden organizátor a jeden hráč. Organizátoři vytvářejí diegetický rámec hry a mají poslední slovo ohledně jeho obsahu.

Diegetický rámec

Podle Stenrose a Hakkarainena [2003, str. 54–64] je diegeze to, co je v rámci hry skutečné, většinou je tím míněn herní svět. Diegetický rámec tvoří vše, co bylo skutečné v minulosti (historie), přítomnosti, a také očekávání postav ohledně budoucnosti. Jak již bylo řečeno, diegetický rámec je vytvářen organizátory, kteří tak mají nad danou hrou určitou moc. Aby měli hráči možnost smysluplně interagovat, nemůže být

⁶ Diegetický znamená vycházející z fikčního světa postav a příběhu [srov. Diegetický 2016]. Diegetická je například hudba, kterou slyší postava z rádia, nebo zvuk kvílení pneumatik auta.

tato moc absolutní (určitá míra svobodného jednání hráčů tvoří rozdíl mezi hraním rolí a vyprávěním příběhu divadelní formou).

Interakce

Hráči přijímají role a samotná hra je vytvářena interakcí mezi hráči nebo mezi hráči a herním světem – právě tento proces interakce se nazývá hraní rolí. Gade rozlišuje šest různých forem interakce, kterými se uskutečňuje akce a postup v rámci larpové hry, přičemž nejdůležitější je praktická interakce. Tu lze rozdělit na praktickou interakci osobní (role interagují mezi sebou navzájem, typicky konverzací nebo fyzicky v boji), fyzickou (role interagují s fyzickým prostředím, například manipulací s předměty) a sociální (role interagují se sociálním prostředím, kterým jsou třeba společenské instituce – příkladem může být prokázání úcty králi pokleknutím před jeho trůnem) [srov. Gade 2003, str. 68–69].

Role, postava a charakter

Pojmy role, postava a charakter bývají často používány v českém prostředí jako synonyma. Rozmanitá vymezení a rozlišování mezi těmito pojmy jsou častější spíše v zahraničí, kde je larpová teorie výrazněji rozvinutá než v českém prostředí. Různí autoři pak tyto definice tvoří s ohledem na zaměření a účely svých prací. Pro základní představu nám zde postačí Gadeho [2003, str. 66] rozlišení mezi účastníkem (mimo larp), charakterem (myšlenka či nápad pro roli) a rolí (ztvárnění charakteru účastníkem). Postava je pak dle Larpedie projekcí hráčových představ do herního prostředí, což odpovídá Gadeho pojetí role. Postavy ve hře lze ještě rozlišit na hráčské a nehráčské, tzv. cizí postavy (anglicky *Non Playing Character*) [srov. Postava 2016].

1.3. Definice larpu

1.3.1. Vymezování larpu v českém prostředí

S ohledem na stav české larpové teorie, popsany v kapitole 1.1., najdeme vymezení larpu především na různých webových stránkách. Jednotlivá

vyjádření se odlišují mírou obecnosti a použitím specifické terminologie. Webové stránky *larp.cz* popisují larp jako hru, ve které se na několik hodin účastník ponoří do jiného světa. Larp nemá scénář, hráči sami jsou tvůrci svého příběhu. Svou roli hrají podobně jako v divadle s tím rozdílem, že zde není publikum – hráči hrají pro sebe navzájem [srov. Co je to larp? 2011].

Velmi podobné vymezení larpu můžeme nalézt na portálu *larp.cz*, podle kterého se pojmem larp označují specifické hry založené na hraní rolí. V popisu se opět objevuje připodobnění divadlu: „*V těchto hrách má každý hráč přidělenou roli nějaké postavy, kterou během hry ztvárňuje, podobně jako herci v divadle. Oproti divadlu však nehrají hráči pro diváka, ale pro sebe samé a své spoluhráče*“ [O larpu 2016]. Postava ve hře má určitý charakter (charakteristické vlastnosti), podle kterého hráč za postavu jedná. Postavy také mají své herní cíle, kterých se snaží ve hře dosáhnout. V rámci hry „*vzájemnými rozhovory, interakcí a hereckou improvizací pak hráči společně rozvíjejí příběh, kterého jsou jejich postavy součástí. Rozuzlení celého příběhu obvykle není pevně stanoveno a je tedy zcela na hráčích, jak se rozhodnou herní situace v rolích vyřešit*“ [O larpu 2016]. Důležité je zmínění původně nezamýšleného účinku hraní larpů, kterým je rozvoj osobnosti, komunikačních dovedností a vedení hráče k přijímání zodpovědnosti za vlastní rozhodnutí, přičemž to vše se děje v bezpečném prostředí hry [srov. O larpu 2016].

Zmínka o podobnosti larpu a (improvizovaného) divadla je pomyslnou červenou linkou, která se objevuje nejen ve dvou výše uvedených vymezeních larpu na webových portálech, ale také ve formulacích larpu na webových stránkách organizací, které se v České republice larpům věnují. Vzhledem k omezenému rozsahu tohoto textu nemůžeme vypsát všechny spolky a skupiny činné v této oblasti. Zmíníme proto pouze vybrané organizace, kterými jsou Larpy Pardubice, Rolling a Court of Moravia.

Občanské sdružení Larpy Pardubice (zkráceně Larpard) na svých webových stránkách odkazují na vysvětlení larpu na portále *larp.cz* a v rámci popisu činnosti sdružení uvádí, že larp je „*průnik zážitkových her*

s divadelními formami, kde účastníci ztvárňují určité role a rozvíjejí příběh, aniž by dopředu existoval pevně daný scénář. Tyto hry nemají publikum a hráči hrají pro sebe navzájem; nevyžadují divadelní přípravu a umožňují intenzivní zážitek zprostředkovaný angažovaným ovlivňováním průběhu hry“ [Larpy Pardubice 2016]. Sdružení dále uvádí, že primárním cílem larpů je zábava a smysluplné využití volného času, nicméně díky hraní larpů může dojít také k rozvoji sociálních dovedností a podpoře rozvoje sebevyjadřování a sebereflexe [srov. Larpy Pardubice 2016].

Dalším příklad formulace larpu najdeme u spolku Rolling. Spolek se věnuje zážitkovým vzdělávacím⁷ hrám a na svých stránkách nepoužívá přímo označení larp, ale obecnější název rolové hry. Uvádí, že v „*rolových hrách se hráči ujímají předem nastavených rolí, které procházejí příběhy podobně, jako postavy v divadelních hrách nebo filmech. Rozdíl spočívá ve volnosti jednání ve hře, hráči nejsou v průběhu omezeni přesnými pokyny ze strany organizátorů a každý hráč je spoluvůrcem příběhu. Cílem je hrát pro vlastní prožitek i prožitek ostatních hráčů“ [Rolling 2016]. Popisování larpu v rámci širšího kontextu rolových her je častější u zahraničních autorů a bude ještě zmíněno později.*

Z organizací, které na svých webových stránkách popisují larp, je třeba zmínit ještě firmu Court of Moravia. Ta kromě jiného nabízí firemní interaktivní trénink formou business larpu, a na své propagační webové stránky umístila video, které má zábavnou formou sdělit, co je to larp. V zhruba třiminutovém videu se divák dozví, že larp je jako film, ve kterém sám hraje a sám si vybere, jak dopadne – jako by byl herec a dostal svou velkou roli. Memorování scénáře se však hráč nemusí bát, protože larp nemá žádný scénář a účinkující se chovají tak, jak si myslí, že by se chovala

⁷ Spolek Rolling píše, že se věnuje tvorbě vzdělávacích her, nicméně jako cíl rolových her uvádí hraní pro prožitek. Další informace týkající se vzdělávacího rozměru rolových her jsou shrnuty do dvou vět, ze kterých vyplývá, že vzdělávací může být jakákoliv rolová hra, protože „*při hraní dochází přirozeně k trénování a rozvíjení tzv. měkkých dovedností. Hráči se aktivně chápou cizí role, zastávají cizí názory, překonávají různé výzvy a hra samozřejmě působí na jejich emoce a vytváří silné zážitky“ [Rolling 2016].*

jejich postava. Velmi důležité je také vyjádření základní myšlenky, že larp hráč nemůže hrát špatně, hraní larpu nelze zkazit [srov. Court of Moravia 2016]. Tuto zásadu zmiňuje také Jevická, podle které *„je nezbytné vymezit, které prvky hry kazí – např. nedodržení role, vypadávání ze hry, přenášení osobních emocí hráče do hry; podle nastavení a typu hry to může být řada dalších věcí. Co by ale nikdy nemělo být zpochybňováno, je rozhodnutí hráče v rámci role“* [Jevická 2010, str. 23].

Larp vs. divadlo a film

Při snaze vyjádřit, co je to larp, je připodobňování larpu k filmu či divadlu v českém prostředí časté. Někteří členové larpové komunity [například Gotthard 2010a] však upozorňují, že nelze s jistotou určit, zda a nakolik je larp podobný divadlu. Hranici mezi larpem a divadlem nelze pevně stanovit také z toho důvodu, že autoři larpu se divadlem inspiroují a experimentují při tvorbě nových her s divadelními principy a mechanikami. Gotthard popisuje základní rozdíl mezi divadlem a larpem, který spočívá v tom, že divadlo je umění, kdy jde o předání určité myšlenky prostřednictvím vyprávění příběhu pasivnímu divákovi, kdežto larp je hra, ve které jde o svobodné rozhodování hráče, který může do příběhu zasahovat. V larpu mají hráči možnost příběh ovlivnit – není totiž pevně daný a je pouze základem, na kterém hráči rozvíjí svou hru. Odpověď na otázku míry příbuznosti larpu s divadlem dle autora odpoví až časem delší praxe tvorby a hraní larpů [srov. Gotthard 2010a, str. 44–47].

1.3.2. Vymezování larpu v zahraničí

V zahraničních zdrojích můžeme pojetí vymezení larpu, která se obsahově velmi podobají českým definicím, případně se liší použitou terminologií a zaměřením na určité aspekty hry. Například Gade larp vymezuje jako interaktivní prostředek ke komunikaci, ve kterém jeden nebo více účastníků přijímá role. Role interagují vzájemně mezi sebou, s prostředím a se světem larpu. Touto interakcí vznikají a jsou vyprávěny improvizované příběhy [srov. Gade 2003, str. 66–67]. Podobně jako Gade

vnímají larp autoři Fatland a Wingård, podle kterých je možné podstatu larpu vyjádřit větou, že larp je setkání lidí, kteří se, skrz své role, vztahují k sobě navzájem ve fiktivním světě. Autoři tvrdí, že tato formulace umožňuje vidět všechny možnosti larpu jako nástroje, jehož jádrem je setkávání lidí [srov. Fatland a Wingård 2003, str. 23].

Larp lze definovat také v rámci širší kategorie rolových her. Podle Bøckmana je larp formou hry založené na hraní rolí, ve které na sebe účastníci (označovaní jako hráči) berou fiktivní osobnosti (tzv. role či charaktery) a sehrávají interakce v předem určeném, fiktivním prostředí [srov. Bøckman 2003a, str. 177]. Podobně pojaté vymezení larpu najdeme také u Koljonen. Tato autorka larp definuje v návaznosti na obecnější pojem hraní rolí, přičemž hraní rolí je aktivita, kdy lidé vytvářejí a sdílejí příběh skrz proces předstírání postav a představování si činností, citů a dialogů těchto postav ve vzájemné interakci mezi sebou a s jejich prostředím. Larp je pak podle této autorky forma hraní rolí, která navíc splňuje další dvě kritéria: zobrazení prostoru a času. Zobrazením prostoru je míněna zeměpisná dimenze larpu. Lidé překonávají skutečné vzdálenosti, čímž reprezentují pohyb postav skrz prostor (v jiných formách hraní rolí je pohyb většinou slovně popsán). Výjimky tvoří situace, kdy by reprezentace diegetického faktu byla nudná, nebezpečná nebo komplikovaná (například když hráči nejsou skutečně mrtví nebo neviditelní). Co se týká zobrazení času, na scéně larpu čas postavy plyne v reálném čase. Méně často se používají stříhové techniky mezi scénami či techniky zastavení času v rámci scény pro dokreslení nadpřirozené rychlosti plynutí času nebo současně probíhajících dějů (v jiných formách hraní rolí bývají rozhovory a činnosti urychleny slovním popisem, v rámci kterého se děj posune k dalším událostem) [srov. Koljonen 2003, str. 47]. Splněním podmínek zobrazení prostoru a času se tedy z (například deskové) hry hrané se slovně popisovanými akcemi postav stává hra, kde hráči hrající postavy akce skutečně fyzicky provádějí v reálném prostředí, které reprezentuje fiktivní svět.

1.3.3. Shrnutí

Pokud bychom měli formulovat vymezení larpu podle obsahu zmíněných různých pojetí odlišných autorů, můžeme larp popsat jako hru založenou na hraní rolí, ve které hráči svým jednáním představují jednání svých postav. V rámci hry účastníci interagují mezi sebou a s okolním prostředím takovým způsobem, jak si myslí, že by to dělala jejich postava. Hra se odehrává ve fiktivním světě, který je reprezentován reálným světem, přičemž každá postava má nastavené určité cíle, kterých se snaží v rámci hry dosáhnout. Larp hrají účastníci pro sebe navzájem, nemají publikum, a příběhy, které takto vznikají, jsou improvizované, tedy vždy jedinečné. Larp může mít mnoho rozdílných podob a forem. Cílem této aktivity je v první řadě zábava a zážitek hráčů, ale můžeme nalézt také zmínky o možném rozvojovém a vzdělávacím přesahu larpů.

V této diplomové práci budeme vycházet z této poslední uvedené formulace s přihlédnutím k pojetí larpu jako prostředku či nástroje využitelného pro rozvoj, učení či vzdělávání dospělých. Než se budeme věnovat larpu z tohoto pohledu, krátce se zmíníme o rozdílných podobách a formách, ve kterých se larp vyskytuje. Tato rozmanitost, která je částečně dána i různými kulturními kontexty jednotlivých zemí, ve kterých se larp hraje, je do značné míry komplikací a překážkou pro jednotné vnímání, popisy a kategorizaci larpů, nicméně na druhou stranu je přínosem ve smyslu široké škály možností forem, témat a použití larpů.

1.4. Typologie a kategorizace larpů

Larpy mohou mít různé formy a různý obsah. Na portále *larpy.cz* shrnují stav v oblasti těchto her následovně: „*spektrum larpů, které se v Česku i ve světě hrají, je široké a navzájem mohou být jednotlivé larpy v mnoha ohledech velmi rozdílné. Mohou se lišit svým námětem, žánrem, počtem účastníků, délkou trvání, herními pravidly či prostředím samotné hry*“ [O larpu 2016]. Pro zpřehlednění situace kolem rolových her obecně zkoušejí autoři, věnující se této problematice, vytvořit různé typologie. Věnovat se zde budeme tzv. trojcestnému modelu, který je považován

za stěžejní model larpové teorie, a Stenrosově typologii rolových her, jejíž dimenze žánr a styl jsou pro popis a kategorizaci larpů v praxi hojně používány. Uvedené druhy, žánry a styly larpů jsou pouze příklady, nejsou v žádném případě úplným seznamem. Oblast larpů se neustále mění, vyvíjí a je obohacována mimo jiné také díky propojování národních larpových scén.

1.4.1. Trojcestný model

Trojcestný model (*three way model*) je jedním ze způsobů, jak seskupit a roztřídit různé aspekty larpových her do logických kategorií. Tento model se zaměřuje na způsob a průběh hraní larpu, konkrétněji na styl hraní, jak je vytvořeno herní prostředí, jak je styl hráčů ovlivňován stylem hry, jak moc je hra uvěřitelná apod. V teorii larpu patří tento model ke klasickým, a v určitém ohledu již překonaným⁸, teoretickým modelům. Tento model vychází z teorie rolových her a jejího tzv. tříložkového modelu (*threefold model*). Tříložkový model vytvořili uživatelé diskuzního fóra rec.games.frp.advocacy týkajícího se rolových her (zkratka *RPG*) a následně jej sepsal do formy FAQ John H. Kim. Na základě tohoto modelu byly postupem času vytvořeny pokročilejší verze: pro oblast rolových her model GNS a pro použití v larpu tzv. trojcestný model [srov. Bøckman 2003b, Pouchlý 2008b, GNS 2016].

Podle Bøckmana trojcestný model všechny sledované aspekty larpů shrnuje a vytváří tři kategorie hráčů: dramatika (*dramatist*), vyhrávající (*gamist*) a imerzionista (*immersionist*). Žádný z těchto přístupů ke hře se však nevyskytuje v ryzí podobě. Hráč se může přiklánět k jednomu vrcholu pomyslného trojúhelníku stylů, ale vždy jde o kombinaci všech tří složek. Zřejmě s ohledem na časté chybné a nesmyslné hodnocení kategorií hráčů ve smyslu lepšího či horšího přístupu ke hře (byť jsou tyto postoje pouze

⁸ V české i zahraniční larpové komunitě zaznívají hlasy, že *imerze* je příliš vágní, matoucí a problematický pojem. Negativní postoje k termínu *imerze* podle všeho vyplývají z nadužívání tohoto pojmu, což v kombinaci s nejednotným vymezením či určením významu vedlo k jeho rozbfednutí a praktické nepoužitelnosti [srov. Pouchlý 2008a].

různé), Pouchlý ve své interpretaci trojcestného modelu tyto tři kategorie vztahuje místo k hráčům ke hře samotné a popisuje je jako drama (*drama*), výhra (*game*) a imerze (*immersion*). Popisy jednotlivých kategorií se u těchto dvou autorů liší pouze v nepodstatných drobnostech. Pro dramatický styl jsou hodnotné především uspokojující příběhové linie vytvořené herními aktivitami. Tento styl lze také definovat jako zaměřený na hraní role způsobem, který by se často dal přirovnat k divadelnímu projevu. Hráči preferují hraní role pro ostatní hráče, zážitek z interakce mezi postavami je stavěn nad ostatní cíle hry. Imerzivní styl si cení především co nejvyšší míry splynutí hráče s postavou. Imerzionista striktně lpí na řešení herních událostí v rámci hry, nejedná v rozporu s přirozeným jednáním své postavy ani ve chvíli, kdy to ohrožuje její existenci. Organizátoři larpů v tomto stylu se většinou snaží o co nejuvěřitelnější zápletky a herní prostředí, proto lze takové larpy označit také jako simulační. Styl zaměřený na výhru ocení řešení zápletek a problémů, dosahování cílů postav, zlepšování dovedností postav a překonávání herních překážek.

Hlavní přínos trojcestného modelu je v možnosti popsat srozumitelně herní styl určitého larpu. Toto vyjasnění může pomoci komunikaci mezi hráči a organizátory, protože obě strany budou jasně vědět nejen o čem hra bude ve smyslu děje a zápletek, ale i jaká bude po stránce stylu hry [srov. Bøckman 2003b, Pouchlý 2008b].

1.4.2. Způsob interakce, žánr, styl a zaměření

Jinou typologii rolových her, která by byla vhodná pro tradiční deskové rolové hry i larpy, se pokusil sestavit Stenros [2004, str. 165–173]. Podle tohoto autora může být taková typologie například pro organizátora hry nástrojem, díky kterému lépe pochopí možné přístupy k rolovým hrám a dokáže tak více přiblížit svou představu hry hráči. Stenros určil čtyři základní dimenze, na základě kterých by se mezi jednotlivými rolovými hrami rozlišovalo: způsob interakce, žánr, styl a zaměření. Tato práce se zaměřuje na larpy, proto princip první dimenze, kterou je způsob interakce

mezi účastníky, popíšeme jen velmi krátce. Pro praktickou kategorizaci larpů jsou důležité zejména druhá a třetí dimenze, tedy žánr a styl hraní.

Způsob interakce

Dvěma základními způsoby interakce a opačnými konci škály jsou deskové hry na jedné straně a larpy na straně druhé. Deskové hry bývají hrány v ohraničeném prostoru, většinou na stole. Akce ve hře jsou popisovány slovně, reálné prostředí není reprezentací herního světa (ten se omezuje pouze na části deskové hry) a hra mívá složitější pravidla a systémy pro určování děje ve hře. Často se také v deskové hře používá hod kostkou nebo jiný generátor náhody. Oproti tomu v larpech mají fyzické prostředí, ve kterém se hra odehrává, rekvizity a vzhled účastníka mnohem větší váhu. Reálný svět je reprezentací fiktivního světa a hráči představují své postavy nejen psychicky, ale také fyzicky. Systém pravidel bývá jednodušší a zaměřený jak na bezpečnost hry, tak i na její uvěřitelnost. Většina rolových her pak spadá někde mezi tyto dva základní způsoby interakce, proto je obtížné stanovit jasné kategorie. Toto rozdělení her je užitečné zejména pro vyjasnění očekávání a míry nutné přípravy na hru mezi organizátory a hráči [srov. Stenros 2004, str. 165–168].

Žánr

Druhou dimenzí v typologii rolových her je žánr. Každý hráč si udělá na základě sdělení určitého žánru o hře představu, což může organizátorům pomoci při vysvětlování, jakou hru organizují. Silnou a zároveň slabou stránkou žánrů je fakt, že i když má většina účastníků velmi podobnou představu o určitém žánru, nikdy nejsou úplně stejné. Vždy je možnost, že dojde k rozporům v interpretaci a chápání. Navíc některé hry mohou být multižánrové (například hororový western), občas se může žánr v průběhu hry změnit (například z romantické hry se stane boj o přežití) nebo mohou hráči vnímat žánr hry odlišně na základě množství informací, které o hře obdrželi (například zatímco část hráčů vnímá hru jako realistickou, ostatní vlivem dalších informací hrají upíří larp). Proto je podle autora dobré používat jako obecné referenční body známá díla, která mohou účastníkům

pomoci rychle získat přibližnou představu o žánru hry (například i když nikdo z hráčů dříve nehrál westernovou hru, každá má o westernu určitou představu z filmů nebo knih). Na závěr Stenros podotýká, že ačkoliv jsou žánr a obecné referenční body možností, jak rychle popsat základ hry, nemohou nahradit důkladný popis nastavení hry [srov. Stenros 2004, str. 168–169].

Styl

Styl hraní se vztahuje k očekáváním, jak bude postava jednat a reagovat v rámci daného žánru hry, aby se došlo k očekávanému výsledku hry. Styl je vždy výsledkem interpretace žánru, je to nástroj organizátora a instrukce pro hráče. Jako příklad stylu hraní můžeme uvést realismus, dramatický styl nebo telenovelu. Styl určuje ráz akce v rámci žánru a tempo. Důležité také je, že styly se nevážou na jednotlivé žánry, ale jeden styl je možné použít ve více žánrech. Stenros uvádí příklad, jak různé styly v rámci jednoho žánru změny vyznění stejné akce ve hře. Pokud ve hře žánru fantasy zasáhne hrdinu v bitvě šíp, v realistickém stylu to bude pro hrdinu velmi bolestivé, rána se pravděpodobně zanítí a hrdina může zemřít na sepsi. Pokud se vše odehraje v dramatickém stylu, hrdina nejspíš neucítí žádnou bolest ani únavu, dokud nedokončí svůj úkol, a poté zřejmě zemře na četná zranění způsobená během bitvy. Poslední⁹ zmiňme v rámci toho příkladu styl telenovela, kdy je hrdina smrtelně zraněn šípem, ale před smrtí se vyzná z dlouho skrývané lásky ke královně a z toho, že byl špiónem zlé milenky králova bratra. Hráčům bývá často organizátory jasněji vysvětlen styl hry než žánr. Většinou je vysvětlování zařazeno před hru nebo do úvodu hry a nejčastěji se hry hrají v realistickém nebo dramatickém stylu. Styl se může v průběhu hry změnit, podobně jako je tomu u žánru. Některé kategorie (kupříkladu telenovela) mohou být v různých hrách použity jako žánr nebo jako styl [srov. Stenros 2004, str. 169–170].

⁹ Stenros uvádí pro názornost příkladů více. Velmi zajímavý je surrealistický styl, ve kterém by se vystřelený šíp změnil ve zpívající kvasnici vydechující francouzský sýr a hanbu [srov. Stenros 2004, str. 170].

Zaměření hry

Poslední dimenzí je zaměření hry, které autor opírá o Montolovo dělení hraní her na integrativní a disipativní založené na teorii chaosu. Podle Stenrose Montola rozebírá hru na sérii rozhodnutí, kdy se účastník rozhoduje v závislosti na tom, zda chce nebo nechce podpořit určitou dějovou zápletku. V praxi to pak Stenros popisuje jako integrativní zaměření (uspořádané), kdy je hra zaměřená na vytvoření koherentního dramatu s důrazem na příběh, a disipativní zaměření hry (chaotické), což znamená hru podobnou simulaci světa, kde jednotlivci konají bez odpovědnosti vůči příběhu. V prvním případě je důležitější celkový příběh než jednotlivé postavy, v případě druhém je hráčovou jedinou zodpovědností ztvárnit roli co nejautentičtěji to jde. Organizátoři hry mají k dispozici různé metody, kterými řídí zaměření her, přičemž nelze říci, které zaměření je lepší nebo vhodnější. Různé hry a představy o hrách vyžadují rozdílné přístupy, a toto rozdělení může organizátorům pomoci pochopit, jak dosáhnout svých cílů [srov. Stenros 2004, str. 170–172].

1.4.3. Larpová databáze

Z výše popisovaných typologií a dělení larpů je v praxi nejčastěji používané rozlišení larpů na základě žánru a stylu hry, které můžeme také najít na webových stránkách Larpové databáze. Jejím cílem je zaznamenávat české a slovenské larp (případně zahraniční hry, které byly na území Česka a Slovenska uvedeny) a vytvořit prostor pro jejich hodnocení a diskuzi. Larpová databáze nabízí velké množství tzv. štítků (a další mohou uživatelé v případě potřeby přidávat), kterými lze zařazovat larp do kategorií podle druhu, žánru či stylu – mezi těmito třemi pojmy není rozlišováno, primárně jde o význam konkrétního štítku. Každá hra v larpové databázi musí mít aspoň jeden štítek označující druh larp, přičemž nabídka štítků je rozdělena na povinné a volitelné kategorie. V nabídce povinných označení najdeme označení larpů jako komorní (typicky se hrají v jedné či dvou místnostech, délka trvání je do 8 hodin a počet hráčů je přibližně do 20), dramatický (hrají se ve vnitřním

i ve vnějším prostředí, vyznačují se řízeným dějem a předem připravenými, propracovanými postavami, přičemž počet hráčů se pohybuje od 20 do 120), venkovní (outdoorový), městský (hrají se po většinu své doby ve městech), svět (hry se odehrávají často ve vnějších prostorách, jsou časově delší – i několik dnů, přičemž tvorba postavy i děj hry může být z velké části řízen samotnými hráči, jejichž počet je velmi různý, často se pohybuje v desítkách), družinová (hráči se většinu hry pohybují v menších skupinách o počtu 2 až 10 postav) či bitva (hlavní náplní je boj soupeřících stran, hraní rolí podporuje atmosféru, ale není pro hru stěžejní).

Mezi dalšími, volitelnými štitky se objevují názvy vážící se k formě larpu, například jeepforma (převážně komorní larpy, které splňují aspoň dvě z následujících kritérií: symbolické rekvizity, střihy v čase či místě, tenké charaktery postav), experimentální (výrazným způsobem inovují tradiční formát hry potlačením nebo extrémním zvýrazněním určitého funkčního prvku) nebo simulace (stěžejním účelem je vytvořit přesvědčivou simulaci fungování nějaké instituce či dějinné události, hra je zpravidla cíleně vytvářena jako edukační pomůcka určená pro lepší pochopení daného tématu). Za opak dramatických larpů můžeme označit tzv. sandbox (hry málo strukturované, s málo řízeným dějem, kdy si hráči zpravidla tvoří postavy sami a budování herního obsahu je také z větší části v jejich rukou). Larpy mohou být například argumentační (s potlačenou složkou akce či emoční vypjatosti, ale s důrazem na konverzaci a předkládání argumentů do diskuze) nebo sociální drama (náplň je primárně zaměřena na mezilidské vztahy: hry romantické, zabývající se rodinnými tématy, sociálním vyloučením atp.), některé larpy mohou být také opakovatelné (tvůrce hry tvoří již se záměrem více běhů, tedy více „stejných“ her). Larpy lze třídit také podle doby, ve které se hra odehrává, na historické (odehrávají se v konkrétní historické době našeho světa, pracují s využitím reálných historických událostí, míst či osob), současnost (odehrávají se v dnešních realitách ± pár let), na což navazuje dělení podle prostředí hry na larpy označované jako sci-fi (zasazené do budoucnosti, vesmíru nebo alternativní reality našeho či fiktivního světa, častými motivy jsou neobjevené nebo

spekulativní technologie, neznámé formy života ap.), postapo (odehrávají se po nějaké celospolečenské katastrofě, mezi motivy patří přežití, obnova společnosti nebo shánění zdrojů), fantasy (odehrávají ve fiktivním světě nebo světě spojeném s tím reálným, přičemž typické je využití magie, nadpřirozených bytostí, událostí, technologií, ras a jiných v reálném světě neexistujících jevů), steampunk (odehrávající se v kulisách alternativní minulosti, typicky viktoriánské éry či Divokého západu, přičemž steampunk se projevuje jako retro sci-fi, jehož charakteristickým rysem jsou pseudo-historické kostýmy a všudypřítomnost pseudo-historických technologií). Jiná označení se váží k prostředkům řešení konfliktů ve hře, příkladem může být štítek střelné zbraně (k řešení konfliktů využívají airsoftové, paintballové, nerf, laserové či vodní zbraně), dřevárna (využívají dřevěné či měkčené zbraně) nebo turnaje (různá turnajová klání). Některé štítky jsou stejné jako u filmových databází, kupříkladu detektivní (jedním z hlavních cílů je vyšetřování, odhalování stop, zkoumání minulosti či řešení zapeklitých situací), horor (hráč může očekávat strach, překvapení nebo napětí), komedie (legrace či parodická hra) nebo akční (účastníci protáhnou své tělo, během nebo jiným aktivním pohybem) [Larpová databáze 2016].

1.4.4. Shrnutí

Larpy mohou mít mnoho forem, žánrů a stylů. Tuto rozmanitost lze využít při vybírání vhodné formy a adekvátního nastavení hry pro danou cílovou skupinu, a také pro naplnění cílů edu-larpu. Zajímavé je, že ačkoliv je na larpové databázi k dispozici opravdu velké množství štítků k označení různých aspektů her, vzdělávací stránka larpu je zmíněna pouze v rámci simulačních her. Nezbývá než doufat, že se snad časem spolu se zvyšujícím počtem takto zaměřených her objeví také štítek pro edukační larp, označovaný jako edu-larp.

2. Edukační potenciál larpu

Myšlenka využití larpu pro učení a vzdělávání není zcela nová. Pro larp tvořené a hrané s cílem účastníka něco naučit se používá označení edu-larpy. Edu-larp lze vnímat jako spojení larpu a určitých částí zážitkové pedagogiky a vzdělávací akce. Pro naplnění cíle se budeme v následujících kapitolách věnovat srovnání larpu se zážitkovou pedagogikou (kapitola 2.4.) a s designem vzdělávací akce (kapitola 2.5.). V rámci srovnání budou vybrány části konceptu zážitkové pedagogiky a designu vzdělávací akce, jejichž využití v larpu jej posouvá od zábavy směrem k edukaci, tedy k edu-larpu. Tyto vybrané části konceptu zážitkové pedagogiky a designu vzdělávací akce pak budou v kapitole 3. popsány s ohledem na jejich použití při tvorbě edu-larpu, tedy při navrhování larpu jako vzdělávací hry.

Před samotným srovnáváním larpu s jinými koncepty je potřeba uvést významy termínů edukace, učení, vzdělávání a rozvoj v tomto textu, čemuž se věnuje kapitola 2.1. Vzhledem k tomu, že larp i edu-larp jsou hry, bude v kapitole 2.2. v kontextu používání her pro učení a vzdělávání vyjasněn rozdíl mezi gamifikací a (vzdělávací) hrou, a následně bude v kapitole 2.3. vysvětlena role her v konceptu zážitkové pedagogiky. Tím se dostaneme k srovnávací části textu (kapitoly 2.4. a 2.5.) zmíněné v úvodu této kapitoly.

2.1. Edukace, učení, vzdělávání a rozvoj

V této diplomové práci je larp diskutován jako andragogický prostředek edukace. Edukace v nejobecnějším pojetí označuje jakoukoli situaci, při které *„dochází k nějakému druhu učení a vyučování (nejen ve smyslu výuky, nýbrž jakéhokoli záměrného výcviku, instruktáže, aj.)“* [Průcha, Walterová a Mareš 2009, str. 63]. Edukace pak v tomto vymezení zahrnuje učení i vzdělávání. Učení můžeme vymezit jako osvojování nového, které vede *„k získávání a rozšiřování poznatků vedoucí k poměrně trvalým změnám struktury osobnosti vzdělaného (nebo vzdělávajícího se), změnám vědění, chování a prožívání, znalostí, dovedností, postojů, hodnot*

a pracovního chování“ [Palán 2002, str. 221]. Učení vede k rozvoji, který je dosažením „*žádoucí změny pomocí učení (se)*“ [Hroník 2007, str. 31]. Vzdělávání pak můžeme v návaznosti na učení vymežit jako záměrné osvojování nového spojované s tematickými cíli a formálními pravidly [srov. Plamínek 2014, str. 18].

Ve svém příspěvku do sborníku larповé konference Henriksen [2003, str. 113–115] poukazuje na fakt, že mezi hráči larpů je poměrně rozšířené přesvědčení, že se člověk účastí na larpech hodně naučí, což autor považuje za omyl. Podle Henriksena mají larpové hry velký potenciál být prostředkem k poznávání (například v oblasti sebepoznání či sociálních vztahů), nicméně myšlenka, že pouze samotná účast na hře hráče rozvíjí, je naivní. Síla rolových her spočívá mimo jiné v tom, že lektor může učícího se umístit do podmínek, do kterých se účastník běžně nedostane. Podle tohoto autora je však důležité nezapomínat, že účast na hře neznámá automaticky proces učení, pouze může sloužit jako nástroj či prostředek rozvoje hráčů. Henriksenovo tvrzení se dotýká oblasti záměrného a nezáměrného učení. Palán [2002, str. 221] rozlišuje mezi záměrným učením (intencionálním), které je plánované a zaměřené na určitý cíl a nezáměrným učením (funkcionálním), které je bezděčné, neúmyslné a náhodné. Můžeme proto Henriksenovi oponovat tím, že i pouhou účastí na larpu může docházet k učení, a to ve smyslu funkcionálního učení, zatímco cíleným využitím larpu jako nástroje či prostředku edukace se posouváme k intencionálnímu učení. V souvislosti se záměrným a nezáměrným učením je vhodné zmínit také výchovu, která podle Palána [2002, str. 229–230] rovněž může zahrnovat záměrnou, cílevědomou činnost i nezáměrné, nahodilé působení (označované jako sociální učení) různých sociálních vlivů, jako jsou například skupinové normy, literatura nebo umění. Podle Jevické fungují larpové hry stále převážně jako prostředek nezáměrného působení: „*Drtivá většina mladých lidí, kteří se larpů účastní, nevyhledává poučení nebo možnost naučit se novým dovednostem, ale míří za zábavou, rozptýlením a kamarády. Přesto je ale larp mění, přináší jim nové informace, které se*

jim vstěpují do paměti, a dokonce formuje jejich postoje, aniž by si to uvědomovali“ [Jevická 2010, str. 21].

Záměrem této práce je ukázat, že po určitých úpravách lze larp používat jako edukační prostředek. Jde tedy o přesun od nezáměrného učení a sociálního učení (nezáměrné výchovy) v larpu do oblasti vědomého působení, tedy edukace prostřednictvím edu-larpu, která zahrnuje výše popisované záměrné učení a záměrnou výchovu, rozvoj a vzdělávání.

2.2. Hra vs. gamifikace

Téma učení a vzdělávání hrami a herními prvky je velmi široké, zahrnuje různé prvky od vzdělávacích her (včetně edu-larpu) na jedné straně po gamifikaci na straně druhé. Důležitým rozdílem mezi vzdělávacími hrami a gamifikací je v tom, že zatímco účastníci vzdělávacích her vědí, že hrají hru, v případě gamifikace tomu tak není. Gamifikaci můžeme podle Werbacha [2016] vymezit jako použití herních elementů a technik herního designu v neherním kontextu. To znamená, že gamifikace vkládá jednotlivé herní elementy (například odznaky, žebříčky nebo body) do reality nebo používá techniky herního designu pro pozměnění běžných postupů a procesů. Cílem je udělat každodenní činnosti a operace zajímavějšími, podnětějšími a vyvolat pocit, že je uživatel odměňován. Hlavní rozdíl mezi hráčem hry a uživatelem gamifikovaného procesu je tedy ten, že druhý jmenovaný nevstupuje do jiné reality nebo herního světa, ale zůstává plně v reálném světě. Gamifikovaný proces není hra [srov. Balzer a Kurz 2015, str. 47]. Podle Frka [2015, str. 48] se přístup, kdy je učení založeno na hraní hry, označuje jako edutainment (pojem vznikl spojením anglických výrazů pro výchovu a vzdělávání *education* a zábavu *entertainment*). K učení dochází přirozeně, hráč potřebuje disponovat znalostmi, dovednostmi a zkušenostmi, aby mohl pokračovat ve hře. Hráči si takto osvojují tzv. měkké dovednosti¹⁰, učí se komunikovat, organizovat apod.

¹⁰ Pojmem měkké dovednosti (*soft skills*) se označuje soubor faktorů jako spolupráce, komunikace, schopnost zvládat konflikty apod. Dříve se používalo také označení sociální

Myšlenka použití her a herních prvků v učení a vzdělávání je velmi stará. Jedná se nejspíš o nejstarší způsob edukace vzhledem k tomu, že ve světě zvířat je hra hlavním nástrojem přípravy na život [srov. Frk 2015, str. 44]. Podle Huizingy je hra starší než lidská kultura, jelikož kultura vyrostla ze hry. Hra je tedy na kultuře a racionalitě lidí nezávislá, protože „*zvířata nečekala, až je lidé naučí, jak si mají hrát*“ [Huizinga 1971, str. 9]. Herní principy znovuobjevil pro vzdělávání J. A. Komenský ve svém pojetí *škola hrou*, nicméně představa o nevhodnosti a nedůstojnosti her pro dospělé má zřejmě svůj podíl na tom, že výraznější používání her a herních prvků ve vzdělávání dospělých se uplatňuje až v posledních letech s rozvojem a rozšířením počítačových her [srov. Frk 2015, str. 44–45]. V euroamerické společnosti podle Jiráska stále převládá pohled na hru jako na typickou součást dětství, která je pro dospělého člověka nedůstojná a je tolerována pouze jako nástroj regenerace umožňující další výkon práce a prostředek byznysu. Nicméně situace se postupně mění. V akademických kruzích je hře věnována pozornost na teoretické rovině například ve filozofii či teorii kultury a v praxi je hra používána například v psychologii nebo pedagogice [srov. Jirásek 2001, str. 81–83].

2.3. Hra v zážitkové pedagogice

Úvahy o hrách a jejich vymezení často vycházejí z díla Huizingy, který mimo jiné napsal, že hra je jednáním, „*k němuž se dále nepřipíná žádný materiální zájem a jímž se nedosahuje žádného užitku*“ [Huizinga 1971, str. 20]. Právě výše zmíněné používání her v psychologické či pedagogické praxi by mohlo být argumentem proti tomuto Huizingově tvrzení. V tomto smyslu se o kompromis se pokusil Jirásek [2002, str. 12], podle kterého je možné „*v intencích Huizingova myšlení tvrzení, že se hrou nedosahuje žádného jiného cíle či účelu, že hra není jednáním účelovým, nýbrž je činností sama pro sebe, a že veškerý užitek z ní pramenící (pedagogický, psychologický apod.) je spíše „vedlejším efektem“, zatímco přínos hry je*

kompetence. Oproti tomu tvrdé dovednosti (*hard skills*) je označení pro odborné znalosti [srov. Peters-Kühler a John 2007, str. 13–14].

v ní samé, díky ní rozšiřujeme své zkušenosti, získáváme množství prožitků, obohacujeme smysl vlastního žití“.

Holec [2007] k tomu dodává, že ekonomický efekt hry může spočívat v tom, že hra pomáhá rozvíjet složky osobnosti užitečné v profesní sféře. Hickson [2000, str. 18] rovněž tvrdí, že možnosti her by neměly být podceňovány. Mohou být základem aktivity jakékoliv skupiny a podporovat soudržnost a vznik bezpečného prostředí bez překážek k rozvoji a růstu.

Fenomén hry je podle různých autorů [například Hanuš a Chytilová 2010, Svatoš a Lebeda 2005] specifikem českého pojetí programů založených na působení prostřednictvím zážitků, ke kterým patří také zážitková pedagogika. Z dostupné literatury je patrné, že v oblasti zážitkového učení panuje terminologická nejednotnost. Různí autoři používají různá označení a pojmy, přičemž každý akcentuje trochu jiný prvek nebo prostředek. Existují různá vymezení pojmů prožitek, zážitek, zkušenost a vztahů mezi nimi, což se také odráží v různosti názvů (zážitková pedagogika, pedagogika prožitku, výchova prožitkem, zkušenostní výchova ap.). Jak bude zmíněno dále v kapitole 2.6., principy a prostředky zážitkové pedagogiky se uplatňují také na dospělé, tedy objekt andragogiky. Podle Balvína a Macákové [2013] vycházejí obě koncepce, zážitková pedagogika i zážitková andragogika, ze stejného základu (cílené působení prostřednictvím emocí, zážitků a prožitků), přičemž různý objekt (dospělý nebo dítě) vyžaduje rozdílné přístupy, což odráží také změna označení. Ovšem snahy o zavedení pojmu zážitková andragogika nebyly zatím příliš úspěšné, proto budeme v této práci používat označení zážitková pedagogika s vědomím, že je to termín ne zcela přesný jak na poli problematiky zážitkového či zkušenostního učení, tak i z andragogického pohledu. Důležité je, že v této práci je zážitková pedagogika pouze jedním ze zdrojů, ze kterých je čerpáno při diskutování edu-larpu jako edukačním prostředku andragogiky a je brán zřetel na rozdíl mezi pedagogickým a andragogickým přístupem.

Pojmem zážitková pedagogika Jirásek [2004, str. 15] vymezuje jako *„teoretické postižení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují*

s navozováním, rozbořem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Cíle takových výchovných procesů mohou být vytyčovány a dosahovány v různorodém prostředí (...), v rozmanitých sociálních skupinách (...) a naplňovány nejrůznějšími prostředky (...). Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoliv cílem“. Podobně popisují zážitkovou pedagogiku také Hanuš a Chytilová [2010], podle kterých je česká zážitková pedagogika odlišná od zahraničních zážitkově pedagogických koncepcí díky svým originálním kořenům a samostatnému vývoji. Autoři tvrdí, že „*česká zážitková pedagogika zdůrazňuje především slova prožitek, zážitek, zkušenost; ty jsou vyvolávány v procesu dramaturgie, tedy v cíleně plánovaných a uváděných situacích, kde se nejčastěji jako prostředek používají různé podoby fenoménu hry. Celý proces je pak po celou dobu svého průběhu evaluován a zpracováván se snahou dosáhnout co největšího rozvojového potenciálu. Tímto přístupem je česká zážitková pedagogika jedinečná a originální“* [Hanuš a Chytilová 2010, str. 11–12].

2.4. Larp a zážitková pedagogika

V této kapitole se budeme věnovat srovnání larpu a konceptu zážitkové pedagogiky. Části zážitkové pedagogiky, které budou v rámci srovnávání označeny jako přínosné pro edukační larp, budou podrobněji rozebrány v kapitole 3. Hranice mezi larpem (případně edu-larpem) a zážitkovou pedagogikou nejsou s ohledem na povahu těchto aktivit snadno vymežitelné a jsou předmětem diskuze. V dostupné literatuře o zážitkové pedagogice zmiňuje larp pouze Pelánek [2008, str. 13], který jej řadí mezi rozsáhlé jednorázové hry. Tento autor vychází z trochu odlišného popisu larpu jako dobrodružné hry s hraním rolí (*Live Adventure Role Playing game*), který zřejmě používají pouze organizace realizující tyto akce zaměřené na dospělé. Několik zmínek o možné podobnosti larpů a her zážitkové pedagogiky se nachází například na Larpové databázi, na webu Learning 4 life nebo v několika příspěvcích sborníků larpové konference. Na Larpové databázi najdeme pouze velmi obecně formulovaný náznak možné spojitosti

larpu se zážitkovou pedagogikou: „*Pod larp se dají zařadit také některé malostrukturované hry zážitkové pedagogiky mají-li mechanismy blízké larpům*“ [Larpová databáze 2016]. Takovými hrami mohou být například q-hry, které zmiňují Svatoš a Lebeda. Podle autorů jde „*o málo strukturované inscenační hry (...) trvající však i několik dní. Účastníci jsou vtaženi do určitého děje a ne nepodobní hercům v divadle prožívají situace, jako by byly reálné. Iluzi autentičnosti podporují dobové (situační) kostýmy a rekvizity. Na první pohled není patrné, kdo je instruktor a kdo účastník. Všichni jsou aktéry děje, v jehož rámci jednají podle vlastního uvážení. Rozvojový a vzdělávací efekt je opět založen na principu transferu zkušenosti*“¹¹ [Svatoš a Lebeda 2005, str. 84–85] a na webových stránkách Newton College je dokonce přímo uvedeno, že q-hra je komunikační hra založená na principech larpu [srov. Staňte se hrdiny... 2014]. Konkrétnější srovnání larpu a zážitkové pedagogiky obsahují webové stránky organizace Learning 4 life, podle kterých „*stejně jako zážitkový kurz vám larp umožní prožít hluboké emoce, situace odlišné od běžného života a otevřít zajímavá témata. V larpu ale vnímáte herní situace z bezpečí role, která vám umožňuje do ní vstoupit, něco intenzivního zažít a zase z ní vystoupit a zkušenost s odstupem porovnat*“ [Learning 4 life 2016]. V příspěvku sborníku larpové konference Odraz Malečková [2010] popisuje dva hlavní rozdíly mezi larpem a zážitkovou pedagogikou. Jak první zmiňuje fakt, že v larpu je zážitek (a s ním spojená zábava) cílem, kdežto v zážitkové pedagogice je prostředkem k dosažení výchovných a vzdělávacích cílů. Druhým rozdílem je zpracování zážitku ze hry (cílená zpětná vazba či reflexe), které se v zážitkové pedagogice provádí a v tomto smyslu u larpů podle autorky chybí. Larp by se však mohl zážitkové pedagogice přiblížit, pokud by se zážitek z larpové hry využil a zpracoval, případně by se larp zacíлил a zážitek se využil jako prostředek k dosažení stanovených cílů [srov. Malečková 2010, str. 77].

Z výše uvedeného vyplývá, že larp a zážitková pedagogika jsou vnímána jako dvě odlišná, přesto velmi blízká témata. O možnostech

¹¹ Transfer zkušenosti je vysvětlen v kapitole 2.6.1.

propojení larpu a zážitkové pedagogiky a zkušenostně reflektivního učení se zmiňují v jiném příspěvku z larpové konference Zemene a Malečková. Autoři se krátce věnují významu stanovování cílů v larpu, který má být výchovně-vzdělávacím prostředkem, a dále poukazují na možnost využití principů zážitkové pedagogiky a zkušenostně reflektivního učení v larpových hrách [srov. Malečková a Zemene 2012, str. 47–61].

2.4.1. Shrnutí

Hlavními rozdíly mezi larpem a konceptem zážitkové pedagogiky je podle dostupných zdrojů míra strukturovanosti (larp je oproti zážitkové pedagogice málo strukturovaný); existence postavy či role v larpu (role je ochrannou vrstvou hráče) oproti zážitkové pedagogice, kde je člověk sám za sebe; rozdílnost cíle, konkrétněji pojetí zážitku jako cíle v larpu nebo jako prostředku v zážitkové pedagogice; a s tím související velmi častá absence zpětné vazby a zpracování zážitku v larpech oproti jejich provedení v zážitkové pedagogice. Společné pak mají larpy a zážitková pedagogika záměrné vyvolávání prožitku či zážitku, odehrávání se v různém prostředí a pro rozmanité sociální skupiny. V zážitkové pedagogice i v larpu je pozornost věnována také motivaci účastníků a jejich bezpečnosti, přičemž v případě larpu je velmi důležitá psychická bezpečnost (vzhledem k prvku role či postavy ztvárňované účastníkem a možností jejich prolínání¹²).

¹² Například Bowman [2015] popisuje tzv. bleed, co je v teorii rolových her označení situace, kdy jsou hráčovy vlastní pocity, myšlenky, vztahy a fyzický stav ovlivněny myšlenkami, pocity a vztahy postavy a obráceně. Bleed může postupně narůstat, čímž dochází k dalšímu znejasňování či stírání hranice mezi hráčem a postavou. Bleed nelze hodnotit jako obecně dobrý nebo špatný – někteří hráči se bleedu vědomě vyhýbají udržováním jasné hranice mezi jejich osobností a postavou ve hře, jiní zážitek bleedu vyhledávají (nicméně hráči nemusí mít vždy nad bleedem kontrolu, častější je bleed nezáměrný nebo neuvědomovaný – pokud se hráč rozhodne bleedu cíleně dosáhnout, nemusí se to vždy povést). Podobně také některé hry bleed používají cíleně a pro jiné je nežádoucím elementem. Autorka rozlišuje mezi tzv. bleed-in (emoce, myšlenky, dynamika vztahů a fyzická kondice hráče ovlivňují postavu) a bleed-out (opačný směr ovlivnění oproti bleed-in). V souvislosti s bleedem Bowman zmiňuje ještě tzv. alibi, což znamená,

Vzhledem k uvedeným společným rysům larpu a zážitkové pedagogiky může edu-larp do značné míry čerpat z principů, prostředků a přístupů zážitkové pedagogiky. Jedná se zejména o použití modelů zážitkového či zkušenostního učení, a s tím související terminologické ukotvení a uspořádání pojmů jako prožitek, zážitek a zkušenost. Dalšími důležitými částmi, kterými může zážitková pedagogika edu-larp obohatit, je princip dramaturgie (pro větší systematičnost práce, přičemž systematičnost postupu tvorby akce bude více rozebírána v kapitole 2.5.), a teorie týkající se motivace ke vzdělávání (u larpu je používána motivace ke hře ve smyslu zábavy), principu flow nebo reflexe. Tyto části budou dále rozebírány ve vztahu k edu-larpu v kapitole 3. Při používání zážitkové pedagogiky jako zdroje je nutné mít neustále na paměti cílovou skupinu a rozdíl mezi pedagogickým a andragogickým přístupem. Z terminologického hlediska je zajímavé, že v textech zabývajících se edukačním rozměrem larpu nebo srovnáním larpů a zážitkové pedagogiky se (zejména v českém prostředí) takřka neobjevuje pojem edu-larp, spíše larp.

2.5. Larp a vzdělávací akce

Tato kapitola se zabývá srovnáním larpu a vzdělávací akce, přičemž části vzdělávací akce, které ze srovnávání vyplynou jako přínosné pro edukační larp, budou dále probírány ve vztahu k edu-larpu v kapitole 3. Vzdělávací akci chápeme formu nebo konkrétní podobu „*promyšleného, plánovitého*

že hráč přijímá premisu, že jednání ve hře je jednání postavy, nikoliv hráče. Vztah mezi alibi a bleedem je vzájemný: čím silnější je alibi, tím slabší je bleed. Mezi způsoby, jak zvládat bleed, zařadila autorka mimo jiné rituály „odrolování“ (*de-roleing*) a debriefing. „Odrolovací“ rituály umožňují hráči odložit svou postavu a vrátit se zpět ke své reálné identitě (například odkládání části oblečení postavy do kruhu umístěného před hráčem nebo formulace toho, co si hráč z postavy odnáší do reálného života a co z ní nechává ve hře ap.). Debriefing pomáhá hráčům zpracovat emoce, je to formální prostředí, kde mohou vyjádřit své emoce a sdílet příběhy. Debriefing bývá označován také jako reflexe a věnovat se tomuto tématu budeme v kapitole 3.7. Více k psychické bezpečnosti na larpech například Bezdíček [2013], Holendová [2013],

a organizovaného vzdělávacího působení jednotlivců, skupin či institucí, jehož cílem je předávání edukační informace (vědomostí, dovedností, názorů a postojů)“ [Palán 2002, str. 233]. Při srovnávání larpu a vzdělávací akce je třeba si připomenout rozmanitost larpu zmiňovanou v kapitole 1. Pro srovnávání s designem vzdělávací akce vycházíme z definice larpu uvedené ve shrnutí 1.3.3., ovšem může se stát, že pro některé specifické (například experimentální) formy larpu nemusí být toto srovnání funkční. V případě designu vzdělávací akce se opíráme o koncepce Bartoňkové [2011] a Vodáka a Kucharčíkové [2007], které se liší pouze v počtu kroků a seskupení určitých částí. Dále se v textu budeme opírat více o koncepci Bartoňkové, a to z toho důvodu, že členění do většího počtu bodů je přehlednější a pro naše srovnávání vhodnější.

Hlavním rozdílem mezi vzdělávací akcí a larpem je v cíli. Cílem larpu je pobavení a zábava, cílem vzdělávací akce je účastníka něco naučit. Od rozdílného pojetí cíle se pak odvíjí další rozdíly mezi larpem a vzdělávací akcí jako například různý přístup k tvorbě nebo odlišné východisko pro tvorbu. Tvorba vzdělávací akce je systematickou činností, pro design vzdělávací akce existují obecné postupy nebo posloupnost kroků, které vedou k vytvoření vzdělávací akce. Například Bartoňková [2011] uvádí sedm kroků¹³ a Vodák a Kucharčíková [2007] popisují čtyři fáze¹⁴ tvorby vzdělávací akce. Pro tvorbu larpu (mimo jiné vzhledem k jeho rozmanitosti) neexistuje žádný obecně platný návod, jak larp napsat nebo organizovat. Jedním z mála vodítek pro psaní larpu jsou články Gottharda

¹³ Jsou jimi analýza a identifikace vzdělávacích potřeb; interpretace výsledků analýzy, která zahrnuje formulaci cílů, stanovení profilu účastníka a absolventa, určení obsahu vzdělávací akce, sestavení inventáře disciplín a tvorbu studijního plánu, osnov, anotací, scénáře učebních jednotek a tvorbu studijních materiálů; dále je to volba forem, metod a technik vzdělávání; přehled lektorů; organizační zabezpečení realizace akce; materiální, technické a finanční zabezpečení a konečně návrh způsobu evaluace vzdělávací akce [srov. Bartoňková 2011, str. 10–11].

¹⁴ Jde o identifikaci potřeb a definování cílů vzdělávání, plánování vzdělávání, realizaci vzdělávacího procesu a hodnocení výsledků vzdělávání [srov. Vodák a Kucharčíková 2007, str. 67].

[2010b, 2011], které se týkají hlavně komorního larpu. V jednom z nich Gotthard popisuje, že „*existují dva přístupy k tvorbě larpu: intuitivní a systematický. Během intuitivní tvorby larpu organizátoři spojují své nápady (námět larpu, postavy, herní mechaniky apod.) intuitivně, podle pocitu; byť založenému na předešlých zkušenostech. Při systematické tvorbě larpu naopak tvůrce spoléhá na teoretické postupy a techniky*“ [Gotthard 2011]. Systematický přístup k tvorbě larpu pak popisují Pouchlý [2010] a Mrázek s Královou [2010]. Zatímco druzí jmenovaní se zaměřují na obecné principy organizace práce, kterými jsou například delegace úkolů, time management nebo řešení problémů v týmu, Pouchlý [2010] pohlíží na tvorbu larpu očima projektového manažera. Rozděluje tvůrčí proces do několika fází a vyzdvihuje v každé fázi nejdůležitější úkoly a činnosti realizačního týmu. Podle autora lepší management tvůrčího procesu může ušetřit týmu zdroje, které mohou být využity pro vytvoření lepší hry. V textu také Pouchlý poukazuje na možnost, že stereotypy a předsudky vůči manažerům mohou být důvodem, proč se někteří organizátoři larpů brání systematickému přístupu k tvorbě hry a argumentují, že „*dobré hry se dají dělat i naprosto intuitivně a není důvod tahat práci a profesi do něčeho tak zábavného, jako je larp*“ [Pouchlý 2010, str. 49].

Odlišným východiskem je míněno odlišné zaměření tvůrce na začátku designování vzdělávací akce a larpu. Podle Bartoňkové [2011], Vodáka a Kucharčíkové [2007] je východiskem tvorby vzdělávací akce v případě podniku analýza a identifikace vzdělávacích potřeb¹⁵ nebo v případě vzdělávací instituce podle Palána [2002, str. 175] průzkum potřeb¹⁶.

¹⁵ Tento krok „*v podstatě spočívá ve shromažďování informací o současném stavu znalostí, schopností a dovedností pracovníků, o výkonnosti jednotlivců, týmu a podniku, a v porovnávání zjištěných údajů s požadovanou úrovní*“ [Vodák a Kucharčíková 2007, str. 69]. Výsledkem analýzy je zjištění tzv. výkonnostních mezer (rozdíly mezi požadovanou a současnou úrovní výkonu), které je třeba eliminovat, přičemž se zaměřujeme na takové mezery, které lze odstranit vzděláváním a dalším výsledkem je pak návrh vhodného vzdělávacího programu [srov. Vodák a Kucharčíková 2007, str. 69].

¹⁶ V této práci nebudeme rozlišovat mezi analýzou a identifikací potřeb a průzkumem potřeb. Vzhledem k rozšířenosti termínu [srov. Bartoňková 2010, Vodák a Kucharčíková

V případě larpu, jehož cílem je zábava, však analýza ani identifikace potřeb účastníků zpravidla prováděna není (a pokud ano, je otázkou jejich metodologická správnost). Podle Pouchlého [2010] je prvotním impulzem pro tvorbu hry spontánní myšlenka nebo vize hry. Gotthard [2010b, 2011] východisko při tvorbě larpu označuje jako tzv. markant, nejsilnější prvek hry, kterým mohou být prostor (atraktivní nebo neobvyklé místo pro hru), rekvizity (zajímavé rekvizity nebo kostýmy), příběh (silný příběh, který chtějí tvůrci předat hráčům), myšlenka (vytvoření názoru nebo zaujetí postoje k určitému tématu) nebo herní mechanika (originální herní mechanika, kolem které je vystavěna hra). Východiskem však může být také určitá cílová skupina, pro kterou je larp určený. Například u larpu Salon Moravia můžeme jako východisko označit cílovou skupinu, protože larp byl vytvořen na základě myšlenky napsat larp pouze pro ženy (muži hráli pouze nehráčské, tzv. cizí postavy), ale i příběh či myšlenku, protože autoři chtěli zpracovat téma přelomu 30. a 40. let 20. století, tj. 2. světové války a protektorátu, a larp se tedy zabývá historickými a psychologickými tématy, morálními dilematy ap. [srov. Bondy 2015, Salon Moravia 2016].

Dalším krokem při tvorbě vzdělávací akce je podle Bartoňkové [2011] interpretace výsledků analýzy, která zahrnuje formulaci cílů, stanovení profilu účastníka a absolventa, určení obsahu vzdělávací akce, sestavení inventáře disciplín a tvorbu studijního plánu, osnov, anotací, scénáře učebních jednotek a tvorbu studijních materiálů. Tento krok má v larpu obdobu v designu hry jako takové¹⁷ (příběh hry, zápletky a osobní linky postav, herní mechaniky a pravidla, materiály určené hráčům apod.). Ačkoliv můžeme vidět, že je tvorba vzdělávací akce a larpu v tomto bodě

2007, Mužík 2011, Prášilová 2006] budeme používat označení analýza a identifikace vzdělávacích potřeb s tím, že jde obecně o zjišťování potřeb, zahrnující také průzkum potřeb.

¹⁷ V této části srovnání můžeme poměrně jasně vidět dvě složky, které tvoří edu-larp: edukační a herní. Obě dvě jsou pro funkční edu-larp důležité, ale vzhledem k cílům je v edu-larpu herní složka podřízena složce edukační. Více k edu-larpu v kapitole 2.6. a k interpretaci analýzy vzdělávacích potřeb v kapitole 3.3.

v mnoha ohledech odlišná (například při tvorbě larpu je třeba zohledňovat principy a zásady herního designu, specifické prvky hry ap.), zároveň můžeme v tomto bodě najít určité podobnosti mezi larpem a vzdělávací akcí – kupříkladu v profilu účastníka, kdy v larpu jde o profil hráče, pro kterého je daná hra vhodná nebo ve snaze zdokonalit tvořenou akci. O zdokonalování Mužik tvrdí, že „výsledný vzdělávací projekt (program) je nutno nejprve testovat na reprezentativním vzorku cílové skupiny tak, aby mohly být získány a zpracovány připomínky účastníků k obsahu, formě či didaktickým metodám. Až po tomto testu nastává vlastní uvedení produktu na trh“ [Mužik 2011, str. 283]. V oblasti tvorby larpu Gotthard [2011] zmiňuje testování larpu jako nedílnou součást tvůrčího procesu. U larpů se provádí tzv. betatest, při kterém se sleduje primárně funkčnost změn rámce (změny rámce jsou události, které v určitý moment hry změni povahu probíhajícího konfliktu na jiný, čímž se posouvá děj hry) a sítě vztahů. Po testování dochází k opravám a úpravám larpu, přičemž betatest larpu lze v případě potřeby opakovat.

Dalším bodem tvorby vzdělávací akce podle Bartoňkové [2011] je volba forem, metod a technik vzdělávání, což zahrnuje také výběr didaktických pomůcek a techniky. V případě larpu se může jednat například o volbu typu nebo formy larpu, herních mechanismů, rekvizit apod. Tento i následující tři body tvorby vzdělávací akce (přehled lektorů, organizační zabezpečení realizace a materiální, technické a finanční zabezpečení akce) nenesou žádné významné rozdíly mezi vzdělávací akcí a larpem. Tyto kroky se v určitých obměnách týkají organizace téměř každé akce, ať je zaměřená jakkoliv. Přejdeme tedy k návrhu evaluace akce, která je společná pro koncept Bartoňkové i Vodáka a Kucharčíkové.

Podle Bartoňkové je evaluace vzdělávací akce proces, který určí, do jaké míry byl splněn účel vzdělávání. „*Hodnocení neprobíhá jen na úrovni samotného obsahu vzdělávací akce, ale realizuje se i hodnocení organizace, realizace, prostředí, lektorů, studijních materiálů, evaluace instituce, evaluace celého vzdělávacího programu*“ [Bartoňková 2011, str. 48]. V larpu se používá místo evaluace označení zpětná vazba. Podle Obrdlíkové

[2010, str. 109] „zpětná vazba u larpů není tak vzácná. Ale obvykle nemá žádnou alespoň trochu systematickou podobu a skládá se ze subjektivních dojmů několika málo jedinců. (...) Praktickým dopadem tohoto stavu je například to, že dobré myšlenky a koncepty se ztrácejí, chyby v organizaci se neustále opakují“. Autorka dále v textu předkládá jedenáct bodů, na které se lze ve zpětné vazbě zaměřit (typ larpu, rekvizity, kostýmy, zázemí, předherní příprava, questy, CP (cizí postavy), RP (hraní rolí), příběh, pravidla a celkový dojem) a získat tak relevantní informace, důležité pro další tvůrčí činnost.

2.5.1. Shrnutí

Pokud srovnáme vzdělávací akci a larp jako celek, hlavními rozdíly jsou povaha cílů (což je shodný bod se srovnáním larpu se zážitkovou pedagogikou) a obecně míra systematickosti práce při tvorbě akce. Edu-larp může z oblasti designu vzdělávací akce čerpat z teorie a praxe týkající se stanovování a formulace cílů; systematickosti tvorby akce; zaměření na analýzu a identifikaci vzdělávacích potřeb nebo průzkum potřeb jako na hlavní východisko tvorby; provedení interpretace výsledků analýzy potřeb, kdy části vzdělávací akce mohou v edu-larpu doplnit herní části larpu, a týkající se také vhodně zvolené a správně provedené evaluace, která může doplnit testování (betatesty), zaměřené na herní prvky larpu.

2.6. Edu-larp

V této kapitole se zaměříme na vymezení samotného edu-larpu. V České republice i v zahraničí je literatura i praxe týkající se edu-larpu orientovaná spíše pedagogicky, nicméně pro práci s dospělými lze část teorie využít. Podobnou situaci můžeme nalézt například v zážitkové pedagogice, která není zaměřená pouze na děti a mládež, ale na různé věkové kategorie včetně dospělých. Podle Jiráskova [2016] je zážitková pedagogika zaměřena především „na věk mladší dospělosti, a teprve odvozeně i na další věkové skupiny od dětství až do stáří“. Jako příklad z praxe můžeme uvést organizaci Prázdninová škola Lipnice. Ta na svých webových stránkách

uvádí, že využívá principy zážitkové pedagogiky pro všestranný rozvoj osobnosti člověka a v nabídce na jejích webových stránkách najdeme kupříkladu programy pro firemní kolektivy nebo mezigenerační kurz pro věkové skupiny 20–27 let a 40–55 let [srov. Prázdinová škola Lipnice 2016].

2.6.1. Co je to edu-larp

Hyltoft [2010, str. 43–44], jeden ze dvou zakladatelů a ředitelů Østerskov Efterskole, definuje edu-larp jako druh pedagogické metody, která používá hraní rolí naživo jako studentskou aktivitu přímo spojenou s pedagogickým účelem výuky nebo terapie. Základem je přesvědčení, že hraní larpu je specifická aktivita, během níž snadno dochází k rozvoji osobnosti a učení. Úkolem lektora je vytvořit skutečný larp, který u účastníků v maximální možné míře podporuje učení a rozvoj. Podobně vymezují larp Balzer a Kurz, podle kterých je edu-larp hraní rolí naživo použité k předání předem stanoveného pedagogického či didaktického obsahu [srov. Balzer a Kurz 2015, str. 44]. Výhodami edu-larpu jsou vysoká míra aktivace učícího se, jeho podpora a povzbuzení, posílení vnitřní motivace k učení skrz herní složku a průběh učení jako zdánlivě vedlejší efekt činnosti [srov. What is edu-larp? 2016].

Aby mohl být larp označen jako edu-larp, musí podle Hyltofta splňovat určité podmínky týkající se vzdělávacího rozměru, hraní naživo a hraní rolí. Ve vzdělávacím larpu musí organizátoři naplánovat získávání znalostí nebo dovedností, případně změnu chování v cílové skupině, a využít k tomu larp jako prostředek. Larp nemůže být edu-larpem, pokud nad vzdělávacím aspektem převládají jiné faktory, například umělecké zpracování hry nebo zábava. Dále je velmi významná interakce mezi lidmi. Autor ji popisuje jako protiváhu interakce mezi člověkem a strojem nebo strojem upravené komunikace mezi lidmi (například u počítačových her). Poslední důležitou částí edu-larpu je hraní rolí, ve které jde o příběh, role přebírané hráči a obecně přijímaná pravidla hry [srov. Hyltoft 2010, str. 44].

Henriksen [2003, str. 113] upozorňuje, že při používání fiktivního světa a rolových her v edukačním procesu je potřeba vývoj účastníka vztáhnout k cílům mimo herní rámec, mimo fiktivní svět. Je třeba, aby došlo k transferu získaných zkušeností do reality účastníka, jinak je vynaložené úsilí ztrátou času. Transfer můžeme podle Palána [2002, str. 216] chápat jako „přenos učení z jedné situace na druhou“, jde „o kladné působení osvojených dovedností nebo vědomostí na osvojování dovedností nebo vědomostí obsahově podobných. Transfer může být vědomý (navozený učícím se nebo lektorem) nebo nevědomý. (...) Transfer se může týkat i intelektuálních dovedností (vnímání, myšlení, asociací, generalizace, abstrakce, postojů i vytváření hodnot)“. Jde tedy o pozitivní ovlivnění a usnadnění učení v reálném světě díky předchozímu učení ve fiktivním světě hry. Transfer zmiňují také Svatoš a Lebeda [2005, str. 33], kteří právě přenos zkušeností získaných v programech založených na zážitkovém učení do pracovní a životní praxe označují za podstatu zážitkového učení. K vědomému transferu dochází během procesu, který je označován různými autory jako reflexe, review, debriefing, zpětná vazba či cílená zpětná vazba. O tomto procesu se více zmíníme v kapitole 3.7.

2.6.2. Proč edu-larpy (ne)fungují

Henriksen [2003, str. 114–115] uvádí argumenty pro a proti učení v roli. Čtyřmi body jeho kritiky jsou reliabilita, validita, schopnost použít hraní rolí a fiktivní element metody. Podle autora problém reliability spočívá ve faktu, že míra užitku z účasti na hře je individuální, což je dáno tím, že je takřka nemožné, aby byly všechny postavy pro téma stejně důležité. Problém validity úzce souvisí s fiktivním elementem. Protože se hraní rolí odehrává ve fiktivním světě, výsledky činnosti účastníka se vztahují k fikci a nemusí být platné nebo přenositelné do reálného světa. Poslední problém Henriksen vidí v tom, že ne všichni lektori umí hraní rolí používat, což do značné míry omezuje vliv metody.

Oproti tomu hlavními výhodami hraní rolí jako nástroje edukace je podle Henriksena [2003, str. 114–115] možnost přivést účastníky do specifických

situací, pomoci jim rozvinout pochopení situace od implicitního (neuvědomovaného) k explicitnímu (vědomému a formulovanému), trénovat sociální dovednosti a vytvořit most mezi teorií a praxí. Je však stále důležité mít na paměti, že metoda hraní rolí má potenciál, který se využije, pouze pokud existuje obsah k osvojení, ke kterému má účastník přístup.

Také Balzer a Kurz [2015] uvádějí tři důvody, proč edu-larpy fungují a jsou efektivní: edu-larp je hra, je využívána sekundární realita a hra je bez následků. Hyltoft [2010] pak uvádí čtyři důvody funkčnosti edu-larpů, kterými jsou rozptýlení, motivace, aktivita a moc. Tyto dvě koncepce se částečně překrývají, dále v textu bude pojetí Balzer a Kurz doplněno o související části Hyltoftova konceptu.

Edu-larp je hra

Zprv je podle Balzer a Kurz edu-larp hra a hry bývají zábavné. Pokud se lidé baví, snadněji se učí, jsou motivovanější a pokouší se řešit větší výzvy. Stejného názoru je i Hickson [2000, str. 14], který tvrdí, že „*když děláme něco, co nás baví, snáze se přitom něčemu novému naučíme.*“ Navíc účastníci edu-larpu (podobně jako v jiných hrách) často zapomínají, že dělají něco smysluplného – zábava vystupuje do popředí, zatímco vědomí učebního procesu je upozaděno. Tento fakt byl také zmíněn výše u výhod edu-larpu. Protože účastníci v edu-larpu přijímají role, můžeme podle Hyltofta [2010, str. 49] mluvit o tzv. umělé vnitřní a vnější motivaci¹⁸, týkající se účastníka díky jeho přijetí role. Učící se může být lektorem postaven do situace, kdy je postava účastníka vnitřně motivovaná k získání určité dovednosti, ovšem účastník sám by se k tomu přesvědčit nenechal. Pokud edu-larp účastníky zaujme, cíle a zájmy se mohou skrz účast na hře přenést z postavy na účastníka.

¹⁸ Vnitřní motivace se vztahuje k objektu, směřuje k dané věci. Člověk se učí, protože ho to baví a téma jej zajímá, je zvědavý. Vnější motivace je odvozená od něčeho jiného, váže se na něco, co se studijní látkou nespojuje – činy a stanovení cíle se zaměřují na aspekty, které přicházejí zvenčí (uznání, naplnění očekávání blízkých). Pro efektivní učení je důležitá vnitřní motivace [srov. Velká kniha technik učení... 2009, str. 20–21].

Sekundární realita

Druhým důvodem podle Balzer a Kurz [2015, str. 44] je sekundární realita. Ta hráče nejen vytrhne na určitý čas z jejich nudné každodennosti, ale navíc je přenese do nového světa, který je vzrušující a srozumitelnější než realita. Edu-larp je netradiční a zajímavý, což u účastníků výrazně zvyšuje motivaci k činnosti. Na úroveň pozornosti účastníků má podle Hyltofta [2010, str. 46–48] vliv také imerze. Pokud se tvůrci podaří udělat edu-larp natolik zajímavý, že dochází u hráčů k imerznímu hraní, je to velmi přínosné. V dobře vytvořeném edu-larpu, ve kterém je učení nedílnou součástí participace, se stává imerze prostředkem zvyšování pozornosti účastníka.

Hra bez následků

Podle Hicksona *„hry stimulují představivost a odkrývají bohatost myšlenek a možností. V prostředí her lidé snadno nacházejí jistotu a bezpečí – konec konců přece nic nepředvádějí, nepodávají žádné výkony, prostě si jen hrají“* [Hickson 2000, str. 18]. Právě fakt, že v edu-larpu je vše pouze hrou a „jen jako“, je třetí důvod funkčnosti edu-larpů, který uvádí Balzer a Kurz [2015, str. 44–45]. Edu-larp je zónou pro experimentování bez negativních sankcí, a je tudíž bezpečným prostředím pro zkoušení nových způsobů myšlení, jednání nebo cítění. Účastníky her navíc překážky odradí jen zřídka – a v případě neúspěchu se k výzvě znovu vracejí, často s ještě větším odhodláním ji pokořit. Účastníci jsou neobyčejně aktivní, což Hyltoft [2010, str. 51] označuje jako jeden z důvodů, proč je edu-larp funkční. Aktivita je podle tohoto autora matkou učení.

Na rozdíl od Balzer a Kurz [2015] rozpracovává Hyltoft [2010] ještě kategorii moc v tom smyslu, že edu-larp dává účastníkovi možnost rozhodovat se a nést následky svých rozhodnutí. Kombinování hraní rolí a zážitku v larpu zmiňují i Wagner, Komarová a Holata [2009, str. 5–6], kteří jako jeho výhody popisují možnost podívat se na věci z úplně odlišného úhlu; možnost skrýt se před nátlakem (role či postava funguje jako ochranná vrstva); možnost prožít si postavu, kterou nikdy dotýčný

nebude a případně dotáhnout do krajnosti své názory či problémy; s tím související možnost představit ještě pokřivenější charaktery a zvrácenější lidské vlastnosti než na zážitkové hře, kde je účastník sám sebou a možnost hlubší imerze a lepší simulace mezních situací. Podle Valenty se jedná o „*učení se změnou vlastní pozice, vlastního postoje, stavu, prožitku apod. ve stavu, postoje, myšlenky apod. jiného člověka*“ [Valenta 2008, str. 217].

2.6.3. Co lze edu-larpem učit?

V kapitole 1.3. o vymezení larpu se objevilo několik zmínek o tom, že „vedlejším účinkem“ larpů je rozvoj či učení účastníků. V českém prostředí jsou zmiňovány především měkké dovednosti a celkový rozvoj osobnosti¹⁹ [srov. Larpy Pardubice 2016, O larpu 2016, Rolling 2016]. Také v zahraničních zdrojích najdeme názory, že larp a rolové hry obecně jsou vhodné spíše pro působení v oblasti měkkých dovedností [srov. Henriksen 2003, Balzer a Kurz 2015] a pro získávání kompetencí²⁰ [srov. Harder 2007]. Mochocki [2013] sice zmiňuje použití edu-larpu i v tzv. tvrdých dovednostech, tedy v oblasti odborných znalostí, ale i podle tohoto autora je edu-larp neefektivní v předávání nového obsahu. Možnosti využití edu-larpu vidí Mochocki v závěrečné revizi většího objemu

¹⁹ Plamínek hovoří o rozvoji potenciálu člověka prostřednictvím učení a vzdělávání. Tento potenciál je označován jako lidské zdroje, které může člověk používat k práci. Ne všechny lidské zdroje jsou zvnějšku ovlivnitelné učením či vzděláváním, navíc je pro efektivní působení nutné vybrat správný postup, metodu či techniku. Mezi tři hlavní skupiny lidských zdrojů patří vlastnosti (psychické a fyzické), postoje (motivy a názory) a schopnosti (dovednosti a znalosti). Vlastnosti jsou stálou složkou osobnosti a obecně je obtížné je ovlivnit, pokud je to vůbec možné. Postoje jsou měnitelnou složkou osobnosti [srov. Plamínek 2014, str. 18–22]. S postoji, tedy s názory a motivací, se snaží cíleně pracovat zážitková pedagogika [srov. Hanuš a Chytilová 2010, str. 17–18]. Poslední složkou jsou schopnosti, které jsou ovlivnitelné ve smyslu jejich růstu a rozšiřování prostřednictvím učení a vzdělávání [srov. Plamínek 2014, str. 22].

²⁰ Podle příručky MŠMT mít kompetenci znamená, že je jedinec „*vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě*“ [Klíčové kompetence v základním vzdělávání 2016, str. 7].

učebního materiálu a rozšiřování stávajících znalostí. Cílem tohoto použití edu-larpu je začlenit, upevnit procvičením, rozšířit a osvojit si obsah většího počtu navazujících lekcí. Podobný názor má také Jevická [2010], podle které je larp vhodným prostředkem pro usnadnění chápání a propojování souvislostí. Příkladem takového uplatnění edu-larpu může být již v kapitole 1.2. zmiňovaný larp Misie MDCXLI.

Ve shrnutí kapitoly 2.4. vyplynulo, že v edu-larpech lze používat modely zážitkového či zkušenostního učení (upřesnění těchto pojmů se budeme zabývat v kapitole 3.1.). Při vymezování možností, co edu-larpem učit, se tedy můžeme opírat o teorii zážitkového učení a možnosti jeho aplikace. V literatuře týkající se zážitkové pedagogiky se u jednotlivých autorů názory na oblasti využití zážitkového učení různí. Například podle Svatoše a Lebedy [2005] je zážitkové učení použitelné pro předávání odborných znalostí a dovedností, trénování sociálních dovedností a osobní rozvoj, kdežto Hanuš a Chytilová [2009] vidí jako cíl zážitkového učení spíše celkový rozvoj jedince a jeho osobnosti než předávání vědomostí a trénování dovedností. Franc, Zounková a Martin by v případě zážitkového učení mělo jít o velmi volně definované cíle se zaměřením na osobní růst a spolupráci ve skupině [srov. Franc, Zounková a Martin 2007, str. 27]. Podle Plamínka [2014, str. 157] lze pomocí hraní her „*usilovat nejen o předání teoretických znalostí, ale i o vznik a rozvoj praktických dovedností*“. Důvodem je podle tohoto autora fakt, že hraní her (Plamínkem označované jako řešení modelových situací) je na nejvyšší úrovni pomyslné řady metod, ve které směrem „*zdola nahoru roste pravděpodobnost, že si člověk předávané podněty osvojí a také průměrný rozsah (objem) osvojených informací*“ [Plamínek 2014, str. 124–125]. Šesti úrovněmi řady metod jsou *zdola nahoru čteme, slyšíme, vidíme, říkáme, myslíme a děláme*, přičemž jednotlivé složky řady lze kombinovat [srov. Plamínek 2014, str. 125].

Shrnutí

Z výše uvedeného vyplývá, že zážitkové učení je využitelné pro rozvoj účastníka a jeho osobnosti, lze jím učit a trénovat měkké dovednosti a praktické dovednosti. Použití zážitkového učení pro výuku tvrdých dovedností je diskutabilní, spíše převládá názor vhodnosti použití zážitkového učení jako doplňkové metody k tradičním formám předávání teoretických a odborných znalostí.

3. Části konceptu zážitkové pedagogiky a designu vzdělávací akce využitelné při tvorbě edu-larpu

Tato kapitola čerpá především z kapitol 2.4. a 2.5., ve kterých byl larp srovnáván se zážitkovou pedagogikou a vzdělávací akcí. Edu-larp lze vnímat jako spojení larpu, zážitkové pedagogiky a vzdělávací akce. V této kapitole se zaměříme na popis jednotlivých částí konceptu zážitkové pedagogiky a designu vzdělávací akce, které byly v rámci srovnávání s larpem vybrány pro rozšíření larpu na tzv. edu-larp. Jinými slovy jde o části konceptu zážitkové pedagogiky a designu vzdělávací akce, jejichž vědomé a správné využití v larpu mění larp (hru, která má pouze pobavit) na edu-larp (prostředek edukace). Vybranými částmi jsou teorie zkušenostního učení (zdroje a východiska, vyjasnění označení učebního cyklu a základní terminologie); analýza a identifikace vzdělávacích potřeb a jejich interpretace; cíle a princip dramaturgie; dále je to motivace k vzdělávání a princip flow; reflexe a evaluace. Kapitola 3. je pro přehlednost seřazena podle plánu designu vzdělávací akce.

3.1. Zkušenostní učení

V této kapitole se budeme zabývat teorií zkušenostního učení, která je základem změny larpu v edu-larp. Popsány budou základní zdroje a východiska zkušenostního učení, bude diskutováno označení učebního cyklu a základní terminologie týkající se zkušenostního učení. Tato kapitola o zkušenostním učení je teoretickým rámcem pro všechny ostatní části kapitoly 3.

3.1.1. Zdroje a východiska zkušenostního učení

Podle Hanuše a Chytilové jsou zkušenostní cykly učení modely, které ukazují základní principy fungování procesů učení. Rozepisování učení do jednotlivých kroků pomáhá lépe porozumět dílčím částem cyklu a využít je [srov. Hanuš a Chytilová 2010, str. 34]. Vzhledem k omezenému rozsahu této práce zmíníme pouze několik zdrojů teorie zkušenostního učení a jeho

modelů. Věnovat se budeme Johnovi Deweyovi, na jehož dílo navazuje mnoho autorů věnujících se zkušenostnímu učení a reflexi, mimo jiné také v literatuře velmi často zmiňovaný David Kolb. Dále se dotkneme teoretických konceptů Kurta Lewina a pojetí zkušenostního a reflektivního učení Jennifer A. Moon.

John Dewey

Dewey byl zastáncem demokratického přístupu, pro který hledal uplatnění ve všech oblastech života, ovšem největší zájem měl o vzdělávání [srov. Hanuš a Chytilová 2010, str. 36]. Singule popisuje Deweyho jako hlavního představitele americké progresivní výchovy, který svou pedagogickou koncepci vytvářel ve spojení s pragmatikou filozofií – proto je Deweyho pedagogická teorie nazývána také pragmatikou pedagogikou [srov. Singule 1992, str. 19]. Dewey se vymezoval proti tradičnímu pojetí poznávání, které dle něj spočívá v pasivním osvojování poznatků a myšlenek, kdy žáci nemají žádnou možnost ovlivnit to, co jsou učeni. Deweyho koncepcí pragmatikou pedagogiky (spočívající na činnostním učení, angl. *learning by doing*²¹) je v opozici tradičnímu pojetí tím, že proti ukládání shora staví vyjádření a kultivaci individuality; proti vnější kázní klade svobodnou činnost; proti učení z textů a od učitelů staví učení zkušeností; proti osvojování izolovaných dovedností a technik drilem klade jejich osvojování jako prostředků k dosahování cílů, které jsou vyjádřením životních potřeb; proti přípravě na více či méně vzdálenou budoucnost staví tvorbu příležitostí týkajících se současného života a proti statickým cílům a obsahům vzdělávání klade snahu o seznamování žáků s měnícím se světem [srov. Dewey 1997, str. 19–20].

²¹ Podle Balzer a Kurz je edu-larp postaven na principu *learning by doing*, protože v edu-larpu se účastníci učí aktivně, sami zkouší a učí se skrz své jednání. Účastníci zapojují nejen svůj intelekt, ale také emoce a smysly. Takové učení podle autorek zapojuje kognitivní i emoční složku, díky čemuž účastníci vnímají edukační obsah jako relevantní a smysluplný – což usnadňuje učení a udržení naučeného [srov. Balzer a Kurz 2015, str. 45].

Podle Koláře [2013, str. 29–32] Dewey soudí, že pro proces poznávání je nejdůležitější myšlení, protože právě myšlení lidem pomáhá nacházet východiska z nových situací, které jsou následkem neustále se měnícího okolního prostředí. Každá nová situace představuje problém, přičemž člověk se osobně (nejlépe prakticky) zapojuje do hledání jeho účinného a efektivního řešení. Hledání řešení spočívá v experimentování s různými variantami jednání a výsledky této činnosti pak díky reflektivnímu zpracování vedou k závěrům, na základě kterých vybereme efektivní řešení problému. Podle Koláře Dewey považuje zkušenost *„za procedurálně poněkud složitější jev. Vzniká totiž už v procesu experimentování a důsledkem působení reflexe dochází posléze k jejímu postupnému přetváření až do závěrečné podoby, kdy ji přijmeme za pravidlo pro své budoucí jednání“* [Kolář 2013, str. 30]. Kolář soudí, že podle Deweyho má zkušenost dvě složky – činná složka souvisí s experimentováním (při hledání řešení problému) a trpná složka je procesem, kdy pocítuje člověk důsledky fáze experimentování. Do tohoto procesu je aktivněji zapojeno myšlení (tj. reflexe), díky kterému se jedinec snaží objevit vztah mezi příčinou (kterou je konkrétní činnost) a jejím důsledkem. Proto není podle Deweyho reflexe jen nahlédnutím na proběhlý děj, ale je neoddelitelnou součástí nepřetržitého procesu získávání zkušeností, a je také základním předpokladem růstu [srov. Kolář 2013, str. 30–31].

Kurt Lewin

Přínos Lewina pro oblast zkušenostního učení spočívá především v jeho výzkumech zaměřených na reflektování zkušenosti jako účinného principu učení. Hanuš a Chytilová [2010, str. 39] uvádí čtyři stupně Lewinova cyklu učení: konkrétní zkušenost, ohlédnutí a reflexi, utváření abstraktních návrhů a zevšeobecnění, testování důsledků návrhů v nových situacích. Autoři pak popisují, že *„v tomto modelu učení se změny a výsledku nejlépe dosáhne uceleným procesem, který vychází z okamžitého zážitku, následným sbíráním informací a pozorováním tohoto zážitku. Informace jsou analyzovány, výsledky této analýzy působí zpětně na aktivní účastníky a jsou využity*

ke změně jejich chování a utváření nových zkušeností“ [Hanuš a Chytilová 2010, str. 39].

Podle Koláře jsou důležité zejména tři body Lewinovy teorie. Prvním bodem je orientace na „tady a teď“, jinak řečeno jde o zdůraznění bezprostředního a konkrétního zážitku využitelného pro tvorbu abstraktních návrhů. Druhý bod je zpětná vazba, která je chápána jako přenos informací od jednoho člověka k druhému. Díky zpětné vazbě získává učící se odezvu na své jednání, na základě čehož může vyhodnotit průběh dosahování cílů a případně u sebe provést změnu. Posledním bodem je Lewinova teorie změny vycházející z předpokladu, že pro skutečnou a udržitelnou změnu původního stavu je potřeba nejdříve rozmrazit aktuální postoje a názory a motivovat ke změně. Jednotlivými fázemi teorie změny jsou tedy rozmrazení, změna a opětovné zmrazení [srov. Kolář 2013, str. 33–35].

David Kolb

Podle Kolba se zkušenostní učení nazývá zkušenostním ze dvou důvodů. Za prvé navazuje na dílo Deweyho, Lewina a Piageta, druhým důvodem je zdůraznění hlavní úlohy zkušenosti v procesu učení. Kolb chce navrhnout holistický model učení, který spojuje zážitek, vnímání, poznávání a chování [srov. Kolb 1984, str. 20–21].

Zkušenostní učení má podle Kolba šest charakteristik, které vycházejí ze společných částí modelů učení Deweyho, Lewina a Piageta. První charakteristikou je, že učení je lépe pojato jako proces, přičemž není dán pevný termín dosažení výsledků. Druhou vlastností je, že učení je průběžný proces zakotvený v zážitcích. Za třetí proces učení vyžaduje řešení konfliktu mezi protichůdnými styly adaptace na vnější svět. Čtvrtou vlastností zkušenostního učení je podle Kolba to, že jde o holistický proces. Za páté učení zahrnuje přenos informací mezi člověkem a prostředím. Poslední charakteristikou je, že učení je proces tvoření vědomostí [srov. Kolb 1984, str. 25–38].

Podle Mohauptové se základní cyklus zážitkového učení podle Kolba skládá ze čtyř bodů. Jsou jimi zážitek konkrétní zkušenosti, zpětné

pozorování či ohlédnutí (co se dělo, jak to vnímali různí účastníci), zobecnění a pochopení souvislostí a aktivní zkouška poznaného (označovaná také jako plánování, které se týká toho, jak nejlépe použít poznané principy nebo poznatky v praxi). Tento cyklus byl uspořádán do spirály, aby se zdůraznil vývoj [srov. Mohauptová 2009, str. 136]. Hanuš a Chytilová jednotlivé fáze popisují podrobněji. Zázitek konkrétní zkušenosti, tedy konkrétní aktivita, je podle autorů o zapojení účastníků do aktivity. Po jejím skončení dochází k ohlédnutí či reflexi, ve kterém jde o připomenutí klíčových momentů průběhu aktivity (účastníci popisují svůj pohled na průběh aktivity). Následuje hodnocení, ve kterém je pozornost zaměřena na proces řešení a dochází k zobecnění, kdy jsou zdůrazněny body, které měly vliv na průběh aktivity. Hledá se a pojmenovává vhodné i nevhodné jednání, čímž se přechází k formulaci plánů (změn, využití naučeného), které jsou pak ověřovány aktivním zkoušením [srov. Hanuš a Chytilová 2010, str. 43–44].

Jennifer A. Moon

V kapitole 3.1.2. bude pojednáno o autorech, kteří prosazují označení učení jako zkušenostně reflektivního, což má poukazovat na těsný vztah mezi zkušenostním učením a reflektivním učením. Také podle Moon se tyto dvě linie učení prolínají, jsou vzájemně provázané a podmíněné: *„zkušenostní učení zahrnuje reflektivní učení, a reflektivní učení zahrnuje učení ze zkušenosti – obojí je součástí smysluplného učení“* [Moon 2013, str. 9].

Moon, která vychází z autorů Martona a Bootha, k těmto dvěma učebním procesům přidává koncept interní a externí zkušenosti. Ke zkušenostnímu učení se dle autorky váže externí zkušenost, která je založená na zážitku z pozorování a vnímání lidskými smysly ve vnějším světě, a s reflektivním učením pak spojuje termín interní zkušenost, která se váže na vnitřní procesy vědomí [srov. Moon 2004, str. 23]. Podle Moon však nejsou interní a externí zkušenost oddělitelné, čemuž odpovídá jednak její vymezení učení jako procesu, *„během něhož se externí zkušenost osvojuje (chápe) a interní*

zkušenost se využívá v procesu přizpůsobování původních myšlenek novým myšlenkám, asociacím atd.“ [Moon 2013, str. 9–10], a jednak tvrzení, že při smysluplném učení dochází také k interpretaci externí zkušenosti s ohledem na strukturu interní zkušenosti [srov. Moon 2013, str. 10].

Moon považuje reflexi za proces, během kterého si jedinec uspořádává myšlenky. Pro zkušenostní učení je reflexe podle autorky důležitá například proto, že zvyšuje jeho kvalitu tím, že pomáhá uspořádat původně neuspořádaný obsah učení; dále se učení stává smysluplným díky promyšlení získaných zkušeností; reflexe pomáhá prohloubit kvalitu učení díky porovnání výsledků nového učení s tím, co už člověk znal, a také reflexe klade větší zodpovědnost na učícího se, který musí situacím porozumět právě skrz reflexi [srov. Moon 2013, str. 11–14].

3.1.2. Základní terminologie

Jak již bylo naznačeno v kapitole 2.3., v oblasti učení, vzdělávání, rozvoje či výchovy založené na zážitku existuje značná pojmová pestrost. Můžeme se setkat s označením zážitkové učení [například Svatoš a Lebeda 2005, Mohauptová 2009], učení, výchova a vzdělávání zážitkem [kupříkladu Franc, Zounková a Martin 2007] zkušenostní učení [například Hanuš a Chytilová 2010] nebo zkušenostně reflektivní učení [kupříkladu Nehyba 2011, Kolář 2013]. Různí se také pohledy na význam a posloupnost pojmů prožitek, zážitek a zkušenost. Tato pojmová nejednotnost a nejasnost se pak podle Dočekala [2012] v praxi projevuje tím, že v takto orientovaných kurzech nebo programech je kladen důraz spíše na zážitek účastníka než na další body modelu učení, kterými jsou reflexe, zobecnění a vznik zkušenosti.

Označení učebního cyklu – zážitek nebo zkušenost?

Cyklus učení, který je založen na vzniku zážitku, jeho reflexi, zobecnění a vzniku nové zkušenosti skrz aplikaci poznaného, by měl být podle Dočekala označován jako zkušenostní učení, protože „*abychom o nějakém cyklu mohli hovořit, je třeba dosáhnout i poslední fáze – tou je (...) právě*

zkušenost. Zážitek totiž může zůstat dále nezobecněn, nedochází tedy ani k testování závěrů a vzniku nové zkušenosti. Zůstává tak na úrovni podnětu, jehož učební potenciál není využitý“ [Dočekal 2012, str. 16]. Používání označení zkušenostní učení je zdůrazněním úlohy zkušenosti jako konečného výstupu, kterým „*už můžeme naznačit, co od celého přístupu očekáváme – zda pouze zážitky bez hlubšího přesahu a rozvoje, nebo plnohodnotné vytěžení prožitku a zážitku směrem k nové zkušenosti“* [Dočekal 2012, str. 16]. Toto můžeme vztáhnout k problematice edu-larpu: využitím herního zážitku ve zkušenostním cyklu učení se přesouváme od zábavy v larpu k edukačnímu působení prostřednictvím edu-larpu.

Kolář se rovněž snaží zdůraznit, že důležité nejsou zážitky, ale co se z nich lidé naučí díky jejich reflexi a získané zkušenosti. Vzhledem k silné akcentaci reflexe tento autor prosazuje úzce související termíny zkušenostní učení a reflektivní učení [srov. Kolář 2013, str. 28]. Podobný názor jako Kolář zastává Nehyba, který preferuje označení zkušenostně reflektivní učení před zážitkovým učením. Zdůvodňuje to tendencí klást od druhé poloviny 20. století u zkušenostního učení výraznější důraz na reflektování zážitku, které je pro učení důležité, namísto pouhého získání zážitku. Cílem je získat zkušenost, ne pouze zážitek [srov. Nehyba 2011, str. 305].

Prožitek, zážitek a zkušenost

Zatímco anglický jazyk používá výraz *experience*, po překladu do českého jazyka máme hned tři pojmy, protože k zážitku a zkušenosti [srov. Oxford studijní slovník 2010, str. 280] se přidává ještě prožitek [srov. Kirchner 2009; Jirásek 2001]. Jirásek rozlišuje mezi pojmy zážitek a prožitek na základě aktivity či pasivity a časového určení, kdy prožívání je záležitost přítomnosti a aktivity, kdežto zážitek je pasivní a patří minulosti [srov. Jirásek 2001, str. 31]. Podobnými kategoriemi (aktivita a pasivita, přítomnost a minulost) rozlišuje mezi těmito dvěma pojmy také Kirchner, podle kterého je však prožitek součástí zážitku, kdy se zážitek může skládat i z několika prožitků [srov. Kirchner 2009, str. 25]. Jirásek [2004]

i Kirchner [2009] pak popisují stejný vztah a posloupnost pojmů prožitek, zážitek a zkušenost. Prožitek je záležitostí aktivity a přítomnosti; pokud se k uplynulému prožitku vracíme do minulosti (například ve vzpomínkách), jedná se o zážitek. Zkušenost pak můžeme chápat jako trvalejší podobu „*prožité události, jejíž výsledky můžeme uplatnit i v jiných situacích*“ [Jirásek 2004, str. 14]. Podobně vymezuje zkušenost také Palán, podle kterého je to „*výsledek procesu – souhrn prožitků a poznatků, které člověk získal v průběhu života (...) a na kterých by mělo stavět další vzdělávání jako na významné osobnostní dispozici*“ [Palán 2002, str. 246].

V této práci budeme v souladu s Kirchnerem [2009] považovat prožitek za součást zážitku, proto budeme dále používat především pojem zážitek. Prožitek bude použit, pokud bude nutné zdůraznit aktuálnost prožívání. K prožívání se také váže Csikszentmihalyiho teorie optimálního prožívání, která je založena na tzv. flow, a věnovat se jí budeme v kapitole 3.6.1.

3.2. Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb

Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb byla zmíněna již v kapitole 2.5. při srovnávání larpu a vzdělávací akce. Připomeňme si, že podle Vodáka a Kucharčíkové [2007] jde o shromažďování relevantních informací o současném stavu a porovnání zjištěného s požadovanou úrovní. Výsledkem je jak zjištění výkonnostních mezer a zaměření na ty mezery, které lze odstranit vzděláváním, tak následně návrh vhodného vzdělávacího programu. Místo pojmu výkonnostní mezery lze použít pojem vzdělávací potřeby, které Palán vymezuje jako „*stav (uvědomovaný nebo neuvědomovaný), kdy jedinci chybí znalosti nebo dovednosti, které mají význam pro jeho další existenci, zachování psychických (i fyzických) nebo společenských funkcí*“ [Palán 2002, str. 234]. Podle Bartoňkové [2010] je analýza a identifikace vzdělávacích potřeb nejdůležitější fází tvorby vzdělávací aktivity, přičemž chyby v této fázi se následně projeví ve všech navazujících krocích tvorby i realizace vzdělávací akce. Pokud tedy chceme vytvořit edukační larp, bez správně provedené analýzy a identifikace vzdělávacích potřeb se neobejdeme.

Tento krok se bude také lišit podle toho, zda tvoříme vzdělávací hru pro konkrétní skupinu lidí („uzavřený kurz“, například pro firemní kolektiv) nebo tvoříme kurz pro určitou cílovou skupinu, do kterého se budou moci přihlásit různí lidé splňující profil účastníka („otevřený kurz“, nabízený například institucí zabývající se zájmovým vzděláním). Vzdělávací potřeby se různí a podle Průchy [2014] můžeme rozlišovat tři druhy vzdělávacích potřeb: vzdělávací potřeby jednotlivých subjektů (skuteční nebo potenciální účastníci), vzdělávací potřeby skupin subjektů (věkové, profesní, socioekonomické nebo etické skupiny) a vzdělávací potřeby podniků, sektorů národního hospodářství nebo celé společnosti (u podniků jsou to požadavky zaměstnavatelů nebo ekonomů, na úrovni celé společnosti nebo státu jsou to například priority vzdělávání nebo národní cíle vzdělávání).

Detailní popis analýzy a identifikace vzdělávacích potřeb je nad rozsahové možnosti této kapitoly i celé práce. Analýze a identifikaci vzdělávacích potřeb se věnuje velké množství titulů [například Armstrong 2002, Vodák a Kucharčíková 2007, Bartoňková 2010, Mužík 2011], ve kterých se lze dovědět vše podstatné o vzdělávacích potřebách, o zdrojích údajů pro analýzu vzdělávacích potřeb, úrovních a způsobech analýzy a identifikace vzdělávacích potřeb a využití jejich výsledků. Mimo oblast zaměřenou primárně na vzdělávání se pro design produktu (kterým však může být i vzdělávací akce) využívá také tzv. design zaměřený na člověka (*Human Centered Design*, zkráceně *HCD*).

Design zaměřený na člověka je proces a soubor technik, které lze využít při vytváření nových produktů, služeb, organizací apod. Označení „zaměřený na člověka“ je používán proto, „že začíná u lidí, pro které jsou řešení navrhována. Proces na člověka zaměřeného designu vychází z potřeb, snů a chování lidí, které chceme našimi řešeními ovlivnit“ [HCD – Design... 2013, str. 6]. Tento proces tvoří tři fáze, které se nazývají naslouchat (*hear*), tvořit (*create*) a realizovat (*deliver*). Design zaměřený na člověka je způsob, jakým lze v multidisciplinárním týmu systematicky řešit nejrůznější výzvy a plnit stanovené cíle. V první fázi procesu jsou

k získávání informací o lidech a jejich problémech, které jsou v rámci výzvy řešeny, používány metody jako například individuální či skupinový rozhovor, rozhovory s odborníky nebo metody nazvané „pohroužení se do kontextu“ (výzkumník provádí stejné činnosti jako klienti a hovoří s nimi o jejich aktuální životní zkušenosti) nebo „sebedokumentace“ (deníkové záznamy či fotodokumentace pořízené klienty) [srov. HCD – Design... 2013].

Design zaměřený na člověka je nástroj pro tvorbu řešení aplikovatelný na různé oblasti lidského života. Pokud jej použijeme ve vzdělávání, jedná se o trochu odlišné pojetí analýzy vzdělávacích potřeb popisované a používané odborníky v oblasti vzdělávání. V případě edu-larpu se pak nabízí řešení propojením obou zmíněných postupů, kdy je design zaměřený na člověka doplňkovou metodou k analýze a identifikaci vzdělávacích potřeb, což je nástroj primárně určený pro oblast vzdělávání. Ať už jde o analýzu a identifikaci vzdělávacích potřeb nebo design zaměřený na člověka, východiskem pro tvorbu vzdělávací aktivity jsou vzdělávací potřeby lidí. V kapitole 2.5. jsou zmíněni Pouchlý [2010] a Gotthard [2010b, 2011], kteří popisují jako východisko tvorby larpu spontánní nápad nebo zajímavý prvek hry (prostor, rekvizity apod.). V případě edu-larpu však musí být primárním východiskem tvorby vzdělávací potřeby, zjištěné pomocí některého z přístupů uvedených v této kapitole.

3.3. Interpretace analýzy vzdělávacích potřeb

Tento proces navazuje na analýzu a identifikaci vzdělávacích potřeb a podle Bartoňkové [2011, str. 10–11] zahrnuje formulaci cílů, stanovení profilu účastníka a absolventa, určení obsahu vzdělávací akce, sestavení inventáře disciplín a tvorbu studijního plánu, osnov, anotací, scénáře učebních jednotek a tvorbu studijních materiálů. Vodák a Kucharčíková před ještě samotnou formulaci cílů zařazují specifikaci potřeb a celý proces interpretace analýzy vzdělávacích potřeb rozdělují do tří fází, kterými jsou fáze přípravná (specifikace potřeb, analýza účastníků a stanovení cílů vzdělávacího projektu), realizační fáze (stanovení etap vzdělávacího

projektu, stanovení pořadí témat, určení způsobu a technik vzdělávání) a fáze zdokonalování (průběžné hodnocení jednotlivých etap vzdělávacího programu vzhledem k stanoveným cílům, hledání možností zlepšení procesu vzdělávání, prověřování celkové úrovně zajištění jednotlivých částí vzdělávací akce jako je vhodnost lektorů, informovanost účastníků, ekonomická nákladnost ap.) [srov. Vodák a Kucharčíková 2007, str. 80–81].

Jak již bylo zmíněno v kapitole 2.5., ve fázi interpretace analýzy vzdělávacích potřeb vidíme obě složky edu-larpu a jejich vzájemný vztah, kdy je herní složka prostředkem k naplnění edukačních cílů. Při tvorbě edu-larpu v tomto kroku specifikuje vzdělávací potřeby a určíme cíle, stanovíme profil účastníka, absolventa a určíme obsah vzdělávací akce. Stanovení inventáře disciplín, tvorba studijního plánu, osnov, anotací, scénáře učebních jednotek a tvorba studijních materiálů by pak měly být přizpůsobeny formě edu-larpu, a také tomu, zda je edu-larp jediným prostředkem vzdělávání nebo zda je součástí rozsáhlejšího vzdělávacího plánu²². Edukační složka pak v tomto kroku určuje podobu a náplň herní složky (herní příběh, zápletky a osobní linky postav, herní mechaniky, pravidla a materiály určené hráčům před hrou a během hry), která slouží k naplňování edukačních cílů akce. Herní složka kromě nabízených možností zpracování obsahu vzdělávání do efektivní a atraktivní formy má také určité limity, které se mohou týkat obsahu (rozebrány v kapitole 2.6.3.) nebo zvolené formy (použití stávajících či nutnost vytvoření nových herních prvků). Fáze zdokonalování, popisovaná v konceptu Vodáka a Kucharčíkové [2007], odpovídá částečně testování vzdělávací akce a betatestování larpu zmíněným v kapitole 2.5., a částečně průběžné (formativní) evaluaci, která bude rozebírána v rámci kapitoly 3.8. o evaluaci.

²² Ve shrnutí kapitoly 2.6.3. byla zmíněna možnost použití edu-larpu jako metody hlavní či doplňkové k tradičnějším způsobům učení.

3.4. Cíle

Při srovnávání larpu a zážitkové pedagogiky (kapitola 2.4.) a larpu s vzdělávací akcí (kapitola 2.5.) vyplynulo, že jedním z hlavních rozdílů mezi larpem a zbylými dvěma koncepty leží v cílech. Zatímco cílem larpu je účastníky pobavit, zážitková pedagogika a vzdělávací akce mají za cíl účastníka něco naučit. Podle Hanuše a Chytilové [2010] je to právě vědomě zvolený cíl a prostředek (činnost) orientovaný na dosažení určeného cíle, co odlišuje činnost, při které dochází k vědomému působení, od běžné činnosti. Pro edu-larp jsou cíle stejně významné cílů jako pro jinou vzdělávací akci, jsou základním kamenem jeho tvorby. V této kapitole proto shrneme základní teoretické poznatky o významu a formulaci cílů vzdělávací akce.

Cíl můžeme vymezit *„jako zamýšlený stav, kterého chceme dosáhnout činností vlastní, ale především také skrze činnost účastníků, vzhledem k nimž jsou formulovány“* [Blažková 2015, str. 36]. Stanovení cílů má klíčový význam pro řízení procesu učení a jeho konečný výsledek. Dle Bartoňkové [2010, str. 136] *„pouze pomocí stanovení učebních cílů lze vzdělávání připravit, provést a kontrolovat“*, stanovení cílů je tedy důležité nejen pro přípravu a realizaci vzdělávací akce, ale také pro návrh metod jejího hodnocení (evaluaci se věnuje kapitola 3.8.). Formulování cílů navazuje na analýzu vzdělávacích potřeb (kapitola 3.2.) zjištěné výkonnostní mezery nebo vzdělávací potřeby. Ty je podle Prášilové [2006] potřeba konkretizovat, lze je *„formulovat jako komplex potřebných znalostí, dovedností a postojů, které má jedinec získat k dosažení požadované úrovně výkonnosti“* [str. 76]. Změny směrem k žádoucímu stavu jsou následně vyjádřeny jako hierarchie cílů²³, kterých bude v průběhu vzdělávací akce dosahováno. Bartoňková [2010, str. 143] uvádí jako nejčastěji používané

²³ Úrovně cílů lze vyjádřit tvarem pyramidy, kdy cíle jsou uspořádány od nejobecnějšího (označovaného také jako programový, obecný, komplexní nebo finální) k specifickým cílům (označované také jako dílčí nebo umožňující), přičemž *„cíle z vyšších úrovní hierarchie jsou vždy formulovány obecněji než cíle z nižších kategorií“* [Prášilová 2006, str. 102].

pravidlo pro formulaci cíle pravidlo SMART. Cíl by měl být specifický (vztahující se k určité činnosti), měřitelný (je stanovena požadovaná kvalita a kvantita), akceptovatelný (je v soulad se zjištěnými potřebami), reálný (účastníci musí mít reálnou šanci jej dosáhnout) a termínovaný (jde o splnění cíle v určeném čase). Mužík [2011, str. 73] popisuje jiné pravidlo, POKLAD. Cíl by měl být podle autora pozitivní, ovlivnitelný, konkrétní, lákavý, akceptovatelný a dosažitelný. Ze správně stanoveného cíle vyplývá obsah; změna znalostí, dovedností a postojů je měřitelná; usnadní evaluaci a vzdělávací akci usměrňuje, dynamizuje a integruje. Změny cíle ovlivňují vztahy jednotlivých prvků vzdělávací akce (obsah, posloupnost atd.) i prostředky, kterými je cíle dosahováno (formy, metody vzdělávání ap.) [srov. Bartoňková 2013, str. 41].

Vzdělávací cíle lze podle Bartoňkové [2011, str. 16–20] různě členit, přičemž nejznámější je rozdělení podle dimenzí učení na kognitivní (teoretické vědomosti), afektivní (postoje a emoce) a psychomotorické (praktické dovednosti). Pro jednotlivé domény existuje základní taxonomie cílů, přičemž nejznámější a nejpoužívanější je Bloomova taxonomie (další jsou Krathwohlova taxonomie afektivní dimenze a Simpsonova taxonomie psychomotorické domény), která po revizi částečně zahrnuje také cíle z afektivní dimenze.

Podle Palána Bloomova taxonomie cílů rozděluje učební cíle „do šesti kategorií, kdy vyšší kategorie zahrnuje také kategorie nižší, čímž vzniká stále vyšší (obsáhlejší) učební cíl. *Studující např. nemůže používat nic, co by napřed nepochopil. Jde tedy o metodologickou zásadu (...) od jednoduchého k obtížnému, od konkrétního k abstraktnímu*“ [Palán 2002, str. 26]. Po revizi má Bloomova taxonomie podobu dvojdimenzionální tabulky, přičemž první je dimenze kognitivních cílů v šesti kategoriích (zapamatovat si, porozumět, aplikovat, analyzovat, hodnotit a tvořit) a druhá je dimenze pro poznatky se čtyřmi kategoriemi (faktické, konceptuální, procedurální a metakognitivní) [srov. Prášilová 2006, str. 115–116]. V souvislosti s Bloomovou taxonomií bývají také zmiňována „*tzv. činná neboli aktivizující slovesa, která jsou vhodná pro formulaci cílů v dané úrovni*“ [Bartoňková 2013, str. 45].

Buckley a Caple zmiňují přínosy stanovení cílů. Podle těchto autorů cíle mimo jiné usměrňují množství tréninku (obsahu či rozsahu vzdělávání), aby jej nebylo příliš ani málo; poskytují vodítka pro návrh vzdělávací akce a jsou základem pro stanovení dílčích cílů; objasňují lektorovi a účastníkům jejich cíle a jsou základem pro měření efektivity vzdělávací akce ve vztahu k znalostem, dovednostem a přístupům [srov. Buckley a Caple 2004, str. 114–115].

3.5. Dramaturgie

Ze srovnání larpu a zážitkové pedagogiky v kapitole 2.4. vyplynulo, že jedním ze zásadních rozdílů je pojetí cílů. Zatímco cílem larpu je zážitek, zážitková pedagogika používá zážitek jako prostředek k dosažení učebních cílů. Při tvorbě edu-larpu se proto můžeme v zážitkové pedagogice inspirovat s cíli související dramaturgií akce, která může celému procesu tvorby dodat více systematičnosti. Cílům se věnovala předchozí kapitola 3.4., nyní se zaměříme na dramaturgii akce. Podle France, Zounkové a Martina Holec soudí, že dramaturgie je *„metodou jak vybírat a poté seřazovat jednotlivé programy a další děje do času, která má kurz k dispozici, s cílem dosáhnout co nejvyššího účinku“* [Franc, Zounková a Martin 2007, str. 25]. Podobně vymezují dramaturgii Svatoš a Lebeda, podle kterých *„jednotlivé programy směřují k naplňování dílčích, předem stanovených cílů kurzu a smyslem dramaturgie je, aby celkový efekt umocnila“* [Svatoš a Lebeda 2005, str. 61]. Tito autoři popisují také tzv. dramaturgický oblouk, což je provázání a vzájemné umocnění dojmu ze začátku kurzu se zážitkem v jeho závěru [srov. Svatoš a Lebeda 2005, str. 61].

V případě edu-larpu většinou nepracujeme s jednotlivými programy, ale s osobními příběhy jednotlivých postav, se zastřešujícím konfliktem v rámci hry, dále s celkovým příběhem, který se vyvíjí díky aktivitě účastníků a který můžeme rozčlenit do několika dějství atd. Tímto faktem se edu-larp přibližuje zdroji metody dramaturgie, kterým je divadelní dramaturgie. Podle Nehyby [2009] lze kurz zážitkové pedagogiky

(nebo v našem případě edu-larp) chápat jako lektory navržený příběh, který díky spolupráci instruktorů a účastníků ožívá, je vyprávěn aktivitou zúčastněných. Fikční příběh se stává reálným příběhem kurzu, účastníci jsou jeho součástí a „*ve výsledku pak společný příběh kurzu vytvoří něco, co může obohatit osobní příběhy účastníků*“ [Nehyba 2009, str. 29].

Pro dramaturgii akce je důležitý model dramaturgické vlny, jenž pracuje s metaforami různých vln (sociální, fyzickou, kreativní, psychologickou), které se proplétají a tvoří vrcholy a propady. Ideální je, když jsou vlny rovnoměrně rozložené v návrhu kurzu i při jeho realizaci [srov. Franc, Zounková a Martin 2007, str. 25–39]. S modelem dramaturgické vlny pak souvisí již zmíněný dramaturgický oblouk, jehož použití popisují například autoři larpu Misie MDCXLI: „*Aby hra fungovala, existoval dramaturgický oblouk (počínající lehčími scénami na začátku hry, pokračující přes několik dramatických vrcholů napříč dějstvími; hra končila zásadními rozhodnutími a naznačením jejich důsledků). Díky němu se do larpu podařilo zabudovat vyvíjející se příběh, který se pro účastníky stal zajímavým a aktivně se na něm podíleli, dávali mu konkrétní podobu a ovlivňovali ho*“ [Misie MDCXLI... 2012].

Franc, Zounková a Martin uvádí, že dramaturgie má pět stupňů (práce na hlavním tématu kurzu, práce na scénáři, praktická dramaturgie, dokončení scénáře a dramaturgie na kurzu), přičemž první čtyři stupně se týkají plánování a přípravy akce, až pátý stupeň je o realizaci kurzu. Těchto pět stupňů dramaturgie tvoří orientační plán, v rámci kterého mohou různé týmy používat odlišné metody dosahování jednotlivých stupňů a lišit se může i míra propracovanosti kurzu (do detailů či volnější scénář) [srov. Franc, Zounková a Martin 2007, str. 32–35].

3.6. Motivace

V kapitole 2.4. byla teorie týkající se motivace označena jako jedna z částí zážitkové pedagogiky, která může obohatit koncept edu-larpu. Dále můžeme část poznatků o motivaci ke vzdělávání čerpat také z teorie vzdělávání dospělých. Motivace je podle Svatoše a Lebedy pro úspěch

kurzu to nejdůležitější. Bez motivace účastníků je efekt výborně připraveného programu i výkonu týmu lektorů nulový. Autoři souvislost motivace účastníků a efektu kurzu vyjádřili v rovnici $e = Q \cdot m$, ve které je efekt kurzu (e) roven kvalitě programu (Q) násobené motivací účastníků (m). Krátce řečeno: čím větší je motivace, tím větší je efekt [srov. Svatoš a Lebeda 2005, str. 21]. Také Hanuš a Chytilová připisují motivaci významnou roli, přičemž motivaci popisují tak, že *„každé jednání má svůj účel. Motivy a potřeby usměrňují naše jednání a dávají mu energii. Motivace je tedy jakýmsi motorem konání“* [Hanuš a Chytilová 2010, str. 64]. Motivaci můžeme rozdělit na vnitřní a vnější – toto dělení bylo zmíněno v kapitole 2.6.2. Připomeňme tedy pouze důležitý fakt, že vnitřní motivace je účinnější než motivace vnější. Motivy k jednání mohou být rozmanité a pohybovat se na různé úrovni od vědomých k nevědomým motivům. K tomu Adair dodává, že *„motivy jsou nezbytné pro vznik akce, samy o sobě však nestačí. Aby došlo k činu, musí dojít k rozhodnutí, podmíněném vůlí“* [Adair 2004, str. 21]. Nestačí tedy člověka pouze motivovat, dotyčný se musí rozhodnout, že začne hledat nebo využívat prostředky, aby určeného cíle dosáhnul.

Motivace ke vzdělávání

Pro vzdělávací akci je důležitá motivace ke vzdělávání, kterou Palán [2002] označuje jako základní podmínku aktivní účasti v procesu vzdělávání. Šauerová popisuje, že u dospělého člověka *„v zaměření motivace se uplatňuje osobnost jedince, jeho struktura hodnotového systému, dosavadní zkušenosti, schopnosti, dovednosti a postoje, které se utvářely v průběhu jeho dosavadního vývoje. Významně souvisí s aspirací konkrétního jedince a kauzální atribucí²⁴ při hodnocení výsledků své dosavadní činnosti“* [Šauerová 2012, str. 160]. Autoři Svatoš a Lebeda

²⁴ Pojem kauzální atribuce v psychologii znamená, že člověk hledá a přisuzuje příčiny svému jednání nebo vlastnostem své osobnosti. Pokud je kauzální atribuce prováděna laicky a není založena na objektivních vědeckých metodách, může docházet k chybám v hodnocení [srov. Průcha a Veteška 2014, str. 151].

[2005, str. 21–28] popisují šest faktorů, které mají vliv na získání a udržení motivace účastníků vzdělávací akce. Prvním faktorem je vědomí potřebnosti a užitečnosti programu; druhým faktorem je určitá míra souladu nových informací s dosavadními zkušenostmi účastníků; jako třetí zmiňují autoři respekt k osobnosti účastníků, kdy jde o zachování pocitu důstojnosti a sebeúcty účastníků (podle autorů to znamená partnerský přístup a pozitivní zpětnou vazbu); čtvrtý faktorem je „rozvíjení, nikoliv konfrontace“ (lektor by neměl označovat přístupy účastníků k plnění úkolů jako špatné, ale spíše dávat doporučení k jejich zlepšování); předposledním faktorem je volba vhodné formy kurzu a zajištění odpovídajících technických podmínek²⁵ (v případě edu-larpu můžeme volit mezi různými typy, styly a formami larpů, jejichž rozmanitost byla ukázána v kapitole 1.4.3.) a posledním, šestým bodem, je osobní důvěryhodnost lektora, kdy podle Svatoše a Lebedy úspěch kurzu velkou mírou stojí na osobnosti lektora, zda dokáže zaujmout a získat respekt účastníků. Mohauptová mezi motivační faktory řadí mimo výše uvedenou šestici faktorů Svatoše a Lebedy ještě dostatek informací před zahájením kurzu (podle autorky mohou správné informace pomoci rozptýlit obavy z programu a lze je podat například formou tzv. motivačního dopisu, který informace spojí s motivační legendou nebo příběhem týkajícím se tématu kurzu), možnost setkat se s lektory před samotným kurzem a dobrovolnost účasti na programu (účastník by neměl získat pocit, že je do aktivit zapojován proti své vůli) [srov. Mohauptová 2009, str. 162–163].

Motivace k vzdělávací hře

Uvedení hry určuje její atmosféru a míru motivovanosti účastníků. Podle France, Zounkové a Martina je *„motivace přitažlivý a často interaktivní vstup do hry, nesouvisí s vysvětlením pravidel či jinými technickými detaily, jde o navození atmosféry, vzbuzení zvědavosti a vtažení hráčů do herního světa. Motivace, stejně jako hra samotná, vyžaduje plánování, přípravu*

²⁵ Pelánek [2008, str. 96] k tomuto tématu uvádí, že motivaci k přesunu do světa hry podporuje zajímavý název hry, místo a prostředí hry, kostýmy i doprovodná hudba.

a energii instruktorského týmu“ [Franc, Zounková a Martin2007, str. 83]. Jirásek [2002] sice výklad pravidel zahrnuje do motivačního procesu, nicméně shodně s výše uvedenou trojicí autorů považuje za cíl motivace navození potřebné atmosféry hry.

Různí autoři následně popisují velkou spoustu možností, jak motivaci provést. Jirásek [2002] zmiňuje úvodní scénku (má obrazně a symbolicky vyjádřit téma hry nebo určitým způsobem účastníky naladit), libreto (nástin hry vtahující účastníky do děje, může to být čtený text, část filmu ap.) nebo stručný popis, který nechává prostor pro fantazii hráče. Franc, Zounková a Martin [2007] přidávají možnost psané motivace, kdy všechny potřebné informace jsou napsány například na pozvánce na společenskou událost, která je součástí hry. Hanuš a Chytilová [2010, str. 73–81] uvádějí dlouhý seznam forem motivací, mimo výše uvedené je to například použití knihy, kdy na účastníkům předčítanou část text navazuje děj hry; přednáška vedená „cimrmanovským“ způsobem; práce se světlem a tmou (hra stínů, záře svíček nebo ohně ap.) nebo použití fotografií a jiného obrazového materiálu. Použití vyprávění příběhu jako motivační metody zmiňuje také Hak [2009], podle kterého má tato forma motivace velký potenciál. V edu-larpu výběr formy motivace závisí nejen na potřebné atmosféře a vybrané formě či typu larpu, ale také je třeba zohlednit specifika účastnické skupiny.

3.6.1. Flow

Autorem teorie optimálního prožívání, založené na konceptu flow, je americký psycholog maďarského původu Csikszentmihalyi. Podle něj je flow stav, ve kterém jsou lidé natolik ponořeni do činnosti, že nic jiného se jim nezdá být důležité. Tento zážitek je natolik příjemný, že se jej lidé snaží dosáhnout i za vysokou cenu. Flow není nic, co by se dělo samo od sebe (flow vzniká spontánně jen velmi vzácně) – optimální prožitek si člověk navozuje či způsobuje svým aktivním jednáním, svou činností. Podle Csikszentmihalyiho jsou nejlepšími okamžiky zpravidla ty, kdy lidské tělo nebo mysl podává výkon na hranici svých možností ve vědomé snaze

dosáhnout něčeho obtížného, co za to stojí [srov. Csikszentmihalyi 2002, str. 3–4].

Jak již bylo zmíněno v kapitole 3.1., koncept flow se váže k prožívání, nicméně má velmi blízko také k motivaci. Podle Hanuše a Chytilové je úkolem motivace „*zvýšit emoční bilanci člověka či skupiny z jejich každodenně prožívané průměrné hodnoty emoční bilance na úroveň stavu „plynutí“ (...) jde o to, aby zamýšlená, tedy záměrná výsledná emoční bilance (v procesu motivování) aktivovala, nabudila, nutila jedince či skupinu ke konání*“ [Hanuš a Chytilová 2010, str. 80]. Význam motivace byl rozebírán již v minulé kapitole 3.6., zde se jí budeme věnovat v souvislosti s flow a hrou. Svatoš a Lebeda poukazují na fakt, že aby hra fungovala jako edukační nástroj, je potřeba účastníky „vtáhnout“ do hry, „*dokonale je motivovat, přivést do stavu, v němž pro ně přestane fungovat okolní svět a plně se ponoří do situace „tady a teď“, do světa hry*“ [Svatoš a Lebeda 2005, str. 57]. U dospělých je ponoření se do fiktivní situace složitější než u dětí díky tomu, že pro dospělého člověka je hra něco nedůstojného, směšného či zbytečného. Autoři předkládají dvě cesty, jak překonat počáteční rozpaky dospělých účastníků, kterými jsou pragmatické vysvětlení (představení hry jako modelové situace a ideálního tréninkového nástroje, nevýhodou je absence působení na emoce účastníků) a emocionální vtažení do děje (využití forem motivace popisovaných výše v textu o motivaci k vzdělávací hře, velmi důležitá je autentičnost a zapálení pro hru, které se šíří od lektorů k účastníkům) [srov. Svatoš a Lebeda 2005, str. 58–59]. I když bývá flow zmiňováno především s činnostmi, které jsou pro jejich vykonavatele zábavné, Koster upozorňuje, že flow neznamená nutně zábavu. Flow se může dostavit i v situacích, které mají k zábavě poměrně daleko – jako příklad uvádí autor meditaci, která navozuje podobné stavy mozku jako při flow [srov. Koster 2005, str. 98].

Ve stavu plynutí se tedy člověk plně soustředí na svou aktuální činnost, což je ideální stav pro efektivní učení. Beard a Wilson [2013, str. 202–203] poukazují na fakt, že pro edukační působení musí být činnosti dokonale vyvážené a nastavené s ohledem na účastníkovy možnosti, tedy fyzické,

intelektuální, emoční a sociální schopnosti. Csikszentmihalyi uvádí osm faktorů pocitění stavu plynutí. Flow podle autora nastává ve chvíli, kdy plněný úkol lze úspěšně dokončit; za druhé musí být člověk schopen se na činnost soustředit; soustředění je možné většinou díky tomu, že úkol má jasné cíle a poskytuje okamžitou zpětnou vazbu; za páté jedinec jedná s hlubokým zaujetím, které jej však nestojí žádnou námahu, což jej odvádí od starostí a frustrace každodenního života; za šesté příjemné zážitky umožňují lidem pociťovat kontrolu nad svým jednáním; dále mizí starost o své Já, ale paradoxně se pocit vlastního Já silněji objevuje po skončení zážitku flow; za osmé je změněno vnímání času, kdy hodiny se mohou smršknout do minut a minuty natáhnout do hodin [srov. Csikszentmihalyi 2002, str. 49].

3.7. Reflexe

Jeden z hlavních rozdílů mezi larpem a zážitkovou pedagogikou a vzdělávací akcí je podle srovnání v kapitolách 2.4. a 2.5. cíl akce, rozebíraný v kapitole 3.4.. Další důležitý rozdíl, který ze srovnání vyplynul (a s cílem úzce souvisí), je reflexe. Neuman [2014] považuje reflexi za velmi důležitý rozdíl mezi výchovným a rekreačním použitím her, stejný názor zastává také Kirchner [2009]. Reflexe je součástí učebního cyklu zkušenostního učení (viz kapitola 3.1.) a je v rámci zkušenostního učení natolik důležitá, že někteří autoři dokonce prosazují přidání reflexe do názvu učebního cyklu (v kapitole 3.1.2. byli zmíněni Kolář [2013] a Nehyba [2011], kteří preferují označení zkušenostní a reflektivní učení nebo zkušenostně reflektivní učení). Reflexe je tak významnou částí učebního cyklu, protože skrz reflexi se zážitky mění ve zkušenosti a následně může dojít k transferu zkušenosti (transfer zkušenosti byl popsán v kapitole 2.6.1.). Reflexe byla také v kapitole 2.4.1. zmíněna jako nástroj přispívající k bezpečnosti psychicky náročných rolových her.

Pestrost názvů

V této diplomové práci budeme používat označení reflexe, nicméně různí autoři pro reflexi používají odlišné názvy a mezi různými pojetími jsou mírné odlišnosti (těmi se zde nebudeme zabývat). Důvodem této rozmanitosti je dle Reitmayerové a Broumové [2012] fakt, že reflexe je nástroj využívaný v mnoha oborech, jako například psychologii, pedagogice, andragogice, psychoterapii apod. V anglicky psané literatuře se můžeme setkat s označeními reflection (US) nebo reflexion (UK), debriefing, reviewing [například Greenaway 2004] či processing. V českém prostředí se používají výrazy debriefing, reflexe [kupříkladu Valenta 2008, Neuman 2014], review [například Franc, Zounková a Martin 2007, Pelánek 2008], sharing, zpětná vazba [kupříkladu Hanuš a Chytilová 2010], cílená zpětná vazba [například Reitmayerová a Broumová 2012] nebo rozbor [kupříkladu Jirásek 2002].

Význam a obsah reflexe

Ve zkušenostním učení je reflexe důležitou fází cyklu. Podle Valenty [2008] bez reflexe sice k učení dojít může (viz nezáměrné učení popisované v kapitole 2.1.), ale nemusí – a i když k nevědomému učení dojde, jeho efektivita nemusí být srovnatelná s efektivitou vědomého učení. Autor dále uvádí, že *„reflexe pomáhá systematizovat zkušenost a zážitek, včlenit je do struktury stávající zkušenosti a obohatit jím naše prožívání a jednání do budoucna“* [Valenta 2008. str. 288].

V reflexi by se tedy neměla rozebírat pravidla nebo technické záležitosti týkající se dané aktivity – pro hodnocení těchto aspektů by měl být prostor při evaluaci (o evaluaci více v kapitole 3.8.). Podle Jiráska má kvalitní reflexe *„osvětlit postoje zúčastněných (nazírané z různých úhlů pohledu), nastínit průběh hry a její zhodnocení, vyjádřit napětí a nespokojenosti, které se mohly nashromáždit, uvolnit atmosféru, zdůraznit nosné momenty (příp. i přínos a cíle hry), reflektovat kladné i negativní zkušenosti z ní“* [Jirásek 2002, str. 20]. Při zpracovávání zážitků ze hry by neměl chybět čas na vyznění emocí a zklidnění účastníků. V reflexi by nemělo dojít k příliš

hlubokým rozborům osobních zážitků zabíhajícím do oblasti psychoterapie, stejně tak by se reflexe neměla smršknout na bezúčelné povídání si [srov. Pelánek 2008, str. 101]. Při reflexi by měla být všemi zúčastněnými také dodržována základní pravidla, mezi které Kirchner řadí například vzájemný respekt, právo na vlastní názor, neskákání si do řeči, odpovědnost přispět do diskuze, se kterou souvisí právo se diskuze nezúčastnit, vyjadřování se pouze za sebe nebo nevynášení řečeného mimo kruh účastníků [srov. Kirchner 2009, str. 112].

Neuman popisuje reflexi jako „*řízený proces hodnocení aktivity nebo hry, který využívá zpětnovazebních informací k hledání širších souvislostí a významů. Učí nás vidět naše jednání a jeho působení prostřednictvím jednotlivých prožitků a zkušeností. Vede nás k tomu, abychom se z nich naučili co nejvíce*“ [Neuman 2014, str. 39]. Řízenost procesu reflektování je podle Valenty vyjádřena tím, že se reflexe skládá z určitého počtu na sebe navazujících kroků, které lze cílenými otázkami vést od rekapitulace a popisu (Co se dělo?), osobní zpětné vazby (Co a jak vidím?), přes vysvětlení (Jak tomu rozumět?), hodnocení (Jaké to bylo z hlediska morálky nebo kvality hraní?) a sebepoznání (Jak reaguji, cítím, myslím?) k učení (Co nového jsme se naučili?), psychohygieně (Můžu nějak pomoci, pokud se některý účastník necítí po akci dobře?), plánování (Co vyplývá z reflexe a co s tím skutečně uděláme?) a transferu (Jak použijeme zde naučené v běžném životě?) [srov. Valenta 2008, str. 288–289].

Způsoby reflexe

Kirchner uvádí různé způsoby reflexe, které jsou různě náročné na přípravu i čas potřebný k jejich provedení. Autor zmiňuje například strukturovaný skupinový rozhovor, dramatizaci zážitků, vystižení aktuální nálady pozicí palce, výtvarné zpracování nebo dokončování nedokončené věty jiných účastníků [srov. Kirchner 2009, str. 111–112]. Hanuš a Chytilová mimo výše zmíněné způsoby reflexe popisují ještě kupříkladu symboly a metafory (karty či figurky), písemné vyjádření (dopis, esej či báseň) nebo testy (test sebepojetí) [srov. Hanuš a Chytilová 2010, 98–99].

3.7.1. Shrnutí

Podle Stark je na uvážení organizátorů, zda je třeba na konci larpu provést debriefing nebo ne, nicméně hra neuškodí a může pomoci budovat komunitu hráčů larpů. Poherní debriefing má podle Stark čtyři fáze, přičemž ne vždy je nutné projít všemi fázemi. Jde o vystoupení z role, diskuzi (mezi hráči), soukromější setkání jen několika hráčů mimo celou herní skupinu a afterparty (večírek po ukončení hry) a debriefing s určitým časovým odstupem (vyjádření hráčů zaslané organizátorům emailem apod.) [srov. Stark 2013]. Veškerá tato aktivita však většinou končí na úrovni sdílení zážitků, vyznění emocí, sdělování částí příběhu mezi hráči různých postav a podobně. V případě edu-larpu je potřeba přejít od debriefingu popisovaného Stark [2013], který můžeme považovat za úvodní část reflexe, k dalším částem reflexe, vedoucím k učení a transferu naučeného. Podle Mohauptové [2009] to může být obtížné, protože účastníci si většinou potřebují zvyknout na pro ně nový způsob analýzy a rozboru, aby z něj mohli získat co nejvíce. Podle autorky to chce *„chvíli si zvykat na dvoji vidění akce – být akčním hrdinou plně ponořeným do akce a zároveň pozorovatelem, který je schopen akčního hrdinu okomentovat“* [Mohauptová 2009, str. 137].

3.8. Evaluace

K evaluaci edu-larpu můžeme přistupovat jako k evaluaci herní složky (designu hry) a k evaluaci vzdělávací složky. Hodnocení designu hry bylo zmíněno již v kapitole 2.5. mimo jiné článkem Obrdlíkové [2010], která se zamýšlela nad systematickou podobou zpětné vazby k designu larpu a možnostmi získávání relevantních informací pro další tvorbu larpových her. V této kapitole se budeme zabývat evaluací ve smyslu hodnocení vzdělávací akce.

Evaluace vzdělávací akce

Pomocí hodnocení a evaluace vzdělávací akce zjistíme, zda byly naplněny vzdělávací potřeby a bylo dosaženo určených cílů. Dvořáková

rozlišuje u vzdělávacích akcí mezi hodnocením a evaluací, přičemž hodnocení chápe jako „posouzení toho, co se účastníci ve vzdělávacím kurzu naučili, tedy jejich nově nabytých znalostí, dovedností a postojů“ [Dvořáková 2013, str. 8] a evaluace je pak podle autorky „systematické zkoumání kvality nebo hodnoty vzdělávacího programu nebo jeho jednotlivých částí. Umožňuje usuzovat o celkové efektivitě studia a o edukativním potenciálu vzdělávacího zařízení a jejím výsledkem je určení hodnoty a efektivity vzdělávacího programu“ [Dvořáková 2013, str. 8]. Podle Bartoňkové [2010, str. 182] jde o porovnávání cílů (ideál) s výsledky (dosažený stav), přičemž o nástrojích a kritériích bychom měli rozhodnout již na počátku projektování vzdělávací akce, přičemž vycházíme z analýzy vzdělávacích potřeb. V souladu s touto autorkou budeme používat termíny evaluace a hodnocení jako synonyma, přičemž evaluaci chápeme jako komplexní proces, zahrnující obě úrovně vyhodnocování popisované výše.

Podle Brázdové [2011, str. 11] bývá evaluace nejobtížnější fází procesu vzdělávání, nicméně uvádí také důvody, proč je hodnocení vzdělávání důležité. Základními důvody pro evaluaci vzdělávací akce jsou podle autorky zjištění, zda vzdělávací akce splnila očekávané cíle nebo vyřešila problém, dále hodnocení identifikuje silné a slabé stránky vzdělávací akce, slouží k jejímu zdokonalování a zvýšení její účinnosti. Proces hodnocení také posiluje motivaci účastníků pro dosažení očekávaných výsledků a podporuje důvěru v hodnotu vzdělávacích i rozvojových programů.

Přístupy k evaluaci

Existuje více možných přístupů k evaluaci vzdělávání, můžeme rozlišovat evaluaci například podle času (evaluace před začátkem vzdělávání, v jeho průběhu, na konci nebo po skončení vzdělávání), podle fází a cílů (evaluace formativní a sumativní) nebo podle úrovně (Kirkpatrickův nebo Hamblinův přístup) [srov. Bartoňková 2013, str. 90]. Nejčastěji bývá v literatuře zmiňována evaluace formativní a sumativní, a také Kirkpatrickův přístup. Formativní (průběžná) evaluace probíhá

během vzdělávacího programu, přičemž takto získaná zpětná vazba umožňuje zasahovat do průběhu vzdělávací akce pro její okamžité zlepšení a zvýšení efektivity. Dobře zpracovaná formativní evaluace může být podle Dvořákové podkladem pro sumativní evaluaci. Ta probíhá na konci vzdělávacího programu a jejím cílem je zhodnotit dosažení stanovených cílů a celkovou úspěšnost programu. Na základě výsledků sumativní evaluace mohou být v programu provedeny změny pro jeho vylepšení, může být rozhodnuto o jeho další realizaci nebo ukončení. Oba typy evaluace se vzájemně doplňují, v ideálním případě jsou tedy provedeny obě evaluace, pro získání co nejpřesnějších informací [srov. Dvořáková 2013, str. 15–16].

V praxi velmi často využívaný Kirkpatrickův přístup hodnotí přínos vzdělávací aktivity ve čtyřech oblastech: reakce, učení, chování a výsledky. V oblasti reakce je zjišťováno, zda se účastníkovi akce líbila a nakolik je s ní spokojen (s jejím obsahem, prostředím, metodami ap.). Toto měření je poměrně snadné, a proto bývá používáno nejčastěji (obvykle ve formě dotazníku na konci programu). V oblasti učení je zjišťováno množství získaných znalostí a nejčastěji bývá realizováno formou testu na začátku a na konci vzdělávací akce. Oblast chování je zaměřena na to, zda a nakolik jsou nově naučené dovednosti a znalosti aplikovány do praxe (zda dochází k tranferu dovedností naučených během vzdělávací akce do reálných životních situací účastníků). Tuto oblast evaluace je dobré provádět v určitém časovém odstupu od skončení vzdělávací akce (týdny či měsíce), aby měl člověk možnost nově naučené dovednosti si zažít a projevit je. Poslední je oblast výsledků, kdy evaluace v této oblasti by měla poskytnout data o změnách, které jsou výsledkem absolvování vzdělávací akce. Například ve firemním prostředí to znamená změny v produktivitě, kvalitě, ziskovosti ap. Dokázat účinek vzdělávací akce na úrovni výsledků je nejobtížnější částí evaluačního procesu [srov. Kirkpatrick a Kirkpatrick 2006, str. 21–26].

Hanuš a Chytilová uvádějí ještě jiný přístup k evaluaci, který je podle autorů specifickým způsobem evaluace v zážitkové pedagogice v českém prostředí. Tato evaluace má pět řádů a každý z nich se věnuje určité oblasti

hodnocení. Evaluace prvního řádu se týká fáze před zahájením projektu, přičemž výsledkem sběru, analýzy a vyhodnocení dostupných informací o účastnících, cílech, tématu apod. je určitý informační základ projektu. Druhý řád se týká sledování a vyhodnocování dějů v průběhu samotného kurzu a třetí řád se zabývá hodnocením na konci kurzu. Evaluace čtvrtého řádu je prováděna s určitým časovým odstupem, kdy jsou účastníci požádáni o vyjádření se k jednotlivým částem kurzu (k cílům, tématům, týmu instruktorů apod.). Pátý řád tohoto evaluačního procesu se týká sledování, zda a nakolik byly cíle a témata kurzu zvnitřněny účastníky, zda se naučené dovednosti, vědomosti či hodnoty staly součástí jejich života [srov. Hanuš a Chytilová 2010, str. 94–96]. Tento přístup bychom mohli označit za eklektický, protože jednotlivé řády evaluace lze teoreticky spojit s částmi evaluačních přístupů popsaných výše.

3.8.1. Shrnutí

Vhodný přístup k evaluaci edu-larpu závisí na více faktorech, mimo jiné na konkrétní formě a podobě edu-larpu, a také na tom, zda je edu-larp jediným edukačním nástrojem nebo je součástí větší vzdělávací akce. Mimo výše uvedené důvody k evaluaci vzdělávací akce, její výhody a výstupy můžeme evaluaci edu-larpu chápat také jako možnost, jak doložit výsledky edukačního vlivu edu-larpu. Výsledky správně provedené evaluace mohou edu-larpu pomoci se prosadit jako plnohodnotný nástroj edukace.

Závěr

Cílem této práce bylo vybrat a popsat části konceptu zážitkové pedagogiky a designu vzdělávací akce, kterými lze rozšířit koncept larpu na tzv. edu-larp, použitelný jako andragogický edukační prostředek. Tento cíl byl splněn. Na základě dostupných zdrojů larpové teorie bylo formulováno vymezení larpu, které pokrývalo odlišná pojetí různých autorů. Na základě tohoto vymezení byl konceptu larpu následně porovnán s konceptem zážitkové pedagogiky a designem vzdělávací akce. Při srovnávání byly vybrány části zážitkové pedagogiky a designu vzdělávací akce, jejichž doplnění do konceptu larpu umožní vytvořit larp použitelný pro edukační účely, tedy edu-larp. Z konceptu zážitkové pedagogiky byly vybrány části jako teorie zkušenostního učení (její zdroje a východiska, vyjasnění označení učebního cyklu a základní terminologie), princip dramaturgie, motivace k vzdělávací hře, princip flow a reflexe. Vybranými částmi konceptu designu vzdělávací akce byly teorie týkající se stanovování cílů, analýza a identifikace vzdělávacích potřeb, interpretace výsledků analýzy potřeb, motivace k vzdělávání a evaluace. Uvedené části konceptů zážitkové pedagogiky a designu vzdělávací akce byly popsány ve 3. kapitole. Výsledky srovnávání těchto tří konceptů by mohly pomoci rozvinout teorii edu-larpu, na základě které bude edu-larp tvořen a využíván v praxi. Je třeba poznamenat, že některé aktivity, identifikované v rámci srovnávání konceptů, se v larpu již částečně dějí, pro přesun k edu-larpu je však potřeba aktivitu zacílit s ohledem na edukační záměr edu-larpu, jde o určitou „kvalitativní změnu“ (například u motivace nebo reflexe).

Pro další vývoj a prosazení edu-larpu jako nástroje edukace je potřeba dále rozvíjet jak jeho teorii (tvorba vlastní teorie, ale i propojování s teorií z jiných oblastí – například psychologie, andragogika, zkušenostní učení ap.), tak i praxi (tvorba, hraní a hodnocení edu-larpů). Tato diplomová práce by snad mohla sehrát roli příspěvku do diskuze o možnostech edu-larpu, tedy využití larpu k jiným účelům než je zábava.

Anotace

Příjmení a jméno autora: Zvěřinová Pavlína

Název katedry a fakulty: Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie FF UP

Název práce: Larp jako prostředek andragogické intervence

Počet znaků: 136 980

Počet příloh: 0

Počet použitých zdrojů: 106

Klíčová slova: larp, edu-larp, edukace, zkušenostní učení, reflexe, zážitková pedagogika, design vzdělávací akce

Diplomová práce se zabývá využitím larpu (specifické formy rolové hry) pro edukační účely v andragogice. V textu jsou porovnávány a propojovány tři odlišné teoretické koncepty (larp, zážitková pedagogika a design vzdělávací akce). Doplněním částí konceptů zážitkové pedagogiky a designu vzdělávací akce do konceptu larpu vzniká tzv. edu-larp (edukační larp), použitelný jako andragogický edukační prostředek.

Annotation

Key words: larp, edu-larp, education, experiential learning, reflexion, experiential pedagogy, design of educational action

This thesis deals with use of larp (specific form of role-play game) for andragogical educational purposes. In this text, three theoretical concepts (larp, experiential pedagogy and design of educational action) are compared and linked together. The edu-larp (educational larp) emerges by supplement the concept of larp with parts of the experiential pedagogy and the design of educational action.

Seznam použitých zdrojů

- ADAIR, J. E.** (2004) *Efektivní motivace*. 1. vydání. Praha: Alfa Publishing.
- APPL, F.** (2012) *Komunikace o komunikaci aneb v čem je problém?* In TRUHLÁŘ, M. (Ed.) *2012 Odraž se dokud můžeš. Sborník larpové konference Odraž 2012*. 1. vydání. Praha: powerprint, str. 19-45.
- ARMSTRONG, M.** (2002) *Řízení lidských zdrojů*. 8. vydání. Praha: Grada Publishing.
- BALVÍN, J., MACÁKOVÁ, S.** (2013) *Zážitková pedagogika a zážitková andragogika*. In ŠAUEROVÁ, M. (Ed.) *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*. 1. vydání. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA, str. 19-37.
- BALZER, M., KURZ, J.** (2015) *Learning by playing: Larp as teaching metod*. In NIELSEN, CH. B., RAASTED, C. (Eds.) *The knudepunkt 2015 Companion Book*. 1. vydání. Kodaň: Rollespilsakademiet, str. 42-55.
- BARTOŇKOVÁ, H.** (2010) *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing.
- BARTOŇKOVÁ, H.** (2011) *Metodika a didaktika vzdělávání dospělých*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- BARTOŇKOVÁ, H.** (2013) *Projektování vzdělávací akce pro andragogy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- BEARD, C., WILSON, J. P.** (2013) *Experiential Learning: A handbook for education, training and coaching*. 3. vydání. Velká Británie: Kogan Page.
- BEZDÍČEK, M.** (2013) *Psychická první pomoc na larpu*. [online]. [citováno 1. 3. 2016]. Dostupné z <<http://www.larp.cz/?q=cs/clanek/5164/psychicka-prvni-pomoc-na-larpu>>.
- BLAŽKOVÁ, M.** (2015) *Cíl jako symbol, nebo klišé?* Gymnasion, 2015, roč. 9, č. 1, str. 35-40.

BØCKMAN, P. (2003a) *Dictionary*. In GADE, M., THORUP, L., SANDER, M. (Eds.) *As Larp Grows Up – Theory and Methods in Larp*. 1. vydání. Frederiksberg: Projektgruppen KP03, str. 168-187.

BØCKMAN, P. (2003b) *The Three Way Model. Revision of the Threefold Model*. In GADE, M., THORUP, L., SANDER, M. (Eds.) *As Larp Grows Up – Theory and Methods in Larp*. 1. vydání. Frederiksberg: Projektgruppen KP03, str. 12-19.

BONDY, R. (2015) *Salon Moravia – Cabaret for women only*. In NIELSEN, CH. B., RAASTED, C. (Eds.) *The Nordic larp yearbook 2014*. 1. vydání. Kodaň: Rolepilsakademiet, str. 120-127.

BOWMAN, S. L. (2015) *Bleed: The Spillover Between Player and Character*. [online]. [citováno 1. 3. 2016]. Dostupné z <<http://nordiclarp.org/2015/03/02/bleed-the-spillover-between-player-and-character/>>.

BRÁZDOVÁ, Z. (2011) *Hodnocení ve vzdělávání dospělých*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

BUCKLEY, R., CAPLE, J. (2004) *Trénink a školení*. 1. vydání. Brno: Computer Press.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (2002) *Flow. The classic work on how to achieve happiness*. 2. vydání. Velká Británie: Rider Books.

DEWEY, J. (1997) *Experience and Education*. 1. vydání. New York: Touchstone.

DOČEKAL, V. (2012) *Prožitkové, zážitkové, nebo zkušenostní učení?* E-pedagogium [online]. 2012, roč. 12, č. 1, [citováno 10. 2. 2016]. Dostupné z <http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2012/E-pedagogium_I_-_2012.pdf>. ISSN 1213-7499.

DVOŘÁKOVÁ, M. (2013) *Úvod do evaluace a hodnocení ve vzdělávání dospělých pro andragogy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

FATLAND, E., WINGARD, L. (2003) *The Dogma 99 Manifesto. The authors' commentary to the Vow of Chastity*. In GADE, M., THORUP, L., SANDER, M. (Eds.) *As Larp Grows Up – Theory and Methods in Larp*. 1. vydání. Frederiksberg: Projektgruppen KP03, str. 21-28.

FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. (2007) *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. 1. vydání. Brno: Computer Press.

FRK, B. (2015) *Individualizácia a gamifikácia vo vzdelávaní dospelých*. In GIGALOVÁ, V. a kol. *Dospělý jedinec v hypermoderní spoločnosti*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, str. 40-49.

GADE, M. (2003) *Interaction: The Key Element of Larp*. In GADE, M., THORUP, L., SANDER, M. (Eds.) *As Larp Grows Up – Theory and Methods in Larp*. 1. vydání. Frederiksberg: Projektgruppen KP03, str. 66-71.

GOTTHARD, P. (2010a) *Divadelnosť v larpu*. In VESELÝ, L. (Ed.) *Rozlety. Sborník larpové konference Odráz 2010*. 1. vydání. Brno: Tempus lidí, str. 44-47.

GOTTHARD, P. (2010b) *Tvorba komorního larpu*. In VESELÝ, L. (Ed.) *Rozlety. Sborník larpové konference Odráz 2010*. 1. vydání. Brno: Tempus lidí, str. 60-67.

GOTTHARD, P. (2011) *Píšu dobrý komorní larp a vím o tom*. [online]. [citováno 16. 2. 2016]. Dostupné z <<http://www.larp.cz/cs/clanek/2350/pisu-dobry-komorni-larp-a-vim-o-tom>>.

GREENAWAY, R. (2004) *Facilitation and Reviewing in Outdoor Education*. [online]. [citováno 13. 3. 2016]. Dostupné z <<http://reviewing.co.uk/articles/facilitating-outdoor-education.htm>>.

HAK, M. (2009) *O vyprávění příběhů*. Gymnasion, 2009, roč. 6, č. 11, str. 61-64.

HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. (2010) *Zážitkově pedagogické učení*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing.

HARDER, S. (2007) *Confessions of a schoolteacher: experiences with roleplaying in education*. In DONNIS, J., GADE, M., THORUP, L. (Eds.) *Lifelike*. 1. vydání. Kodaň: Projektgruppen KP07, str. 229-235.

HCD – Design zaměřený na člověka: soubor nástrojů. (2013) 2. vydání. Brno: Flow.

HENRIKSEN, T. D. (2003) *Learning by Fiction*. In GADE, M., THORUP, L., SANDER, M. (Eds.) *As Larp Grows Up – Theory*

and Methods in Larp. 1. vydání. Frederiksberg: Projektgruppen KP03, str.110-115.

HICKSON, A. (2000) *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. 1. vydání. Praha, Portál.

HOLEC, O. (2007) *Svět her ve věku dospívání a dospělosti*. In HRKAL, J., HANUŠ, R. (Eds.) *Zlatý fond her II: výběr her a programů připravených pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. 4. vydání. Praha: Portál, str. 13-14.

HOLEDOVÁ, K. (2013) *Mindfuck nebo mindrape?* [online]. [citováno 2. 3. 2016]. Dostupné z <<http://www.larp.cz/?q=cs/clanek/4879/mindfuck-nebo-mindraper>>.

HRONÍK, F. (2007) *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing.

HUIZINGA, J. (1971) *Homo ludens: O původu kultury ve hře*. 1. vydání. Praha: Mladá fronta.

HYLTOFT, M. (2008) *The Role-Players' School: Østerskov Efterskole*. In MONTOLA, M., STENROS, J. (Eds.) *Playground Worlds. Creating and Evaluating Experiences of Role-Playing Games*. 1. vydání. Finsko: Ropecon ry, str. 12-25.

HYLTOFT, M. (2010) *Four reasons why edu-larp works*. In DOMBROWSKI, K. (Ed.) *LARP: Einblicke. Aufsatzsammlung zum MittelPunkt 2010*. Německo: Zauberfeder, str. 43-57.

JANDOUREK, J. (2001) *Sociologický slovník*. 1. vydání. Praha: Portál.

JEVICKÁ, J. (2010) *Larp a neformální vzdělávání aneb mohu se v larpu něco naučit?* In VESELÝ, L. (Ed.) *Rozlety. Sborník larpové konference Odraz 2010*. 1. vydání. Brno: Tempus lidí, str. 20-23.

JIRÁSEK, I. (2001) *Prožitek a možné světy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

JIRÁSEK, I. (2002) *Inventář herních zkušeností*. In JANDA, J. (Ed.) *Zlatý fond her I: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. 1. vydání. Praha: Portál, str. 9-22.

JIRÁSEK, I. (2004) *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. *Gymnasion*, 2004, roč. 1, č. 1, str. 6-16.

JIRÁSEK, I. (2016) *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje. Recenze.* [online]. [citováno 1. 2. 2016]. Dostupné z <<http://www.gymnasion.org/archive/article/prace-s-reflexi-u-lektoru-osobnostne-socialniho-rozvoje>>.

KIRCHNER, J. (2009) *Psychologie prožitku a dobrodružství.* 1. vydání. Brno: Computer Press.

KIRKPATRICK, D. L., KIRKPATRICK J. D. (2006) *Evaluating training programs.* 3. vydání. USA: Berret-Koehler Publishers.

Klíčové kompetence v základním vzdělávání. (2016) Dostupné z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence>>. [citováno 3. 2. 2016].

KOLB, D. A. (1984) *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development.* 1. vydání. New Jersey: Prentice Hall.

KOLÁŘ, J. (2013) *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje.* 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita.

KOLJONEN, J. (2003) *Why do Bad Larps Happen to Good People?* In GADE, M., THORUP, L., SANDER, M. (Eds.) *As Larp Grows Up – Theory and Methods in Larp.* 1. vydání. Frederiksberg: Projektgruppen KP03, str. 46-53.

KOSTER, R. (2005) *A Theory of Fun for Game Design.* Vydání neuvedeno. USA: Paraglyph Press.

MALEČKOVÁ, P. (2010) *Zážitek ve hře a jeho zpracování.* In VESELÝ, L. (Ed.) *Rozlety. Sborník larpové konference Odraž 2010.* 1. vydání. Brno: Tempus lidí, str. 76-80.

MALEČKOVÁ, P., ZEMENE, V. (2012) *Larp a jeho pedagogické využití.* In TRUHLÁŘ, M. (Ed.) *2012 Odraž se dokud můžeš. Sborník larpové konference Odraž 2012.* 1. vydání. Praha: powerprint, str. 47-61.

MOHAUPTOVÁ, E. (2009) *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci.* 2. vydání. Praha: Portál.

MOCHOCKI, M. (2013) *Edu-Larp as Revision of Subject-Matter Knowledge.* International Journal of Role-Playing. [online]. Vydání

neuvedeno. Č. 4. [citováno 3. 2. 2016]. Dostupné z <http://ijrp.subcultures.nl/?page_id=318>. ISSN 2210-4909.

MOON, J. A. (2004) *A handbook of reflective and experiential learning: theory and practice*. 1. vydání. Velká Británie: RoutledgeFalmer.

MOON, J. A. (2013) *Proč v procesu zkušenostního učení reflektovat?* In MOON, J. A. a kol. *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, str. 8-15.

MRÁZEK, K., KRÁLOVÁ, M. (2010) *Jak zorganizovat hru a nezblbnout*. In VESELÝ, L. (Ed.) *Rozlety. Sborník larpové konference Odráz 2010*. 1. vydání. Brno: Tempus lidí, str. 56-59.

MUŽÍK, J. (2011) *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. 1. vydání. Praha: Wolters Kluver ČR.

NEHYBA, J. (2009) *Příběhy a zážitková pedagogika*. Gymnasion, 2009, roč. 6, č. 11, str. 23-30.

NEHYBA, J. (2011) *Zkušenostně reflektivní učení a komfortní zóna*. Pedagogická orientace, roč. 21, č. 4, str. 305-321.

NEUMAN, J. (2014) *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 7. vydání. Praha, Portál.

OBRLÍKOVÁ, K. (2009) *Zpětná vazba: model jedenácti bodů*. In MALEČEK, D., WEBERSCHINKE, J. (Eds.) *Odráz tváře českého larpu. Sborník konference Odráz 2009*. 1. vydání. Praha: Prague by Night, str. 109-113.

Oxford studijní slovník: výkladový slovník angličtiny s českým překladem. (2010) 1. vydání. Oxford: Oxford University Press.

PALÁN, Z. (2002) *Lidské zdroje: Výkladový slovník*. 1. vydání. Praha: Academia.

PELÁNEK, R. (2008) *Příručka instruktora zážitkových akcí*. 1. vydání. Praha: Portál.

PETERS-KÜHLER, G., JOHN, F. (2007) *Komunikační a jiné „měkké“ dovednosti*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing.

PLAMÍNEK, J. (2014) *Vzdělávání dospělých: Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing.

POUCHLÝ, P. (2008a) *Přestaňme říkat „imerze“!* [online]. [citováno 22. 2. 2016]. Dostupné z <<http://www.larpy.cz/teorie/prestanme-rikat-imerze/>>.

POUCHLÝ, P. (2008b) *Trojúhelník pro všechny.* [online]. [citováno 18. 1. 2016]. Dostupné z <<http://www.larpy.cz/teorie/trojuhelnik-pro-vsechny/>>.

POUCHLÝ, P. (2010) *Organizovat larp jako kravačák!* In VESELÝ, L. (Ed.) *Rozlety. Sborník larpové konference Odraz 2010.* 1. vydání. Brno: Tempus ludi, str. 48-55.

PRÁŠILOVÁ, M. (2006) *Tvorba vzdělávacího programu.* 1. vydání. Praha: Triton.

PRŮCHA, J. (2014) *Andragogický výzkum.* 1. vydání. Praha: Grada Publishing.

PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. (2014) *Andragogický slovník.* 2. vydání. Praha: Grada Publishing.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2009) *Pedagogický slovník.* 6. vydání. Praha: Portál.

REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V. (2012) *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele.* 2. vydání. Praha: Portál.

SINGULE, F. (1992) *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti.* 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

STARK, L. (2013) *How to Run a Post-Larp Debrief.* [online]. [citováno 13. 3. 2016]. Dostupné z <<http://leavingmundania.com/2013/12/01/run-post-larp-debrief/>>.

STENROS, J. (2004) *Genre, Style, Method and Focus. Typologies for Role-Playing Games.* In MONTOLA, M., STENROS, J. (Eds.) *Beyond Role and Play – Tools, Toys and Theory for Harnessing the Imagination.* 1. vydání. Finsko: Ropecon ry, str. 165-173.

STENROS, J., HAKKARAINEN, H. (2003) *The Meilahti School: Thoughts on Role-playing.* In GADE, M., THORUP, L., SANDER, M.

(Eds.) *As Larp Grows Up – Theory and Methods in Larp*. 1. vydání. Frederiksberg: Projektgruppen KP03, str. 54-64.

SVATOŠ, V., LEBEDA, P. (2005) *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing.

ŠAUEROVÁ, M. (2012) *Motivace dospělých v celoživotním vzdělávání*. In VETEŠKA, J. (Ed.) *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. 1. vydání. Praha: UJAK, str. 157-173.

VALENTA, J. (2008) *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing.

Velká kniha technik učení, tréninku paměti a koncentrace. (2009) 1. vydání. Praha: Grada Publishing.

VESELÝ, L. (2010) *Píšeme dějiny, kolego (3.)* [online]. [citováno 7. 1. 2016]. Dostupné z <<http://www.larpy.cz/teorie/piseme-dejiny-kolego-3/>>.

VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. (2007) *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing.

WAGNER, D., KOMASOVÁ, S., HOLATA, P. (2009) *Bod zlomu*. In MALEČEK, D., WEBERSCHINKE, J. (Eds.) *Odras tváře českého larpu. Sborník konference Odras 2009*. 1. vydání. Praha: Prague by Night, str. 5-24.

WERBACH, K. (2016) *Definition of Gamification*. [online]. [citováno 26. 1. 2016]. Dostupné z <<https://class.coursera.org/gamification-002/lecture/22>>.

Ostatní zdroje

Co je to larp? (2011) Dostupné z <<http://www.larp.cz/cs/info>>. [citováno 14. 1. 2016].

Court of Moravia. (2016) Dostupné z <<http://www.court-of-moravia.com/business-larp/>>. [citováno 9. 1. 2016].

Diegetický. (2016) Dostupné z <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz>>. [citováno 1. 2. 2016].

GNS. (2016) Dostupné z <<http://wiki.larpy.cz/GNS>>. [citováno 18. 1. 2016].

Larpy Pardubice. (2016) Dostupné z <<http://www.larpard.cz/pro-verejnost>>. [citováno 14. 1. 2016].

Larpová databáze. (2016) Dostupné z <<http://larpovadatabaze.cz/oDatabazi?1>>. [citováno 18. 1. 2016].

Learning 4 life. (2016) Dostupné z <<http://www.learning4life.eu/larp-ve-vyacuceuce.html>>. [citováno 29. 1. 2016].

Misie MDCXLI – vysoká škola larpem. (2012) Dostupné z <<http://www.larp.cz/?q=cs/clanek/3748/misie-mdcxli-vysoka-skola-larpem>>. [citováno 3. 2. 2016].

O larpu. (2016) Dostupné z <<http://www.larpy.cz/larp/>>. [citováno 14. 1. 2016].

Postava. (2016) Dostupné z <<http://wiki.larpy.cz/Postava>>. [citováno 20. 1. 2016].

Prázdninová škola Lipnice. (2016) Dostupné z <<http://www.psl.cz>>. [citováno 1. 2. 2016].

Rolling. (2016) Dostupné z <<http://rolling.cz/onas.html>>. [citováno 9. 1. 2016].

Salon Moravia. (2014) Dostupné z <<http://larpovadatabaze.cz/larp/salon-moravia/101>>. [citováno 16. 2. 2016].

Staňte se hrdiny z jiné reality! (2014) Dostupné z <<http://www.newtoncollege.cz/novinky/stante-se-hrdiny-z-jine-reality>>. [citováno 8. 2. 2016].

What is edu-larp? (2016) Dostupné z <<http://www.edu-larp.org>>. [citováno 26. 1. 2016].