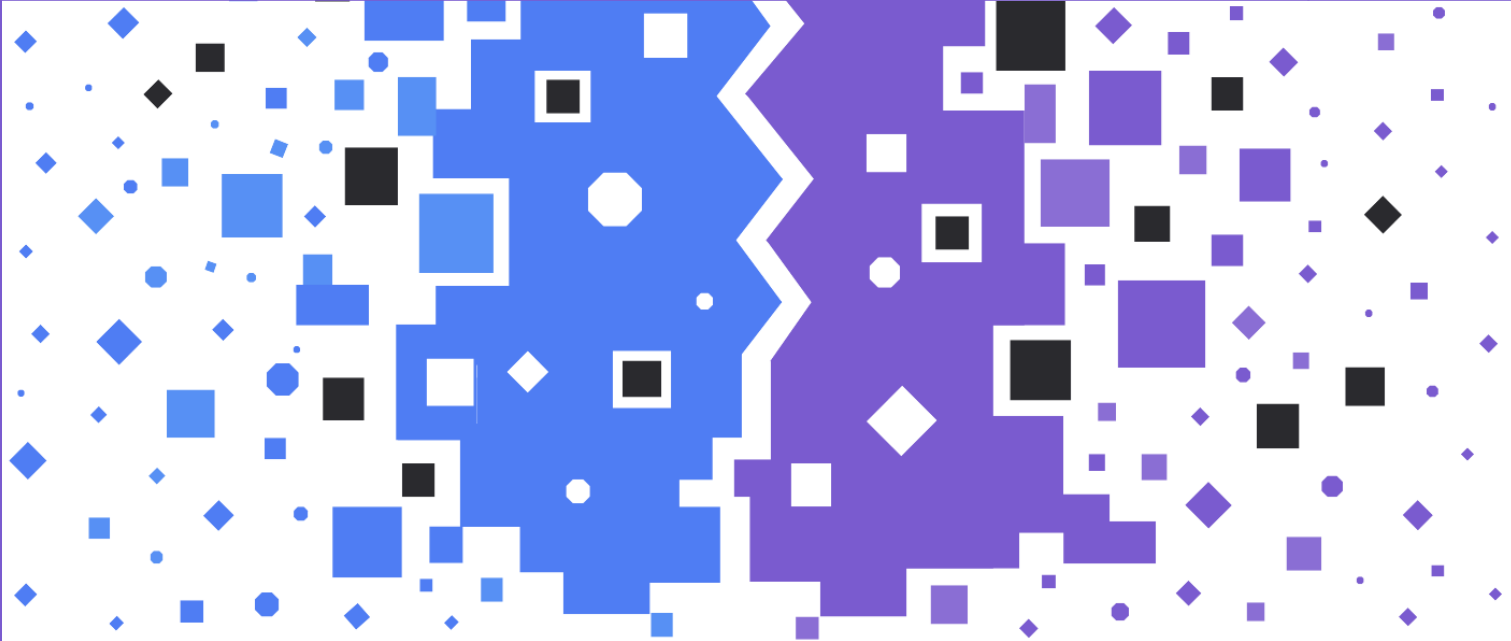




dystolarp

Broszura o dystopii jako edukacji obywatelskiej

LIVEFORM



Dofinansowane przez
Unię Europejską

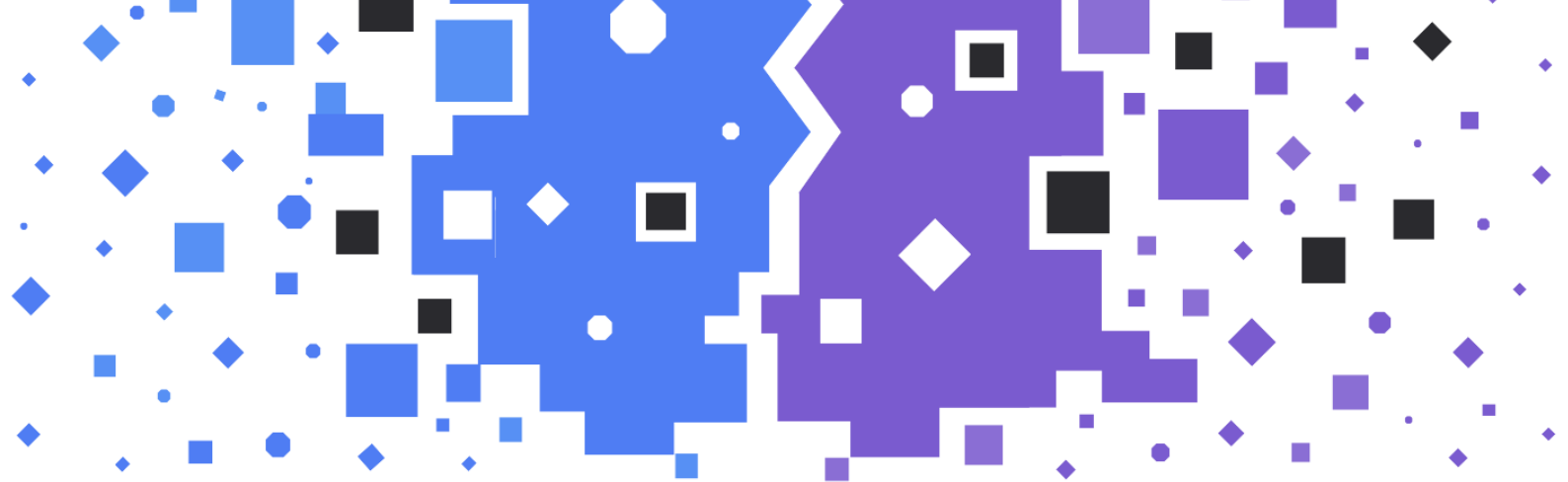


C V S
BULGARIA



COOPERATION
FOR VOLUNTARY SERVICE
BULGARIA





Nazwa i kod projektu

DystoLARP (2025-1-PL01-KA220-YOU-000364734)

Nazwa rezultatu projektu

WP2A1 Broszura „Dystopia jako edukacja obywatelska”

Data przekazania

Wrzesień 2026

Autorzy i organizacje uczestniczące

Mikołaj Wicher – Liveform (Polska)

Sarah Lynne Bowman & Kjell Hedgard Hugaas – Evocative Games (Szwecja)

Tara Laura Della Selva – EGLE (Belgia)

Benedicta Sannino – Euphoria Net (Włochy)

Katerina Stoyanova – CVS-Bulgaria (Bułgaria)

Metka Bahlen Okoli – Zavod Bob (Słowenia)



Spis treści

O tej broszurze i materiałach towarzyszących	5
O części I: Dystopia w edukacji.....	5
O części II: Edukacyjne gry dystopijne	6
Jak korzystać z tej broszury	6
Część I: Dystopia w edukacji	7
Rozdział 1: Wprowadzenie do dystopii	8
1.1 Czym jest dystopia?	8
1.2 Krótka historia gatunku	9
1.3 Powracające motywy	11
1.4 Powracające tropy	11
1.5 Powracające struktury narracyjne	12
1.6 Kategorie dystopii	13
1.7 Dystopia a edukacja obywatelska	14
Rozdział 2: Fikcja dystopijna w pozaformalnej edukacji obywatelskiej ..	15
2.1 Rola dystopii w edukacji obywatelskiej	15
2.2 W jakich celach można wykorzystywać dystopię?	16
2.3 Czy młodym ludziom w ogóle na czymś zależy?	16
2.4 Przykłady i praktyki wykorzystania fikcji dystopijnej w pozaformalnej edukacji obywatelskiej	17
Rozdział 3: Fikcja dystopijna w formalnej edukacji obywatelskiej	24
3.1 Fikcja dystopijna w programach edukacji obywatelskiej	25
3.2 Jak fikcja dystopijna wspiera naukę w klasie	26
3.3 Czego uczą się uczniowie: świadomość obywatelska, etyka i kompetencje demokratyczne.....	28
3.4 Metody i praktyki pracy w klasie	29
3.5 Możliwości i ograniczenia w edukacji formalnej.....	31
3.6 Łączenie uczenia się formalnego i pozaformalnego	33

Część II: Edukacyjne gry dystopijne	35
Rozdział 4: Gry i grywalizacja w edukacji obywatelskiej.....	36
4.1 Definicje i wyjaśnienie pojęć	36
4.2 Dlaczego gry mają swoje miejsce w edukacji obywatelskiej.....	37
4.3 Dlaczego dystopijna konwencja sprawdza się w grach.....	38
4.4 Rozwijanie kompetencji obywatelskich przez gry dystopijne	39
4.5 Kluczowe elementy gry wspierające edukację obywatelską	41
4.6 Od zaangażowania do sprawczości obywatelskiej: transformacyjny potencjał gry	43
Rozdział 5: Edukacyjne gry dystopijne	45
5.1 „Papers, Please” (Pope, 2013)	46
5.2 „We Become What We Behold” (Case, 2016)	47
5.3 „Oceania 2084” (Jocher Games, 2023)	48
5.4 „This War of Mine” (11 bit studios & Awaken Realms)	49
5.5 „Orwell: Keeping an Eye on You” (Osmotic Studios, 2016)	51
Rozdział 6: Dystopijne larpy w edukacji obywatelskiej młodzieży: teoria i praktyka	52
6.1 Cele edukacyjne	52
6.2 Teoria i pojęcia kluczowe.....	53
Bibliografia i lektury uzupełniające.....	58

O tej broszurze i materiałach towarzyszących

Autorka: Katerina Stoyanova (CVS-Bulgaria)

Ta broszura wyjaśnia założenia podejścia edukacyjnego przyjętego w projekcie DystoLARP. Została napisana **dla edukatorów, osób pracujących z młodzieżą i osób prowadzących zajęcia**, które chcą zrozumieć **teoretyczne podstawy wykorzystywania fikcji dystopijnej i gier w edukacji obywatelskiej** przed rozpoczęciem działań z młodzieżą.

Broszura jest podzielona na dwie części.

O części I: Dystopia w edukacji

Ta część wyjaśnia, dlaczego warto wykorzystywać fikcję dystopijną w edukacji młodzieży.

- ◆ **Rozdział 1** wyjaśnia ogólne pojęcie dystopii.
- ◆ **Rozdział 2** koncentruje się na pozaformalnej edukacji obywatelskiej, analizując, jak fikcja dystopijna i gry są wykorzystywane w pracy z młodzieżą, działaniach lokalnych społeczności i uczeniu się przez doświadczenie, w tym jak sama młodzież wykorzystuje treści dystopijne, by zrozumieć rzeczywistość.
- ◆ **Rozdział 3** dotyczy edukacji formalnej – w szkołach, kolegiach i na uniwersytetach – analizując, w jaki sposób teksty dystopijne pojawiają się w programach nauczania, jakie efekty uczenia się wspierają oraz jak odnoszą się do uznanych ram kompetencji obywatelskich.

O części II: Edukacyjne gry dystopijne

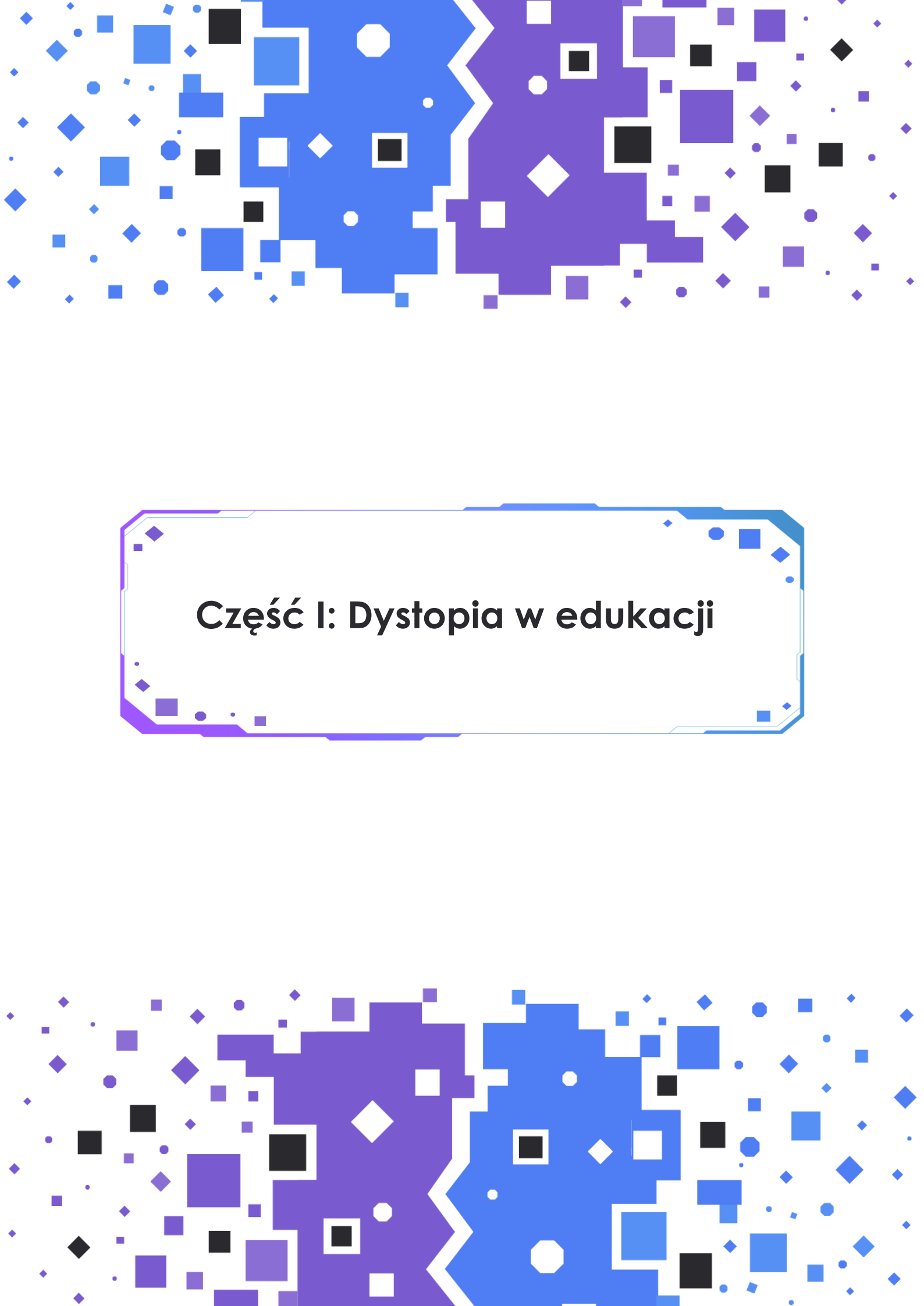
Ta część omawia to, co gry i odgrywanie ról wnoszą do edukacji obywatelskiej.

- ◆ **Rozdział 4** wyjaśnia teorię i praktykę wykorzystania gier i grywalizacji w edukacji obywatelskiej, ze szczególnym uwzględnieniem tego, dlaczego dystopijna konwencja tak dobrze sprawdza się w uczeniu się przez gry.
- ◆ **Rozdział 5** omawia przykłady gier wideo, gier planszowych i gier fabularnych (RPG) wykorzystywanych w edukacji, sprawdzając, jakie możliwości daje każda z nich i jakie są dowody jej skuteczności.
- ◆ **Rozdział 6** koncentruje się szczególnie na larpie (live action role-playing) jako formie pozwalającej najgłębiej zanurzyć się w doświadczeniu dystopijnej edukacji obywatelskiej, przedstawiając kluczowe koncepcje projektowania larpów transformacyjnych oraz ich zastosowanie w scenariuszach DystoLARP.

Jak korzystać z tej broszury

Każdy rozdział został napisany przez innego partnera projektu i można go czytać jako samodzielne wprowadzenie do danego tematu. Razem pokazują, że **fikcja dystopijna daje edukacji obywatelskiej wyjątkowo skuteczne narzędzia**; że gry i odgrywanie ról wzbogacają je o angażujące ciało doświadczenie i zanurzenie w fikcyjnym świecie; oraz że starannie zaprojektowany i prowadzony larp jest jednym z obecnie najskuteczniejszych sposobów **pomagania młodzieży w rozwijaniu kompetencji potrzebnych do aktywnego i świadomego uczestnictwa w życiu demokratycznym i obywatelskim**.

Broszurę uzupełnia **program edukacyjny DystoLARP (Curriculum)**, czyli praktyczny przewodnik dla osób, które chcą projektować i prowadzić larpy dystopijne. Broszura wyjaśnia, dlaczego to podejście działa, a program pokazuje, jak stosować je w praktyce: projektować scenariusze, dbać o bezpieczeństwo i dostępność, prowadzić grupę oraz oceniać efekty uczenia się. Przedstawione tutaj podstawy teoretyczne pomagają świadomie korzystać ze wskazówek zawartych w programie podczas pracy z młodzieżą.



Część I: Dystopia w edukacji

Rozdział 1: Wprowadzenie do dystopii

Autorka: Katerina Sroyanova (CVS-Bulgaria)

1.1 Czym jest dystopia?

Słowo „dystopia” w swoim najbardziej dosłownym znaczeniu jest **przeciwieństwem utopii** – złym miejscem zamiast dobrego.

Cambridge Dictionary definiuje ją jako „**bardzo złe lub niesprawiedliwe społeczeństwo**, w którym panuje ogromne cierpienie – zwłaszcza **wyobrażone społeczeństwo przyszłości, po tym, jak stało się coś strasznego**”.

Wikipedia opisuje dystopię jako „wyobrażony świat lub społeczeństwo, w którym ludzie prowadzą nędzne, odczuweczone, przesiąknięte lękiem życie” – często totalitarne albo zdegradowane środowiskowo.

Merriam-Webster proponuje zbliżone sformułowanie: „wyobrażony świat lub społeczeństwo, w którym ludzie prowadzą nędzne, odczuweczone, przesiąknięte lękiem życie”.

W literaturze akademickiej Tom Moylan opisuje literaturę dystopijną jako twórczość, która „bada społeczeństwa, w których systemy społeczne i polityczne zawiodły” (Moylan 2000, 2), podczas gdy Gregory Claeys umieszcza dystopię w tradycji zajmującej się przede wszystkim „nowoczesnym despotyzmem” i jego mechanizmami kontroli (Claeys 2016).

Dystopia nigdy nie dotyczy jednak mroku dla samego mroku. Wyobraźnia dystopijna ma zasadniczo krytyczny i polityczny charakter – jest formą opowiadania, która wykorzystuje wyolbrzymione obrazy dzisiejszej rzeczywistości lub wizje jej rozpadu, aby **ujawniać mechanizmy władzy, niesprawiedliwości i niewydolności społeczeństwa**.

Dystopia jest też ściśle związana z utopią: oba gatunki krążą wokół marzenia o lepszej przyszłości, a dystopię najlepiej rozumieć jako to, co dzieje się, gdy marzenie to zostaje wypaczone, zniekształcone lub staje się trwale nieosiągalne (Cole 2025).

Wspólną cechą tych definicji jest zasadniczo krytyczny i polityczny charakter literatury dystopijnej: nie dotyczy ona jedynie mroku czy cierpienia, lecz **zawodności ludzkich instytucji i wypaczenia marzenia o lepszej przyszłości**.

W materiałach projektu DystoLARP dystopię konsekwentnie definiuje się jako:

Fikcyjne społeczeństwo, w którym systemy społeczne, polityczne lub środowiskowe zawiodły albo stały się opresyjne – takie, które **wyodróżniają dzisiejsze zjawiska**, by uczynić ich wewnętrzną logikę widzialną, możliwą do podważenia i ostatecznie do zmiany.

Ta definicja wyraźnie umieszcza dystopię w sferze fikcji, czyli wyobrazonego świata, ale podkreśla też jego stały związek z rzeczywistością. To właśnie połączenie fikcji z odniesieniami do realnego świata sprawia, że dystopia jest tak wartościowym narzędziem edukacyjnym.

1.2 Krótka historia gatunku

Gatunek dystopijny, w formie, w jakiej rozpoznajemy go dzisiaj, wyłonił się pod koniec XIX i na początku XX wieku, ukształtowany przez **kryzys kapitalizmu przemysłowego i wzrost znaczenia polityki totalitarnej**. Do wczesnych przełomowych dzieł należą „My” Jewgienija Zamiatina (1921), „Nowy wspaniały świat” („Brave New World”) Aldousa Huxleya (1932) oraz „Rok 1984” („Nineteen Eighty-Four”) George’a Orwella (1949).

Każde z tych dzieł brało na cel inną cechę nowoczesności – odpowiednio biurokratyczny racjonalizm, konsumpcjonizm i totalitarny nadzór – i doprowadzało ją



do logicznej skrajności. Gregory Claeys (2017) w swoim obszernym opracowaniu gatunku sięga jeszcze dalej w przeszłość, do „**Podróży Guliwera**” („**Gulliver's Travels**”) Swifta (1726) oraz wcześniejszej, długiej tradycji satyrycznych opisów wyobrażonych społeczeństw.

Dekady powojenne przyniosły kolejne dzieła kanoniczne, z których każde odpowiadało na szczególne lęki swojej epoki historycznej:

- ◆ „**451 stopni Fahrenheita**” („**Fahrenheit 451**”) Raya Bradbury’ego (1953) – o cenzurze i erozji życia intelektualnego w warunkach przesytu mediami;
- ◆ „**Opowieść podręcznej**” („**The Handmaid's Tale**”) Margaret Atwood (1985) – o patriarchalnej kontroli i systematycznym odbieraniu autonomii cielesnej;
- ◆ „**Przypowieść o siewcy**” („**Parable of the Sower**”) Octavii Butler (1993) – o nierównościach rasowych, załamaniu klimatu i przetrwaniu wspólnoty w rozpadającym się państwie;
- ◆ „**Igrzyska śmierci**” („**The Hunger Games**”) Suzanne Collins (2008) – ukazujące spektakl, skrajne nierówności ekonomiczne i zorganizowany opór młodzieży.

Od przełomu tysiącleci gatunek ten **wykroczył poza stronicę książek, trafiając do filmu, telewizji, gier wideo i larpów**, które są głównym tematem tej broszury i projektu DystoLARP. Narracje dystopijne **wykroczyły też poza swoje zachodnie korzenie**: bogate tradycje istnieją obecnie w Azji, Ameryce Łacińskiej, Europie Wschodniej i Afryce, a każda z nich jest kształtowana przez lokalną historię polityczną i obawy (Baccolini and Moylan 2003).

Tom Moylan (2000), którego fundamentalna praca o utopii krytycznej ukształtowała tę dziedzinę, twierdzi, że **najlepsze teksty dystopijne nigdy nie są po prostu pesymistyczne**. Zawierają w sobie to, co nazywa „impulsem utopijnym” – pozostałość nadziei, fragment oporu, wspólnotę, która odmawia całkowitego podporządkowania się.

To **napięcie między mrokiem a możliwością zmiany** sprawia właśnie, że dystopia jest wartościowa edukacyjnie, a nie tylko zniechęcająca. Dobrze zaprojektowane doświadczenie dystopijne powinno pozostawić uczestników nie przestraszonych przyszłością, lecz bardziej świadomych, krytycznych i silniej zmotywowanych do jej kształtowania.

1.3 Powracające motywy

W różnorodnych utworach dystopijnych można wyróżnić zestaw powracających tematów:

- ◆ **Ścisła kontrola społeczna:** Władza kontroluje każdy aspekt codziennego życia, pozostawiając niewiele miejsca na indywidualną autonomię lub sprzeciw.
- ◆ **Wymazywanie indywidualności:** System wymaga jednolitości; odstępstwo od narzuconych norm traktowane jest jako zagrożenie, które należy skorygować lub wyeliminować.
- ◆ **Propaganda:** Reżim zastępuje prawdę skonstruowanymi narracjami, które mają podtrzymywać lojalność i tłumić wątpliwości.
- ◆ **Cenzura:** Odmienne punkty widzenia są usuwane z życia publicznego, co czyni krytyczne myślenie trudnym i niebezpiecznym.
- ◆ **Technologia:** Postęp technologiczny staje się narzędziem kontroli i wyzysku, zamiast służyć rozwojowi i dobrostanowi ludzi.
- ◆ **Rozwarstwienie społeczne:** Społeczeństwo jest zorganizowane w sztywne hierarchie – określane przez urodzenie, zawód lub lojalność – zaprojektowane tak, by nie dało się zmienić swojej pozycji.
- ◆ **Niszczenie środowiska:** Świat przyrody jest eksploatowany lub ulega załamaniu, często za sprawą tych samych systemów, które uciskają ludność.

1.4 Powracające tropy

Obok tych tematów literatura dystopijna opiera się na zestawie rozpoznawalnych tropów narracyjnych:

- ◆ **Bunt głównego bohatera:** Główna postać, która nie może zaakceptować świata takim, jaki jest, napędza narrację poprzez akty oporu, choćby niewielkie.
- ◆ **Historia jest wymazywana i ukrywana:** Kontrola nad teraźniejszością zależy od eliminowania dowodów przeszłości; bez historii ludność nie może wyobrazić sobie alternatyw.

- ◆ **Pamięć:** Wobec tego wymazywania zachowywanie i przekazywanie pamięci staje się cichym, ale radykalnym aktem.
- ◆ **Siła języka:** Język jest narzędziem politycznym: ogranicz słownictwo dostępne ludziom, a ograniczysz to, co mogą sobie pomyśleć.
- ◆ **Państwo inwigilacji Wielkiego Brata:** Wszechobecny nadzór – sprawowany przez państwo, technologię lub sąsiadów zmuszanych do współudziału – sprawia, że żadna przestrzeń nie pozostaje prywatna ani bezpieczna.
- ◆ **Dehumanizacja:** System redukuje ludzi do funkcji lub numeru akt, odbierając im złożoność i godność, które czynią ich w pełni ludźmi.

1.5 Powracające struktury narracyjne

Opowieści dystopijne mają rozpoznawalne struktury narracyjne, z których każda niesie odmienne konsekwencje dla osób uczących się:

- ◆ **Dystopii udaje się zapobiec dzięki działaniu zawczasu.** Główny bohater rozpoznaje, co ma się wydarzyć, i temu zapobiega – jest to narracja o czujności i działaniu we właściwym czasie.
- ◆ **System dystopijny zostaje zakwestionowany i pokonany.** Opór narasta, organizuje się i ostatecznie zwycięża, podkreślając siłę zbiorowego działania.
- ◆ **System dystopijny zostaje zakwestionowany i pokonany, lecz zwycięstwo jest pyrrusowe.** System upada za katastrofalną cenę, rodząc pytania o to, czego wymaga opór i co niszczy.
- ◆ **System dystopijny zostaje zakwestionowany, ale nie zostaje pokonany.** Opór jest możliwy, lecz niewystarczający, co pozostawia miejsce na indywidualny sprzeciw bez zmiany systemowej.
- ◆ **System dystopijny całkowicie miażdży wszelki opór.** Wszelka opozycja zostaje stłumiona, co skłania osoby uczące się do pytania, jakie warunki sprawiają, że systemy są tak zakorzenione, iż zmiana staje się niemożliwa.

Nie wszystkie struktury narracyjne są równie dobrze dostosowane do każdego kontekstu edukacyjnego. W scenariuszach DystoLARP szczególnie cenimy opowieści o zapobieganiu dystopii i wspólnym pokonaniu systemu, ponieważ najprawdopodobniej zainspirują one uczestników do zaangażowania się w

rzeczywiste wyzwania obywatelskie i podjęcia działania po zakończeniu gry.

Narracje, w których opór zostaje zdławiony lub pozostaje nierozstrzygnięty, mogą być wartościowe dla budowania empatii i krytycznej refleksji, lecz wymagają szczególnie starannego prowadzenia.

1.6 Kategorie dystopii

Klasyczna teoria literatury wyróżnia cztery kanoniczne kategorie (Claeys 2016):

orwellowską („Rok 1984”), **kafkowską** („Proces” („The Trial”), „Zamek” („The Castle”)), **huxleyowską** („Nowy wspaniały świat”) oraz **nawiązującą do twórczości Philipa K. Dicka** („Czy androidy śnią o elektrycznych owcach?” („Do Androids Dream of Electric Sheep?”)).

Współczesne opowieści w nowszych mediach nie zawsze dobrze wpisują się w te ramy, a dla edukatorów użyteczniejsza jest szersza kategoryzacja:

- ◆ **Dystopie futurystyczne** przedstawiają wyobrażone społeczeństwa kształtowane przez postęp technologiczny, władzę korporacji lub inżynierię społeczną – od cyberpunku i scenariuszy przejęcia władzy przez AI po kosmiczny feudalizm i miasta podzielone przez segregację.
- ◆ **Dystopie postapokaliptyczne** przedstawiają społeczeństwa, które przetrwały upadek spowodowany katastrofami środowiskowymi, wojną lub niewydolnością systemu. „Przypowieść o siewcy” Octavii Butler (1993) jest często wykorzystywanym przykładem w edukacji obywatelskiej.
- ◆ **Historyczne i współczesne dystopie polityczne** są osadzone w rozpoznawalnych realiach: rządach autorytarnych, okupacji, ekstremizmie religijnym, kolonializmie i systemowym rasizmie. Znaczące przykłady można znaleźć w twórczości Atwood, Alderman i Collins.
- ◆ **Inne kategorie** obejmują dystopie megakorporacyjne, techno-feudalizm i dzieła łączące jednocześnie kilka wątków – często najbogatsze pod względem zastosowania edukacyjnego.

Warto zauważyć, że jeden scenariusz może jednocześnie należeć do kilku kategorii.

Najsukuteczniejsze zastosowania dystopii w edukacji często czerpią równocześnie z

wielu wątków, łącząc krytykę polityczną z zagrożeniami dla środowiska oraz pytaniami o tożsamość, pamięć i opór.

1.7 Dystopia a edukacja obywatelska

Jedną z najważniejszych właściwości edukacyjnych dystopii jest **ochronny dystans**, który oferuje. Ponieważ niesprawiedliwość i cierpienie dotyczą postaci w fikcyjnym świecie, osoby uczące się mogą **analizować trudne kwestie obywatelskie z zachowaniem pewnego stopnia bezpieczeństwa emocjonalnego**, na który bezpośrednie zaangażowanie w bieżące wydarzenia nie zawsze pozwala.

W ramach dystopijnego scenariusza pytania o to, gdzie leży władza, czy instytucje są sprawiedliwe, jak opierać się manipulacji oraz jaka jest cena podporządkowania lub sprzeciwu, stają się przystępne i pilne. Osoby uczące się mogą osobiście mierzyć się z tymi pytaniami w grze, a nie tylko rozważać je z dystansu.

To podejście szczególnie dobrze odpowiada na dzisiejsze potrzeby. Badania sugerują, że wiele młodych osób już odczuwa silny niepokój związany z sytuacją polityczną i stanem środowiska w świecie, który dziedziczą, oraz głęboką frustrację wobec instytucji, które nie zdołały ochronić ich przyszłości.

Fikcja dystopijna może odpowiadać na te emocje młodych ludzi – uznając ich obawy, a zarazem otwierając przestrzeń dla wyobraźni, sprawczości i zmiany. Prowadzone z odpowiednią uważnością scenariusze dystopijne rozwijają myślenie krytyczne, rozumowanie etyczne i wyobraźnię polityczną, dzięki którym zaangażowanie obywatelskie staje się osobiście ważne i pilne, a nie abstrakcyjne.

Rozdział 2: Fikcja dystopijna w pozaformalnej edukacji obywatelskiej

Autorka: Metka Bahlen Okoli (Zavod Bob)

2.1 Rola dystopii w edukacji obywatelskiej

Przedstawione definicje, narracje i kategorie pokazują, że dystopia może przedstawiać dzisiejszą rzeczywistość w sposób wyolbrzymiony lub jako wizję jej rozpadu. W ten sposób służy jako „**narzędzie krytycznego komentowania naszego społeczeństwa**” – jego struktur, dynamiki władzy i granic etycznych. Pozwala edukatorom i badaczom przedstawiać złożone zagadnienia w sposób zapewniający osobom uczącym się autentyczne doświadczenie. Umieszczając je w wyobrażonych światach, dystopia może „**przybliżyć abstrakcyjne kwestie do rzeczywistości danej osoby**”, dzięki czemu stają się one zrozumiałe i pilne.

Mówiąc o larpie (live action role-playing), możemy dostrzec pewne podobieństwa do grania w gry komputerowe. Odnosząc się do badań nad grami przedstawionych w Studies of Digital Media Culture przez Geralda Farcę (2018), możemy stwierdzić, że gracze mierzą się ze swoim lękiem poprzez grę. Zgodnie z badaniami gry dystopijne dają następujące możliwości:

- ◆ Gracze **zanurzają się w dystopijnej historii** gry i **doświadczają koszmarnego świata** z pierwszej ręki
- ◆ Wirtualny świat jest w istocie **odzwierciedleniem rzeczywistych lęków** dotyczących katastrofy ekologicznej i niewydolności systemu politycznego

- ◆ Gry **oferują coś, czego nie zapewnia rzeczywiste życie** – możliwość dokonywania wyborów i działania
- ◆ W grach młodzi gracze mogą **walczyć z systemami, które ich uciskają**, podejmując decyzje, które mogą zmienić bieg historii, co daje im poczucie siły, którego często brakuje im w rzeczywistości.

Uczestnicząc w interaktywnych narracjach w grach, młodzi ludzie nie uciekają od rzeczywistości, jak często przedstawia to dyskurs publiczny. W rzeczywistości **ćwiczą reagowanie na zagrożenia z realnego życia**. Testują opór i przetrwanie w bezpiecznej przestrzeni, w której mogą mieć pełną kontrolę. Odniesienie sukcesu w grze, nawet w mrocznym świecie, daje im poczucie **sprawczości i nadziei**. Za pośrednictwem interaktywnych opowieści próbują zrozumieć świat, który wydaje się zepsuty, oraz wyobrazić sobie, jak mogliby go naprawić, co może świadczyć o głębokiej trosce i domaganiu się sprawiedliwości.

2.2 W jakich celach można wykorzystywać dystopię?

Przywołane badania pokazują, co przeżywają gracze. Nie dotyczą jednak celowo zaplanowanych procesów, którym towarzyszy refleksja, a to ważny element edukacji pozaformalnej. Wykorzystywanie dystopii w edukacji obywatelskiej służy przede wszystkim:

- ◆ Pobudzaniu **myślenia krytycznego, rozumowania etycznego i zaangażowania obywatelskiego**
- ◆ **Kwestionowaniu konformizmu** i wymuszaniu konfrontacji z niewygodnymi prawdami
- ◆ Pogłębianiu **empatii i umiejętności analitycznych**
- ◆ Rozbudzaniu potrzeby **zmiany i działania**.

2.3 Czy młodym ludziom w ogóle na czymś zależy?

Jak pokazano w szeroko zakrojonym badaniu opublikowanym w The Lancet Planetary Health w 2021 r. (Hickman et al. 2021), zdecydowana większość młodych ludzi w wieku od 16 do 25 lat odczuwa silny niepokój związany ze zmianą klimatu.

Tradycyjna edukacja obywatelska często opiera się na racjonalnych argumentach i zasadach demokracji. Podejście to może wydawać się oderwane od silnych emocji, z którymi młodzi ludzie mierzą się dziś. Fikcja dystopijna pozwala spojrzeć na te kwestie inaczej: uczniowie mogą emocjonalnie **doświadczyć konsekwencji niesprawiedliwości oraz nierównego i niesprawiedliwego rozkładu władzy**. Gatunek ten pozwala osobom uczącym się przyjąć perspektywę osób żyjących w opresyjnych reżimach, budząc empatię, której nie mogłaby zapewnić analiza faktów.

Obcując z tymi opowieściami, młodzi ludzie **uczą się o obowiązkach obywatelskich** i zarazem odczuwają wagę wyborów w bezpiecznym, a jednocześnie immersyjnym środowisku. To przygotowanie do życia **przekształca ich lęk w zrozumienie rzeczywistych zagrożeń**. Wezwanie do działania staje się osobiste, a nie tylko teoretycznym obowiązkiem. Mimo licznych zalet tego gatunku dystopia może wywoływać dyskomfort lub niepokój, jeśli nie zostanie przedstawiona z namysłem. Wymaga uważnego prowadzenia, które pozwala zadbać o bezpieczeństwo uczestników, a zarazem stawiać przed nimi wyzwania intelektualne i emocjonalne.

2.4 Przykłady i praktyki wykorzystania fikcji dystopijnej w pozaformalnej edukacji obywatelskiej

Poniższe przykłady pokazują, że fikcja dystopijna jest wykorzystywana do różnych celów – jako **narzędzie cyfrowego oporu, protestu politycznego i budowania empatii**, bezpośrednio odnosząc się do poczucia lęku i zdrady zidentyfikowanego w badaniach wśród młodych ludzi.

Szczegółowe dane o warsztatach pozaformalnych często pozostają wewnątrz organizacji pozarządowych, a ich efekty rzadko opisuje się liczbowo w publicznie dostępnych raportach. Poniższe przykłady opierają się na źródłach, które można sprawdzić: relacjach prasowych opisujących konkretne zastosowania fikcji, blogach i stronach organizacji przedstawiających metody pracy oraz akademickich studiach przypadku omawiających efekty i podejście edukacyjne.¹⁷

Przykład 1: Dystopiality

„Dystopiality” był projektem wymiany młodzieżowej realizowanym w latach 2022 i 2023, którego głównym działaniem była tygodniowa wymiana stacjonarna w Kłodzku w Polsce. W wymianie uczestniczyli młodzi ludzie z siedmiu krajów, w tym z Polski, Włoch, Hiszpanii, Portugalii, Armenii, Gruzji i Kosowa.

Cele

Jak podają twórcy projektu, jego cele były następujące:

- ◆ Podnoszenie świadomości kwestii o znaczeniu społecznym (alienacji, zmiany klimatu lub systemów klasyfikacji).
- ◆ Rozwijanie empatii i współczucia wobec ludzi zmagających się ze współczesnymi problemami świata.
- ◆ Poszerzanie wiedzy o problemach społecznych.
- ◆ Wzmacnianie umiejętności uczestników w zakresie wystąpień publicznych.
- ◆ Rozwijanie umiejętności pracy zespołowej, inicjatywy i kreatywności.

Metody i narzędzia

W projekcie wykorzystano metody edukacji pozaformalnej skoncentrowane na fikcji dystopijnej i mediach.

- ◆ **Analiza multimediów i moderowana dyskusja:** Uczestnicy obejrzeli wybrane dzieła dystopijne: film „Rok 1984” („1984”, na podstawie powieści Orwella), odcinek „Na łeb, na szyję” („Nosedive”) serialu „Czarne lustro” („Black Mirror”) (dotyczący systemów ocen społecznych) oraz dokument „The Age of Stupid” (zmiana klimatu). Po projekcjach odbyły się moderowane dyskusje, które łączyły fikcyjne scenariusze z rzeczywistymi problemami, takimi jak kontrola państwowa, systemy ocen społecznych i kryzys klimatyczny.
- ◆ **Teatralne odgrywanie ról (elementy Teatru Forum (Boal 2000)):** Uczestnicy wybrali cytaty z „Roku 1984” George’a Orwella i mieli je odegrać przed grupą, aby rozwijać kreatywność oraz lepiej zrozumieć tematykę ucisku i kontroli poprzez odgrywanie scen.
- ◆ **Wspólne tworzenie opowieści:** Grupy tworzyły od podstaw oryginalne opowieści oparte na motywach dystopijnych, przedstawiając je w formach, w których czuły



się najpewniej (np. jako opowieść ustną, pracę plastyczną lub scenkę teatralną), aby zachęcać do twórczej ekspresji i pracy zespołowej.

- ◆ **Prezentacja międzykulturowa:** Każda grupa narodowa przygotowała prezentację na temat „elementów związanych z dystopią występujących obecnie w jej własnym kraju”, aby osadzić fikcyjne motywy w lokalnych realiach i podzielić się różnorodnymi perspektywami kulturowymi na alienację i problemy społeczne.

Efekty

Według podsumowania zamieszczonego w karcie projektu Erasmus+ uczestnicy wskazali następujące efekty:

- ◆ **Zwiększona zdolność do myślenia krytycznego:** U uczestników rozwinęła się umiejętność analizowania współczesnych społeczeństw przez pryzmat dystopii, w szczególności rozpoznawania rzeczywistych odpowiedników kontroli państwowej i systemów klasyfikacji społecznej.
- ◆ **Zwiększona świadomość problemów globalnych:** Projekt uwypuklił rzekomo „niemożliwe” współczesne realia, koncentrując się w szczególności na alienacji, zmianie klimatu oraz klasyfikacji społecznej/radykalizacji.
- ◆ **Rozwój umiejętności:** Udoskonalono umiejętności wystąpień publicznych, pracy zespołowej, wykazywania inicjatywy i kreatywności, zdobyto wiedzę o innych kulturach, zwiększono wrażliwość i zmniejszono podziały międzykulturowe.
- ◆ **Rozwój emocjonalny:** Projekt wspierał empatię i współczucie wobec osób zmagających się z problemami społecznymi na całym świecie, prowadząc uczestników od biernej obserwacji do emocjonalnego zaangażowania w te kwestie.

Przykład 2: EUtopia: młodzież inicjuje zmianę – od pomysłów do działań

EUtopia była inicjatywą Erasmus+ realizowaną w latach 2021–2023 przez konsorcjum organizacji z Polski, Węgier, Belgii, Włoch i Francji, skierowaną w szczególności do młodych ludzi w wieku od 16 do 25 lat, lokalnych osób pracujących z młodzieżą oraz



decydentów, aby wspierać aktywne obywatelstwo poprzez edukacyjne wykorzystanie pojęć utopii i dystopii.

Cele

Główne cele były następujące:

- ◆ Rozbudzenie w młodych ludziach pragnienia wyobrażania sobie i projektowania lepszego świata.
- ◆ Pomoc w przejściu od biernego poddawania się okolicznościom do aktywnego wprowadzania zmian.
- ◆ Wyposażenie ich w umiejętności myślenia krytycznego potrzebne do analizowania słabości i możliwości społeczeństwa.
- ◆ Pobudzanie ich zdolności do wyrażania opinii i wyobrażania sobie przyszłości.
- ◆ Nauka praktycznych umiejętności planowania i organizacji, aby przekształcać utopijne idee w konkretne działania obywatelskie.

Metody

Podjęcie opierało się na metodach edukacji pozaformalnej, które wykorzystywały utopijne i dystopijne światy jako **bezpieczne, fikcyjne przestrzenie do krytycznej analizy rzeczywistości** bez bezpośredniej presji realnych konsekwencji. Osoby prowadzące przeprowadzały uczestników przez **uporządkowany proces „bojowego optymizmu”**, rozpoczynający się od teoretycznego zgłębiania tematu za pośrednictwem specjalnie przygotowanego podręcznika, który definiował te pojęcia we współczesnym kontekście obywatelskim.

W praktyce korzystano z różnych metod interaktywnych: uczestnicy brali udział w **twórczych warsztatach** takich jak **tworzenie map myśli** dotyczących własnych miejscowości, aby pokazać różnice między obecną rzeczywistością a idealną przyszłością, oraz w sesjach „**brainwritingu**”, czyli anonimowego zapisywania i rozwijania pomysłów na nowe rozwiązania lokalnych problemów.

W projekcie wykorzystano **narzędzia współpracy cyfrowej** takie jak **Mural** i **Padlet** do zdalnej burzy mózgów i planowania projektów, stosując techniki debat, takie jak „piramida niezgody”, aby uczyć konstruktywnego dialogu online i krytycznego odbioru mediów.



Kluczowym elementem było szkolenie z pobytem na miejscu zorganizowane wiosną 2024 r. dla dwudziestu młodych uczestników, podczas którego wykorzystali oni te narzędzia, aby **opracować konkretne propozycje projektów**, ćwiczyli pisanie wiadomości do osób, z którymi wcześniej nie mieli kontaktu („cold emailing”) i wystąpienia publiczne, aby zaangażować lokalnych decydentów, oraz korzystali ze scenariuszy odgrywania ról, aby symulować negocjacje obywatelskie, przechodząc w ten sposób od ogólnych marzeń do planowania konkretnych działań.

Efekty

W projekcie opracowano cztery główne materiały i narzędzia:

- ◆ **Podręcznik teoretyczny** łączący myślenie utopijne z edukacją obywatelską.
- ◆ **Praktyczny zestaw ćwiczeń i planów działania** dla osób pracujących z młodzieżą.
- ◆ **Internetowa platforma współpracy** służąca do dzielenia się utopijnymi działaniami i dobrymi praktykami.
- ◆ **Przewodnik dla użytkowników** przedstawiający modele udanych projektów prowadzonych przez młodzież.

Materiały te miały pomagać młodym ludziom przezwyciężać apatię polityczną, rozwijać poczucie sprawczości i bojowy optymizm oraz zdobywać umiejętności niezbędne do projektowania i wdrażania inicjatyw odpowiadających na wyzwania społeczne, takie jak dbałość o środowisko i włączenie społeczne.

Przykład 3: Letters from dystopian and utopian futures of arts education

Projekt zatytułowany Letters from dystopian and utopian futures of arts education był projektem badawczym opartym na wyobrażaniu sobie możliwych przyszłości, opublikowanym w grudniu 2020 r. przez Florianą Cramera i Michelle Teran z Willem de Kooning Academy w Rotterdamie w Holandii. Projekt miał formę **fikcyjnej korespondencji z roku 2030**. Nie zakładał spotkań z uczestnikami, lecz zapraszał społeczność akademicką i artystyczną do rozważenia dwóch możliwych przyszłości edukacji artystycznej po kryzysach lat 20. XXI wieku.



Cele

Głównym celem było **krytyczne spojrzenie na obecne tendencje w edukacji artystycznej**, takie jak zwrot ku przemysłom kreatywnym, gospodarce opartej na krótkoterminowych zleceniach (gig economy) i wykluczeniu systemowemu, a jednocześnie wyobrażenie sobie transformacyjnego modelu opartego na solidarności, dekolonizacji i zbiorowej trosce. Autorzy chcieli sprowokować krytyczną refleksję nad współczesnymi decyzjami dotyczącymi programów nauczania, finansowania i inkluzywności.

Metody

Metoda opierała się w całości na fikcyjnych opowieściach, oddając hołd „News from Nowhere” Williama Morrisa. Autorzy przygotowali dwa rodzaje listów:

- ◆ Pierwszy przedstawiał dystopijny rok 2030, w którym edukacja artystyczna stała się dostępna tylko dla wybranych, podporządkowana rynkowi i pozbawiona znaczenia społecznego z powodu kapitalizmu platformowego oraz konserwatyzmu kulturowego;
- ◆ Drugi opisywał utopijny rok 2030, w którym akademia przyjęła wspólne kierowanie bez sztywnej hierarchii, inkluzywne grupy dla osób marginalizowanych, ucieleśnione metody badawcze oraz politykę językową odzwierciedlającą różnorodne tożsamości.

Podejście to pozwoliło autorom uniknąć tradycyjnych ograniczeń akademickich, **wykorzystując opowiadanie historii do wyrażania krytyki polityk i proponowania innowacji pedagogicznych**, takich jak sieci wzajemnej pomocy, inkluzywne programy wymiany oraz użycie zaimków jako wyrazu współzależności. Wprowadzając te koncepcje do narracji o podróży w czasie, projekt stworzył bezpieczną, wyobrażeniową przestrzeń do badania fundamentalnych zmian strukturalnych bez natychmiastowego oporu politycznego.

Efekty

Efekty obejmowały publikację, która służyła jako narzędzie krytycznej refleksji dla osób zajmujących się edukacją artystyczną i kształtowaniem polityki, ostrzegając przed traktowaniem sztuki jako sfery podporządkowanej rynkowi i zastrzeżonej dla



wybranych. Ponadto oferowała ona **konkretne wskazówki dotyczące zmiany strukturalnej otwartej na różnorodne grupy, inicjowanej i kierowanej przez społeczność**. Z powodzeniem podkreślała dekolonizację programów nauczania, etykę troski w edukacji oraz potencjał instytucji artystycznych do działania jako miejsca rozwijania sprawiedliwości społecznej i wspólnotowości, a nie miejsca wzrostu komercyjnego.

Rozdział 3: Fikcja dystopijna w formalnej edukacji obywatelskiej

Autorka: Benedicta Sannino (Euphoria Net)

W poprzednim rozdziale omówiliśmy, dlaczego narracje dystopijne są skutecznymi narzędziami w pozaformalnej edukacji obywatelskiej, wspierając krytyczną refleksję nad władzą, sprawiedliwością i aktywnym obywatelstwem.

Ta część koncentruje się na **formalnej edukacji obywatelskiej**, czyli ustrukturyzowanym uczeniu się w szkołach, kolegiach i na uniwersytetach, gdzie nauczanie przebiega zgodnie z określonymi programami nauczania, celami uczenia się i metodami oceniania. W przeciwieństwie do edukacji pozaformalnej edukacja formalna działa w ramach instytucjonalnych, które kształtują to, czego uczniowie mają się uczyć i co mają wykazać.

W takich warunkach fikcja dystopijna staje się coraz ważniejszym narzędziem edukacyjnym. Dzieła takie jak „Rok 1984” lub „Igrzyska śmierci” są obecnie powszechnie uwzględniane w wykazach lektur i programach interdyscyplinarnych łączących literaturę z historią, etyką i edukacją obywatelską. Jednocześnie nowsze formy mediów, w tym **gry i interaktywne symulacje**, zaczynają uzupełniać tradycyjne teksty, poszerzając sposoby omawiania tematów dystopijnych w klasie.

W tym rozdziale analizujemy, jak i dlaczego narracje dystopijne są wykorzystywane w formalnej edukacji obywatelskiej oraz co mogą zaoferować osobom uczącym się.

3.1 Fikcja dystopijna w programach edukacji obywatelskiej

Treści dystopijne wykorzystuje się w ramach wielu przedmiotów:

- ◆ **Zajęcia z literatury i języka**, podczas których teksty takie jak „Rok 1984”, „451 stopni Fahrenheita” czy „Opowieść podręcznej” analizuje się zarówno pod kątem znaczenia literackiego, jak i politycznego.
- ◆ **Historia i nauki społeczne**, podczas których fikcyjne scenariusze łączy się z rzeczywistymi wydarzeniami historycznymi (np. reżimami totalitarnymi lub kryzysami środowiskowymi).
- ◆ **Wiedza o społeczeństwie i edukacja o obywatelstwie**, w ramach których narracje dystopijne stanowią ramy do dyskusji o systemach demokratycznych i odpowiedzialności obywatelskiej.

Oprócz książek w edukacji formalnej zaczyna się również wykorzystywać **dystopijne opowieści cyfrowe i gry**. Na przykład narracyjne gry wideo lub symulacje prowadzone w klasie dotyczące nadzoru, sprawowania władzy czy niedoboru zasobów mogą uzupełniać tradycyjne teksty, oferując interaktywne spojrzenie na podobne zagadnienia.

Gry takie jak „The Last of Us” mogą służyć do analizowania dylematów etycznych związanych z przetrwaniem, zaufaniem i odpowiedzialnością moralną w społeczeństwach po upadku. Podobnie „This War of Mine” bada przetrwanie i dylematy etyczne w sytuacjach konfliktu. Innym przykładem jest „Frostpunk”, w którym gracze kierują społeczeństwem stojącym w obliczu katastrofy środowiskowej, co wymaga podejmowania trudnych decyzji równoważących przetrwanie, etykę i porządek społeczny.

Te interaktywne doświadczenia umożliwiają osobom uczącym się nie tylko analizowanie systemów dystopijnych, lecz także aktywne angażowanie się w nie, wzmacniając rozumienie kwestii obywatelskich poprzez podejmowanie decyzji i refleksję.

3.2 Jak fikcja dystopijna wspiera naukę w klasie

Teksty dystopijne są nie tylko interesujące w lekturze; skłaniają uczniów i uczennice do określonych sposobów myślenia, które są bezpośrednio przydatne w życiu obywatelskim. Oto główne obszary, które pomagają rozwijać:

Myślenie krytyczne

Światy dystopijne są budowane z wypaczonych lub wyolbrzymionych wersji rzeczywistych mechanizmów społecznych. Gdy uczniowie i uczennice uważnie czytają opisujące je teksty, zaczynają **kwestionować założenia**, nie tylko w opowieści, lecz także w otaczającym ich świecie. Hill (2023) stwierdziła w swoich badaniach, że czytanie fikcji dystopijnej może rzeczywiście zmienić sposób, w jaki uczniowie i uczennice myślą o instytucjach, autorytecie i normach społecznych.

Rozumowanie etyczne

Bohaterowie i bohaterki opowieści dystopijnych niemal zawsze są zmuszeni **dokonywać trudnych wyborów**: podporządkować się lub stawiać opór, chronić siebie lub działać dla innych, milczeć lub zabrać głos. Te dylematy nie są abstrakcyjną filozofią – w ramach opowieści wydają się realne i pilne. Dzięki temu stanowią doskonały punkt wyjścia do klasowych dyskusji o rzeczywistych kwestiach etycznych. Sypnowich (2019) twierdzi, że dobrze wykorzystana fikcja dystopijna nie tylko krytykuje to, co jest nie tak ze społeczeństwem; zachęca również uczniów i uczennice do wyobrażenia sobie, co mogłoby być lepsze.

Myślenie systemowe

Narracje dystopijne często **pokazują, jak instytucje, prawa i struktury władzy kształtują życie ludzi** w sposób, którego mogą nawet nie zauważać. Stefanopoulou, Kechagias i Malafantis (2021) zbadali to na przykładzie serii „Niezgodna” („Divergent”), pokazując, jak fikcyjne systemy edukacyjne mogą skłaniać uczniów i uczennice do refleksji nad rzeczywistymi systemami. Ten rodzaj myślenia strukturalnego – rozumienie, jak działają systemy, a nie tylko jak zachowują się jednostki – jest ważną kompetencją obywatelską.

Porównanie z tradycyjną edukacją obywatelską

Tradycyjne podejścia do edukacji obywatelskiej często koncentrują się na faktach i zasadach: jak działają wybory, jakie prawa mają obywatele i obywatelki, jak tworzy się prawo. Ta wiedza jest ważna, ale może wydawać się abstrakcyjna.

Fikcja dystopijna działa inaczej:

- Zamiast wyjaśniać, czym jest demokracja, pokazuje, jak wygląda życie bez niej.
- Zamiast wymieniać prawa, pokazuje w opowieści, co oznacza ich brak.
- Zamiast opisywać odpowiedzialność obywatelską, stawia bohaterów i czytelników w sytuacjach, w których ta odpowiedzialność zostaje wystawiona na próbę.

Nie oznacza to, że fikcja dystopijna powinna zastąpić bardziej ustrukturyzowaną edukację obywatelską. Może jednak **skutecznie ją uzupełniać**, nadając abstrakcyjnym zasadom konkretny i osobisty wymiar.

Działania w klasie

W praktyce nauczyciele i nauczycielki stosują różnorodne działania, aby ożywić teksty dystopijne w kontekście edukacji obywatelskiej:

- ◆ **Czytanie kierowane i dyskusja:** Uporządkowane rozmowy o kluczowych scenach i o tym, co ujawniają one na temat władzy, sprawiedliwości lub wartości demokratycznych.
- ◆ **Analiza scenariuszy:** Badanie, w jaki sposób określone decyzje w opowieści prowadzą do dystopijnych skutków i co można było zrobić inaczej.
- ◆ **Ćwiczenia w przyjmowaniu różnych perspektyw:** Uczniowie i uczennice rozważają opowieść z punktów widzenia różnych postaci, rozwijając empatię i umiejętność analizy.
- ◆ **Debaty i symulacje obrad rad:** Uczniowie i uczennice przedstawiają argumenty na rzecz stanowisk inspirowanych tekstem, ćwicząc umiejętność wspólnego rozważania spraw publicznych.

We wszystkich tych działaniach rola nauczyciela lub nauczycielki ma kluczowe znaczenie. Bez dobrego prowadzenia uczniowie i uczennice mogą odbierać dystopię jako czystą rozrywkę albo, na drugim biegunie, czuć się przytłoczeni jej mroczniejszymi tematami. Niezbędne są stopniowe wprowadzanie zagadnień i ukierunkowana refleksja (Hill 2023).

3.3 Czego uczą się uczniowie: świadomość obywatelska, etyka i kompetencje demokratyczne

Umiejętne wykorzystanie fikcji dystopijnej w nauczaniu może przynosić rzeczywiste i znaczące efekty uczenia się w kilku obszarach.

Rozumienie, jak demokracje mogą się rozpadać

Opowieści dystopijne często pokazują **erozję demokracji jako stopniowy proces** – nie nagły zamach stanu, lecz powolne ograniczanie wolności, narastającą nieufność wobec informacji, stopniową normalizację nadzoru lub niesprawiedliwości. Rozpoznawanie tych wzorców w fikcji pomaga uczniom i uczennicom **rozpoznawać je również w rzeczywistych kontekstach politycznych**. Jak zauważa Sypnowich (2019), dystopia uczy nas, co jest stawką, gdy normy demokratyczne słabną.

Odpowiedzialność obywatelska i uczestnictwo

W wielu opowieściach dystopijnych występują postaci, które stawiają opór, odmawiają podporządkowania się, organizują się i działają, ponosząc osobiste koszty. Postaci te pokazują, jak wygląda **aktywne obywatelstwo**, ukazując, że nie zawsze jest ono łatwe ani bezpieczne. Uczniowie i uczennice, którzy angażują się w te opowieści, mogą zacząć **rozwijać własne poczucie tożsamości i odpowiedzialności obywatelskiej**.

Podjmowanie decyzji etycznych

Dylematy moralne w fikcji dystopijnej (kiedy słuszne jest nieposłuszeństwo? kto ponosi odpowiedzialność za zbiorową niesprawiedliwość?) nie są właściwie wyłącznie światom fikcyjnym. Są to pytania, przed którymi obywatele i obywatelki stają w

rzeczywistych społeczeństwach demokratycznych. Zajęcia w klasie dotyczące tych dylematów rozwijają **zdolność do rozumowania etycznego opartego na zasadach i uwzględniającego niuanse** (Bonilla 2024).

Świadomość ekologiczna i rozumienie zrównoważonego rozwoju

Wiele współczesnych opowieści dystopijnych, zwłaszcza pisanych dla młodszych odbiorców, rozgrywa się w światach ukształtowanych przez katastrofę środowiskową, niedobór zasobów lub kryzys klimatyczny. Narracje te uwidaczniają **długofalowe skutki politycznej bezczynności w kwestiach środowiskowych**. Short (2025) podkreśla, że teksty te mogą zachęcać uczniów i uczennice do zaangażowania obywatelskiego z myślą o przyszłości i zrównoważonym rozwoju.

Powiązania z europejskimi ramami kompetencji

Wartość tych efektów uczenia się znajduje także potwierdzenie w uznanych ramach edukacji na rzecz obywatelstwa demokratycznego. **Ramy odniesienia kompetencji na rzecz kultury demokratycznej Rady Europy** (Reference Framework of Competences for Democratic Culture, RFCDC) wskazują na przykład następujące kluczowe kompetencje demokratyczne – wszystkie są aktywnie rozwijane dzięki dobrze prowadzonej pracy z fikcją dystopijną:

- ◆ Myślenie krytyczne i rozumowanie analityczne
- ◆ Poszanowanie praw człowieka i godności ludzkiej
- ◆ Tolerancja dla niejednoznaczności i złożoności
- ◆ Postawa obywatelska i poczucie zbiorowej odpowiedzialności
- ◆ Otwartość na zrównoważony rozwój i myślenie zorientowane na przyszłość

3.4 Metody i praktyki pracy w klasie

Nie istnieje jeden właściwy sposób wykorzystywania fikcji dystopijnej w edukacji obywatelskiej; najlepsze podejście zależy od wieku uczniów i uczennic, przedmiotu oraz celów edukacyjnych. Poniżej przedstawiono najczęstsze i najskuteczniejsze metody.

Czytanie i analiza

- ◆ **Porównawcza analiza tekstów:** Uczniowie i uczennice czytają i porównują co najmniej dwa teksty dystopijne albo zestawiają powieść z rzeczywistymi dokumentami historycznymi lub dziennikarskimi, szukając wzorców i powiązań.
- ◆ **Podobieństwa do wydarzeń historycznych:** Nauczyciele i nauczycielki pomagają uczniom i uczennicom zestawiać elementy opowieści dystopijnej (systemy nadzoru, propaganda, hierarchie klasowe) z rzeczywistymi wydarzeniami historycznymi. Pogłębia to zarówno rozumienie literatury, jak i wiedzę historyczną.

Twórcze ćwiczenia i praca ze scenariuszami

- ◆ **Scenariusze „co by było, gdyby”:** Uczniów i uczennice prosi się o zastanowienie się, jakie warunki w rzeczywistym świecie mogłyby doprowadzić do sytuacji podobnej do tej z książki i jakie decyzje polityczne mogłyby jej zapobiec.
- ◆ **Alternatywne zakończenia:** Uczniowie i uczennice piszą na nowo lub rozwijają opowieść w sposób odzwierciedlający to, czego dowiedzieli się o sprawczości obywatelskiej i wartościach demokratycznych; jest to ćwiczenie zarówno twórcze, jak i analityczne.

Proste symulacje i ćwiczenia z odgrywaniem ról

Działania te wprowadzają do klasy elementy odgrywania ról bez pełnego zanurzenia w świecie larpa edukacyjnego (omawianego w późniejszych rozdziałach):

- ◆ **Debaty:** Uczniowie i uczennice przedstawiają argumenty za stanowiskami w kwestiach politycznych lub etycznych inspirowanych tekstem.
- ◆ **Symulowane parlamenty lub rady:** Uczniowie i uczennice symulują demokratyczne procesy decyzyjne, ćwicząc umiejętności wspólnego rozważania rozwiązań, negocjowania i wypracowywania kompromisu.
- ◆ **Rady etyczne:** Grupy muszą wspólnie podjąć decyzję w złożonej moralnie kwestii. Uczniowie i uczennice wiedzą, że odgrywają role, a po ćwiczeniu zawsze następuje uporządkowana refleksja.

Podejścia multimedialne

- ◆ **Adaptacje filmowe** (np. „Igrzyska śmierci”) mogą otwierać dyskusje o tym, jak rodzaj medium i opowiadanie za pomocą obrazu kształtują znaczenie polityczne
- ◆ **Powieści graficzne i narracje cyfrowe** docierają do osób uczących się, które mogą gorzej odnajdywać się w czytaniu dłuższej prozy
- ◆ **Krótkie filmy dokumentalne** lub **materiały informacyjne** można łączyć z utworami fikcyjnymi, aby wzmocnić związek między fikcją a rzeczywistymi kwestiami obywatelskimi

Ocenianie

Istotny jest również sposób oceniania uczniów i uczennic. Najskuteczniejsze metody oceniania wymagają od uczniów i uczennic nie tylko odtwarzania faktów, ale też wykazania się rzeczywistym zrozumieniem:

- ◆ **Eseje refleksyjne:** Uczniowie i uczennice piszą o tym, co tekst ujawnił im na temat życia obywatelskiego lub wartości demokratycznych.
- ◆ **Teksty prezentujące stanowisko w sprawach obywatelskich:** Uczniowie i uczennice zajmują stanowisko i uzasadniają je w rzeczywistej sprawie obywatelskiej, którą tekst pozwolił im lepiej zrozumieć.
- ◆ **Prezentacje grupowe:** Uczniowie i uczennice wspólnie przedstawiają swoją analizę, rozwijając umiejętności komunikacji i pracy zespołowej obok kompetencji obywatelskich.

3.5 Możliwości i ograniczenia w edukacji formalnej

Wykorzystanie fikcji dystopijnej w formalnej edukacji obywatelskiej przynosi rzeczywiste korzyści, ale wiąże się również z realnymi wyzwaniami. Uczciwe spojrzenie na oba te aspekty jest ważne dla edukatorów i edukatorek, którzy chcą skutecznie wykorzystywać te teksty.

Co sprawdza się dobrze

- ◆ Teksty dystopijne mają **ugruntowaną pozycję w programie nauczania**; gdy znajdują się na oficjalnych listach lektur, sygnalizują, że kwestie obywatelskie, które poruszają, są naprawdę ważne.
- ◆ Sprawiają, że **abstrakcyjne pojęcia obywatelskie stają się konkretne** i istotne emocjonalnie.
- ◆ Łączą treści z różnych przedmiotów, wspierając **uczenie się interdyscyplinarne**.
- ◆ Mogą zapewniać **długotrwały wpływ** wtedy, gdy są włączone w szerszy program edukacji obywatelskiej realizowany przez wiele lat, zamiast być jednorazowym działaniem.

Co jest trudniejsze

- ◆ **Presja czasu**: Dokładne omówienie powieści wymaga czasu, który często jest ograniczany przez inne wymagania programu nauczania.
- ◆ **Standaryzowane ocenianie**: Kryteria oceniania egzaminów nie zawsze premiuje otwarte poszukiwanie odpowiedzi, któremu sprzyja edukacyjne wykorzystanie dystopii.
- ◆ **Drażliwe kwestie polityczne**: Niektóre teksty dystopijne poruszają tematy (nadzór, autorytaryzm, prawa reprodukcyjne), które wymagają ostrożnego podejścia w różnych kontekstach kulturowych lub politycznych.

Ryzyka etyczne i sposoby zarządzania nimi

Na uwagę zasługują dwa ryzyka:

- ◆ **Przeciążenie emocjonalne**: Niektórzy uczniowie i uczennice, zwłaszcza młodszy, mogą uznać scenariusze dystopijne za naprawdę niepokojące. Nauczyciele i nauczycielki powinni być na to uważni oraz zapewnić czas na odzyskanie równowagi i poczucia bezpieczeństwa.
- ◆ **Fatalizm**: Jeśli uczniowie i uczennice zetkną się z jednym ponurym światem dystopijnym po drugim, nie otrzymując ram do wyobrażania sobie zmiany, mogą uznać, że działanie polityczne jest bezcelowe. Jest to przeciwieństwo tego, do czego powinna prowadzić edukacja obywatelska.

Najlepszym zabezpieczeniem przed obydwoma ryzykami jest umiejętne prowadzenie zajęć: **umieszczanie tekstu w kontekście** realnej historii i polityki, **prowadzenie refleksji**, która łączy fikcję z możliwością działania w demokracji, oraz stałe **pozostawianie przestrzeni** na to, by uczniowie mogli wyobrazić sobie i nazwać lepszą alternatywę. Dystopię należy przedstawiać jako impuls do myślenia, nie jako przepowiednię.

Celem jest rozbudzenie w uczniach i uczennicach ciekawości, krytycznej świadomości i motywacji do kształtowania przyszłości, a nie pozostawienie ich z lękiem przed nią.

3.6 Łączenie uczenia się formalnego i pozaformalnego

Edukacja formalna, ze swoimi programami nauczania, systemami oceniania i strukturami instytucjonalnymi, nie jest jedyną przestrzenią edukacji obywatelskiej. Organizacje młodzieżowe, programy lokalne, symulacje i doświadczenia głębokiego zanurzenia w odgrywaniu ról (omawiane w późniejszych rozdziałach) oferują bardzo różne, lecz równie wartościowe rodzaje edukacji obywatelskiej. Fikcja dystopijna stanowi naturalny pomost między tymi dwoma obszarami.

Jak podejście formalne i pozaformalne wzajemnie się dopełniają

- **Edukacja formalna zapewnia:** Uporządkowaną analizę, znajomość pojęć, głębię refleksji oraz potwierdzenie efektów uczenia się poprzez ocenianie. Uczeń, który uważnie przestudiował „Rok 1984”, rozumie mechanizmy kontroli totalitarnej na tyle dobrze, by krytycznie zaangażować się w immersyjny scenariusz odgrywania ról, a nie tylko go doświadczyć.
- **Edukacja pozaformalna zapewnia:** Immersję, eksperymentowanie, zaangażowanie emocjonalne oraz doświadczenie podejmowania decyzji w obywatelskich dylematach w czasie rzeczywistym. Te doświadczenia mogą pogłębić wiedzę zdobytą na lekcji i nadać jej osobiste znaczenie.



Programy formalne mogą również integrować efekty uczenia się pozaformalnego, traktując refleksje, pracę twórczą lub argumenty obywatelskie wypracowane poprzez symulacje albo odgrywanie ról jako pełnoprawne potwierdzenie kompetencji obywatelskich. Taka integracja jest nie tylko wygodna administracyjnie; odzwierciedla bogatsze rozumienie tego, czym jest uczenie się postaw i umiejętności obywatelskich i jak się odbywa.



Część II: Edukacyjne gry dystopijne

Rozdział 4: Gry i grywalizacja w edukacji obywatelskiej

Autorka: Tara Laura Della Selva (EGLE)

4.1 Definicje i wyjaśnienie pojęć

Gry są bardzo różnorodne, dlatego trudno o definicje obejmujące wszystkie ich formy. Poniższe pojęcia pomagają zrozumieć, jak gry wykorzystuje się w edukacji:

- ◆ **Grywalizacja** najczęściej odnosi się do wykorzystywania elementów gier, takich jak punkty, odznaki, poziomy lub rankingi, w kontekstach niezwiązanych z grami (Deterding et al. 2011). Może zwiększać zaangażowanie, lecz sama w sobie nie musi prowadzić do głębokich doświadczeń edukacyjnych. Grywalizacja ma również tendencję do zachęcania do rywalizacji.
- ◆ **Uczenie się oparte na grach** polega na wykorzystywaniu całych gier jako narzędzi uczenia się. Mogą one być cyfrowe lub analogowe i są projektowane lub dostosowywane tak, aby wspierać określone efekty uczenia się.
- ◆ **Gry poważne (serious games)** to gry tworzone przede wszystkim w celu innym niż rozrywka, takim jak edukacja, szkolenie lub zmiana społeczna.
- ◆ **Gry fabularne (RPG)** umożliwiają uczestnikom i uczestniczkom wcielanie się w fikcyjne role w ramach ustrukturyzowanego scenariusza. Występują w różnych formach, w tym jako gry wideo, działania symulacyjne, sesje przy stole, freeform oraz larp (live action role-playing). Larpy wykorzystywane w edukacji z jasno określonymi celami uczenia się nazywa się **larpami edukacyjnymi (edu-larpami)**.
- ◆ **Gry symulacyjne** to gry modelujące rzeczywiste systemy i procesy, a także środowiska. W kontekstach edukacyjnych gry symulacyjne są często wykorzystywane do badania złożonych systemów społecznych, politycznych lub

środowiskowych, pomagając osobom uczącym się zrozumieć związki przyczynowo-skutkowe, długofalowe konsekwencje (Gordin and Pea 1995) oraz rozwijać umiejętności.

- ◆ **Transformacyjne odgrywanie ról** tworzy znaczące doświadczenia, które głęboko zmieniają perspektywy, postawy lub zachowania (Bowman, Diakolambrianou, and Brind, red. 2024).

W edukacji obywatelskiej różne formy prostej grywalizacji mogą pomagać we wprowadzaniu tematów, lecz immersyjne odgrywanie ról i pogłębiona symulacja są często lepiej dostosowane do badania złożonych systemów, dylematów etycznych i procesów demokratycznych. W DystoLARP skupiamy się na edu-larpie, który zapewnia większą swobodę w tworzeniu światów gry i mechanik oraz pozwala bardziej szczegółowo projektować postaci i relacje.

4.2 Dlaczego gry mają swoje miejsce w edukacji obywatelskiej

Edukacja obywatelska nie polega jedynie na wiedzy o funkcjonowaniu instytucji. To także uczenie się, **jak uczestniczyć w życiu społecznym, wspólnie rozważać rozwiązania, wyrażać sprzeciw, negocjować i brać odpowiedzialność**. Są to umiejętności, które trudno rozwijać wyłącznie za pomocą tradycyjnych metod edukacyjnych.

Gry, zwłaszcza transformacyjne działania polegające na odgrywaniu ról, tworzą bezpieczniejsze przestrzenie symulacyjne do konfrontowania się z wyzwaniami społecznymi i politycznymi. Zapewniają tym samym to, co można określić jako „**laboratoria demokracji**”, przy czym niektórzy autorzy twierdzą, że współtwórczy charakter odgrywania ról jest z natury demokratyczny (Garcia 2016; Haarman 2022). W uporządkowanym świecie fikcyjnym młode osoby mogą eksperymentować z **przywództwem, tworzeniem polityk, oporem lub współpracą** bez rzeczywistych konsekwencji. Mogą badać takie pytania jak: Kto ma władzę? Kto jest wykluczony? Co się dzieje, gdy zasoby się wyczerpują?

Badania pokazują, że dobrze zaprojektowane gry mogą **sprzyjać zaangażowaniu, empatii, a także myśleniu systemowemu** (Gee 2003; Squire 2011). Gra transformacyjna pozwala osobom uczącym się **aktywnie działać w sytuacjach, które mają dla nich znaczenie, zamiast biernie odbierać informacje** (Barab et al. 2010). W grach symulacyjnych i grach polegających na odgrywaniu ról uczestnicy widzą, jak wybory ich postaci kształtują rezultaty, co może **zwiększać motywację i osobiste zaangażowanie** (Bachen, Hernández-Ramos, and Raphael 2012), dzięki czemu treść staje się dla nich bliższa.

W kontekście uczenia się obywatelskiego to **przejsie od przekazywania wiedzy do aktywnego ćwiczenia** jest kluczowe. Zamiast mówić o demokracji i z dystansu analizować niesprawiedliwość, uczestnicy doświadczają działania struktur społecznych i przyglądają się nierównościom z perspektywy swojej postaci w zaprojektowanym świecie gry. Osobiste doświadczenie pomaga połączyć teorię z praktycznym zrozumieniem.

4.3 Dlaczego dystopijna konwencja sprawdza się w grach

Dystopia może silnie oddziaływać poprzez mechaniki gry. Wykazano, że gry polityczne silnie **stymulują zaangażowanie obywatelskie i uczestnictwo**, zwłaszcza gdy pozwalają graczom aktywnie podejmować decyzje, zamiast jedynie obserwować (Neys and Jansz 2010; Kahne, Middaugh, and Evans 2009). Z drugiej strony, nawet doświadczenie bezsilności wynikającej z mechanizmów ucisku może mieć walor edukacyjny, ponieważ zwiększa świadomość ważnych kwestii i zachęca do empatii wobec osób znajdujących się w takich sytuacjach (Johansson et al. 2026). Scenariusze dystopijne są szczególnie przydatne w edukacji obywatelskiej opartej na grach, ponieważ **przekształcają abstrakcyjne zagrożenia w immersyjne światy gry i/lub konkretne systemy.**

Typowe motywy dystopijne można łatwo bezpośrednio przełożyć na scenariusze gier. Na przykład:

- ◆ **Nadzór** przybiera formę nierównego dostępu do informacji lub potajemnego monitorowania: niektóre postaci mają dostęp do prywatnych danych albo mogą potajemnie obserwować innych.
- ◆ **Propaganda** przybiera formę niewiarygodnych komunikatów lub zmanipulowanych wiadomości, które zmuszają graczy do kwestionowania wiarygodności wszystkich informacji.
- ◆ **Cenzura** oznacza ograniczoną swobodę wypowiedzi, filtrowane komunikaty lub ryzyko kary za wyrażanie odmiennych poglądów.
- ◆ **Niedobór zasobów** wymaga trudnych decyzji o tym, kto otrzyma ograniczone zapasy lub możliwości.
- ◆ **Rozwarstwienie społeczne** odzwierciedlają role, którym zasady gry przypisują różne prawa, przywileje i ograniczenia.
- ◆ **Kryzys środowiskowy** przybiera formę rozpadu ekosystemów, wyczerpywania się zasobów lub mechanik nasilających katastrofy i wymagających wspólnego reagowania.

W DystoLARP projektujemy scenariusze, w których postaci mają sprawczość pozwalającą wprowadzać zmianę na poziomie indywidualnym i grupowym. Włączając te tematy w zasady i przebieg rozgrywki, gry dystopijne zachęcają uczestników do decydowania, czy podporządkować się, stawiać opór, negocjować czy reformować system. Dzięki temu nie tylko analizują kwestie obywatelskie; muszą **radzić sobie z trudnymi sytuacjami i znajdować rozwiązania**.

4.4 Rozwijanie kompetencji obywatelskich przez gry dystopijne

Uczestnictwo demokratyczne

W ramach dystopijnego scenariusza uczestnicy mogą:

- ◆ Ćwiczyć przywództwo i debatować nad kierunkami działań publicznych w warunkach kryzysu

- 
- ◆ Wspólnie rozważać rozwiązania, negocjować i głosować nad podziałem zasobów
 - ◆ Tworzyć sojusze lub grupy opozycyjne
 - ◆ Reprezentować różne interesy i tożsamości społeczne

Takie działania rozwijają **umiejętności negocjacji i wspólnego podejmowania decyzji**.

Podejmowanie decyzji etycznych

Dystopia często wiąże się z trudnymi kompromisami podejmowanymi pod presją. Gracze mogą być zmuszeni zdecydować:

- ◆ Kto otrzyma ograniczone zasoby żywności lub środki medyczne
- ◆ Czy przestrzegać niesprawiedliwego prawa, aby utrzymać kruchy porządek, czy sprzeciwić się mu mimo ryzyka destabilizacji
- ◆ Czy chronić własne bezpieczeństwo, czy wspierać zbiorowy opór

Dylematy te uwypuklają **odpowiedzialność i konieczność rozliczania się z decyzji**, a uczestnicy mogą badać **napięcia między interesami większości a głosem osób marginalizowanych**.

Świadomość środowiskowa i społeczna

Scenariusze postapokaliptyczne lub przedstawiające załamanie klimatu uwypuklają znaczenie zrównoważonego rozwoju. Uczestnicy mogą symulować:

- ◆ Degradację ekosystemów i reagowanie na kryzysy
- ◆ Odporność społeczności i odbudowę po katastrofie
- ◆ Konflikty o wodę, energię lub ziemię

Gdy kryzysy środowiskowe stają się częścią zasad gry, **uczestnicy mogą bezpośrednio doświadczać problemów, o których zwykle rozmawia się abstrakcyjnie w debatach o zrównoważonym rozwoju**.

Kompetencje medialne i informacyjne

Dystopie często obejmują propagandę, cenzurę, nadzór lub zagrożenia związane z technologią. W odgrywaniu ról tematy te mogą zostać przełożone na:

- ◆ Kontrolowane kanały informacji i zmanipulowane dane
- ◆ Systemy sztucznej inteligencji wpływające na decyzje
- ◆ Brak prywatności i praw cyfrowych

Uczestnicy muszą wówczas nauczyć się **kwestionować źródła, weryfikować twierdzenia i rozpoznawać manipulację**. Jest to szczególnie istotne w obecnej erze cyfrowej, w której dezinformacja rozprzestrzenia się szybko i w której **technologia niesie wiele korzyści i niezliczone zagrożenia** wymagające odpowiedniego przygotowania i świadomości.

Gdy są starannie prowadzone, dystopijne gry polegające na odgrywaniu ról ujawniają mechanizmy opresji, pomagając osobom uczącym się zrozumieć wpływ każdej decyzji podejmowanej w sprawach działań publicznych, przepisów, zasobów, zrównoważonego rozwoju, mediów i informacji. Gry polegające na odgrywaniu ról umożliwiają głębokie zaangażowanie emocjonalne, dzięki czemu uczestnicy wyraźniej odczuwają, o co toczy się gra i dlaczego jest to dla nich ważne.

4.5 Kluczowe elementy gry wspierające edukację obywatelską

Przydzielanie ról

Przypisywanie uczestnikom ról związanych z różnymi grupami społecznymi, pozycjami politycznymi i tożsamościami tworzy **określone relacje władzy i nierówności**. Niektóre role mogą być uprzywilejowane i sprawować władzę; inne mogą być marginalizowane lub uciszane; natomiast jeszcze inne będą skłonne do buntu i wywoływania koniecznego konfliktu oraz zmiany. Ten wybór projektowy **sprawia, że nierówność strukturalna staje się widoczna i odczuwalna**.

Systemy reguł i sprawowanie władzy

Gry polegające na odgrywaniu ról mogą obejmować prawa i procedury stanowienia prawa. Dzięki dystopijnym opowieściom uczestnicy mogą badać procedury głosowania, rozwiązania wprowadzane w sytuacjach nadzwyczajnych, autorytarne dekrety, struktury buntu oraz zgromadzenia społeczności. Wchodząc w



interakcję z tymi systemami reguł, gracze uczą się, **jak struktury władzy kształtują zachowanie i na różne sposoby wpływają na jednostki.**

Mapowanie konsekwencji

Dobrze zaprojektowane gry obejmują **jasne związki przyczynowo-skutkowe**. Decyzje graczy mogą wywoływać:

- ◆ Krótkoterminowe korzyści, lecz długoterminowe szkody
- ◆ Niepokoje społeczne i krytyczne pętle sprzężenia zwrotnego
- ◆ Załamanie systemu lub reformę

Te bezpośrednie konsekwencje każdego wyboru **odzwierciedlają działanie polityk publicznych w rzeczywistym świecie i wspierają myślenie systemowe** (Meadows 2008).

Niedobór i systemy zasobów

W światach dystopijnych różne zasoby mogą być ograniczone, na przykład budżety, zapasy żywności, jednostki energii lub dostęp do informacji. Niedobór **zmusza uczestników do decydowania, które zasoby są najważniejsze, oraz ujawnia napięcia i nierówności społeczne.**

Włączenie refleksji i omówienia po grze

Refleksja po ćwiczeniu jest niezbędna w edukacji obywatelskiej. Każda gra edukacyjna wymaga uporządkowanego omówienia (debriefingu), refleksji nad własnym myśleniem (metapoznania) oraz powiązania doświadczenia gry z procesem uczenia się. Podczas takich sesji uczestnicy mogą omówić:

- ◆ Jak się czuliście, działając w tym systemie i mierząc się z tymi sytuacjami?
- ◆ Kto odniósł korzyść z zasad tego świata?
- ◆ Kto został zmarginalizowany, uciszony lub skrzywdzony przez te zasady?
- ◆ Jakie podobieństwa dostrzegacie między grą a współczesnym społeczeństwem lub możliwymi scenariuszami przyszłości wynikającymi z obecnych trendów społecznych, politycznych i środowiskowych?

Warto sięgnąć do „**The Mixing Desk of Larp**” Martina Nielsena i Martina Eckhoffa Andresena (2012). To narzędzie pomaga dobierać parametry gry, takie jak bleed, konflikt, współpraca czy intensywność. Platforma Nordic Larp udostępnia dokumentację przydatną przy dostosowywaniu takich elementów (Nordic Larp Wiki b.d.). Materiał zawiera praktyczne wskazówki dotyczące mechanik i struktur narracyjnych w grach zaangażowanych społecznie; można z niego korzystać także w innych formach gier niż larp.

Dyskusje te pomagają uczestnikom **rozpoznać podobieństwa między fikcyjnym doświadczeniem dystopijnym a sytuacjami w świecie rzeczywistym oraz nauczyć się kluczowych zachowań, umiejętności i sposobów myślenia** przydatnych w realnym życiu, które mogą pomóc wprowadzać pozytywne zmiany.

4.6 Od zaangażowania do sprawczości obywatelskiej: transformacyjny potencjał gry

Ostatecznym celem dystopijnych gier obywatelskich nie jest samo zaangażowanie, lecz sprawczość. Gra transformacyjna stawia osoby uczące się w roli głównych bohaterów działających w systemach (Barab et al. 2010), pomagając im zrozumieć działanie tych systemów. Dzięki temu zamiast pytać: „Co zrobiliby obywatele?”, uczestnicy zaczynają pytać: „**Co ja bym zrobił lub zrobiła?**”

Dzięki odgrywaniu ról pod opieką osoby prowadzącej i debriefingowi gracze **praktykują metapoznanie**: zastanawiają się nad swoimi decyzjami, wartościami i założeniami. Dzięki temu mogą rozpoznać wpływ **etycznego podejmowania decyzji, świadomości obywatelskiej i działań środowiskowych** oraz lepiej rozpoznawać niesprawiedliwość strukturalną, ryzyko systemowe, zagrożenia środowiskowe i **znaczenie zbiorowego działania**. Taka praktyka może zwiększać lub podtrzymywać **motywację młodych ludzi do odpowiedzialnego i etycznego działania, mierzenia się z globalnymi problemami oraz wprowadzania rzeczywistych zmian**.



Co istotne, gry dystopijne nie mają na celu wywoływania lęku ani beznadziei, lecz pełnią funkcję **ostrzeżeń i ćwiczeń**. Badając konsekwencje autorytaryzmu, zaniedbania środowiska lub niewłaściwego wykorzystania technologii w fikcyjnym, starannie przygotowanym i kontrolowanym świecie gry, uczestnicy mogą lepiej zrozumieć, jak **zapobiegać takim możliwym scenariuszom przyszłości**.

W połączeniu z przemyślanym prowadzeniem i dyskusją o świecie rzeczywistym rozgrywka dystopijna może rzeczywiście **wspierać etyczne podejmowanie decyzji, świadomość obywatelską i motywację do działań społecznych oraz środowiskowych**. W tym sensie **przejście od „odgrywania zaangażowanego obywatela” do „bycia zaangażowanym obywatelem”** staje się możliwe.

Gry dystopijne nie zastępują zaangażowania obywatelskiego, uczestnictwa demokratycznego ani zrównoważonego rozwoju, ale mogą pomóc przygotować do nich młode osoby, dostarczając im narzędzi i praktyk potrzebnych, aby **rozumieć swoje prawa i obowiązki** w takich sprawach.

Rozdział 5: Edukacyjne gry dystopijne

Autor: Mikołaj Wicher (Liveform)

Gry dystopijne są przydatne w edukacji obywatelskiej nie dlatego, że wszystkie w przewidywalny sposób robią to samo, lecz dlatego, że stawiają graczy w bardzo różnych rolach w systemie. Niektóre wymagają od graczy podporządkowania się regułom i ich stosowania. Inne stawiają przed nimi zadanie przetrwania rozpadu systemu, opierania się nadzorowi lub obserwowania, jak kształtowany jest dyskurs publiczny. Ta różnorodność ma wartość pedagogiczną: pozwala edukatorom korzystać z doświadczeń o różnej długości i skali, od pięciominutowej gry przeglądarkowej po dłuższą, prowadzoną sesję RPG przy stole.

Łącznie poniższe przykłady ilustrują trzy pytania, które edukatorzy często zadają przy wyborze materiału:

- ◆ **Jaką formę ma aktywność:** gry przeglądarkowej, gry wideo, gry planszowej, sesji RPG czy larpa?
- ◆ **Jaką rolę gracz pełni w systemie:** urzędnika, obserwatora, cywila, członka ruchu oporu czy lokalnej społeczności?
- ◆ **Jak łatwo skorzystać z tej aktywności w praktyce:** czy można od razu zacząć grę, czy wymaga ona rozbudowanego wsparcia osoby prowadzącej?

Tym, co łączy te gry, nie jest jedynie to, że są „o dystopii”. Każda z nich wymaga od graczy wejścia w określony system i podejmowania w jego ramach decyzji. W tym tkwi ich potencjał edukacyjny. Kluczowe pytanie dotyczy nie tylko tego, jaki rodzaj świata przedstawia gra, lecz także tego, **jakie nawyki myślenia kształtuje, jakiej presji poddaje graczy i jakich wyborów moralnych od nich wymaga.**

Poniżej przedstawiono różnorodne przykłady tych zasad w istniejących grach.

5.1 „Papers, Please” (Pope, 2013)

Medium: Gra wideo

Rok: 2013

Perspektywa: Inspektor graniczny

Temat: Biurokracja i kontrola migracji

„Papers, Please” umieszcza gracza w **roli inspektora imigracyjnego pracującego na przejściu granicznym** w fikcyjnym państwie Arstotzka (Pope 2013). Każdego dnia inspektor musi sprawdzać paszporty, zezwolenia i inne dokumenty, aby zdecydować, kto może wjechać do kraju.

Gra zaczyna się od stosunkowo prostych zasad. Jednak bardzo szybko procedury się mnożą. Pojawiają się nowe rodzaje dokumentów, przepisy stają się bardziej rygorystyczne, a od gracza oczekuje się szybkiej i dokładnej odprawy osób. Błędy obniżają wynagrodzenie inspektora.

Z tego wynagrodzenia utrzymuje się rodzina inspektora. W rezultacie **wybory moralne są nierozzerwalnie związane z presją ekonomiczną**. Przepuszczenie kogoś może być moralnie uzasadnione, lecz może również zagrozić gospodarstwu domowemu zależnemu od zarobków gracza.

„Papers, Please” uwidacznia **przemoc wynikającą z procedur**. Gra nie dotyczy przede wszystkim spektakularnego okrucieństwa. Dotyczy **rutynowego podporządkowania się**: sposobu, w jaki niesprawiedliwość może wynikać ze zwykłych decyzji podejmowanych w ramach systemu administracyjnego (Carolan 2020).

Spośród omawianych tu gier „Papers, Please” jest jednym z lepiej udokumentowanych przykładów wykorzystania w edukacji. ACMI opublikowało scenariusz lekcji oparty na tej grze, koncentrujący się na narracji dystopijnej, wyborach gracza oraz relacji między mechaniką a znaczeniem (ACMI b.d.). Notatka Lucasa Pope’a dotycząca wykorzystania w edukacji również wyraźnie odnosi się do wykorzystania gry w klasie i wyjaśnia opcje licencjonowania dla szkół (3909 LLC 2023).

Istnieją również silniejsze dowody na wykorzystanie gry w szkolnictwie wyższym. Gene Carolan (2021) dokumentuje użycie „Papers, Please” w module poświęconym prawu

imigracyjnemu i azylowemu na TU Dublin, gdzie studenci grali w tę grę przez kilka tygodni, publikowali refleksyjne wpisy na blogu, a następnie rozwijali te refleksje w bardziej formalną pracę pisemną. Stanowi to mocniejszy argument niż samo umieszczenie gry w programie zajęć: w tym przypadku gra nie jest jedynie rekomendowana, lecz włączona w zaplanowany proces oceniania.

Jednocześnie, oceniając przydatność edukacyjną gry, należy pamiętać o pewnych ograniczeniach. Gra dobrze nadaje się do **dyskusji o granicach, migracji, władzy państwowej i etycznym podejmowaniu decyzji**. Zawiera również treści dla dorosłych, w tym represje polityczne i przemoc, dlatego w wielu kontekstach jest najskuteczniejsza, gdy wykorzystuje się wybrany fragment rozgrywki, a następnie prowadzi uporządkowane omówienie, zamiast traktować ją jako samodzielne działanie (Pope 2013; ACMI b.d.).

5.2 „We Become What We Behold” (Case, 2016)

Medium: Gra przeglądarkowa

Perspektywa: Obserwator mediów

Temat: Cykle informacyjne i polaryzacja społeczna

„We Become What We Behold” to krótka gra przeglądarkowa stworzona przez Nicky Case (2016). **Gracz steruje aparatem i fotografuje drobne wydarzenia** rozgrywające się wśród grup postaci w przestrzeni publicznej.

Każde zdjęcie staje się nagłówkiem. To, co przyciąga uwagę, zaczyna się rozprzestrzeniać. Z czasem gracz obserwuje, **jak wybiórcze pokazywanie wydarzeń kształtuje zbiorowe zachowania i jak uwaga mediów wzmacnia określone narracje**.

Gra trwa zaledwie kilka minut, ale łatwo zrozumieć zasadę jej działania. Jej dystopijna siła tkwi we **wzmacnianiu przekazów przez media**: skrajne lub silnie emocjonalne wydarzenia stają się nieproporcjonalnie widoczne, a ta widoczność przyczynia się do dalszej eskalacji napięć społecznych (Case 2016).

Materiały edukacyjne opisujące grę podkreślają jej przydatność w dyskusjach o wpływie mediów, postrzeganiu rzeczywistości i zmianach zainteresowania opinii publicznej. Na przykład zasoby dydaktyczne norweskiej platformy edukacyjnej NDLA

wykorzystując „We Become What We Behold”, aby skłonić do refleksji nad tym, jak sposób przedstawiania wydarzeń przez media i selektywne relacjonowanie wpływają na postawy społeczne oraz zachowania grupowe (NDLA 2023).

Dostępna dokumentacja sugeruje jednak, by traktować grę przede wszystkim jako **impuls do dyskusji, a nie w pełni udokumentowaną interwencję edukacyjną**.

Chociaż „We Become What We Behold” jest przywoływane w materiałach dydaktycznych i zasobach edukacyjnych, opublikowano niewiele badań mierzących efekty jego zastosowania w klasie lub wykorzystanie w zaplanowanym procesie edukacyjnym.

Z tego względu najlepiej uzasadniony jest wniosek, że gra skutecznie służy jako punkt wyjścia do dyskusji. „We Become What We Behold” może szybko zainicjować rozmowę o tym, jak media ustalają, o czym się mówi i w jaki sposób, jak zabiegają o kliknięcia oraz jak algorytmy zwiększają zasięg wybranych treści. Ponieważ jest krótka, metaforyczna i celowo wyolbrzymiona, gra jest szczególnie skuteczna, gdy następuje po niej moderowana refleksja nad tym, gdzie ten model wyjaśnia rzeczywistość, a gdzie ją nadmiernie upraszcza.

5.3 „Oceania 2084” (Jocher Games, 2023)

Medium: Gra fabularna (RPG)

Perspektywa: Członkowie ruchu oporu wewnątrz państwa inwigilacji

Temat: Propaganda, odstępstwa od narzuconych norm i kontrola instytucjonalna

„Oceania 2084” to **gra fabularna (RPG) oparta na nierównym podziale władzy**, w której jeden gracz wciela się w Wielkiego Brata, a pozostali odgrywają członków zagrożonego ruchu oporu w „Mieście” („The City”) (Jocher Games 2023). Gracze określają, w jaki sposób ich postaci odbiegają od ideału reżimu, rozwijają relacje pod presją i decydują, jak duże ryzyko są gotowi podjąć, aby przetrwać lub stawiać opór.

Oficjalny opis podkreśla presję społeczną, a nie walkę. Gra opiera się na nadzorze, przymusie instytucjonalnym, klasyfikacji i strachu, ale również **koncentruje się na zaufaniu, wzajemnej zależności i drobnych aktach nieposłuszeństwa** (Jocher Games 2023).

W tej grze centralnym mechanizmem dystopijnym jest to, **jak kontrola ideologiczna wkracza w życie jednostki**. System nie tylko karze nieposłuszeństwo po fakcie, lecz także definiuje odstępstwo, kształtuje reakcję instytucji i wywiera presję, aby jednostki przyswoiły strach i zaczęły same ograniczać swoje zachowanie, zanim otwarty opór w ogóle stanie się możliwy (Jocher Games 2023).

Gra ma przekonujący potencjał edukacyjny, jednak obecnie dostępne dowody są ograniczone. Publicznie dostępne źródła dokumentują samą grę i jej tematy związane z obywatelstwem, ale nie dostarczają mocnych dowodów na ugruntowane wykorzystanie w klasie lub na warsztatach, porównywalne z „Papers, Please”.

Z tego względu „Oceania 2084” najlepiej przedstawiać tutaj jako grę o wyraźnym potencjale pedagogicznym, a nie jako udokumentowane edukacyjne studium przypadku. Wydaje się ona szczególnie dobrze dostosowana do **moderowanej pracy nad nadzorem, propagandą, sprzeciwem i tym, jak presja społeczna skłania do podporządkowania się**, zwłaszcza ze starszymi osobami uczącymi się, które potrafią krytycznie zastanowić się nad relacją między fikcyjną presją a rzeczywistymi systemami politycznymi.

5.4 „This War of Mine” (11 bit studios & Awaken Realms)

Medium: Gra wideo (2014) i kooperacyjna adaptacja planszowa (2017)

Perspektywa: Cywile w oblężonym mieście

Temat: Wojna, etyka przetrwania i podatność cywilów na zagrożenia

„This War of Mine” to gra o przetrwaniu, pierwotnie opracowana przez 11 bit studios (2014), a później zaadaptowana na kooperacyjną grę planszową zaprojektowaną przez Michała Oracza i wydaną przez Awaken Realms. W obu wersjach gracze kontrolują **grupę cywilów próbujących przetrwać w oblężonym mieście**.

Rozgrywka skupia się na walce z głodem, chorobami i wyczerpaniem, zapewnianiu schronienia, zdobywaniu zasobów i kontaktach z innymi ocalałymi. **Współpraca** między postaciami jest konieczna, lecz gra celowo nie przedstawia jej jako czegoś prostego ani dającego poczucie bezpieczeństwa. Wiele decyzji wiąże się z



moralnymi kompromisami, takimi jak to, czy okradać innych, komu pomóc lub jak **ustalać priorytety przy ograniczonych zasobach**.

Adaptacja planszowa wzmacnia te dylematy etyczne poprzez elementy narracyjne, takie jak „Dziennik” i „Księga skryptów”, które wprowadzają wydarzenia fabularne oraz nieoczekiwane sytuacje. Te narzędzia narracyjne przesuwają punkt ciężkości z czystej optymalizacji zasobów w stronę moralnego wymiaru decyzji i konsekwencji społecznych (Awaken Realms b.d.).

Dystopijny wymiar gry tkwi w przyjętej przez nią perspektywie. W odróżnieniu od większości gier wojennych, które koncentrują się na strategii wojskowej lub walce, „This War of Mine” stawia graczy w położeniu cywilów żyjących w warunkach rozpadu instytucji i porządku społecznego. Centralne napięcie dotyczy **zachowania godności i solidarności w skrajnych warunkach niedostatku i zagrożenia**.

Gra była także wykorzystywana w kontekstach edukacyjnych. W Polsce cyfrowa wersja „This War of Mine” została włączona do rządowego programu „Gry w Edukacji” („Games in Education”), który udostępnia materiały dydaktyczne i scenariusze lekcji przeznaczone do zastosowania w klasie (Ministry of Education and Science 2020). Zasoby te przedstawiają grę jako punkt wyjścia do dyskusji o cywilnym doświadczeniu wojny, etycznym podejmowaniu decyzji i społecznych konsekwencjach konfliktu zbrojnego.

Dyskusja naukowa potwierdza szerszy potencjał pedagogiczny gier w nauczaniu historii i empatii poprzez ustrukturyzowane sytuacje wymagające podejmowania decyzji (Iglesias Amorín 2022). Opublikowano jednak niewiele badań dokumentujących zastosowania w klasie skoncentrowane konkretnie na „This War of Mine”. Z tego względu najbardziej uzasadnione jest twierdzenie, że gra stanowi silny impuls do **refleksji nad etyką czasu wojny i podatnością cywilów na zagrożenia**, zwłaszcza gdy towarzyszy jej moderowana dyskusja.

5.5 „Orwell: Keeping an Eye on You” (Osmotic Studios, 2016)

Medium: Gra wideo

Perspektywa: Analityk pracujący w rządowym programie nadzoru

Temat: Nadzór, prywatność i polityka informacji

„Orwell: Keeping an Eye on You” umieszcza gracza wewnątrz **rządowego systemu nadzoru**. Po ataku terrorystycznym gracz prowadzi dochodzenia dotyczące obywateli, gromadzi informacje ze stron internetowych, prywatnych wiadomości, plików i mediów społecznościowych oraz decyduje, które z nich przekazać władzom (Osmotic Studios b.d.).

Kluczową mechaniką gry jest selekcja. Do akt sprawy trafiają wyłącznie informacje przekazane przez gracza. W tym sensie gracz **nie jest neutralnym obserwatorem, lecz aktywnym filtrem**, kształtującym sposób, w jaki państwo interpretuje życie innych osób.

Dystopijnym mechanizmem gry jest zatem **selektywny nadzór**. Kontrola nie działa wyłącznie poprzez obserwowanie. Działa także poprzez porządkowanie fragmentów informacji, nadawanie im znaczenia oraz budowanie urzędowych podejrzeń na podstawie śladów prywatnego życia (Osmotic Studios b.d.).

Niemiecki projekt „Games im Unterricht” („Gry na lekcji”) oferuje rozbudowany moduł dydaktyczny oparty na tej grze, łącząc ją z **demokracją, terroryzmem, prywatnością, myśleniem krytycznym i sztuczną inteligencją** (Games im Unterricht b.d.).

Łącznie materiały te sprawiają, że użycie „Orwell” w edukacji formalnej jest stosunkowo łatwe do uzasadnienia. Nie dlatego, że gra automatycznie sama uczy tych zagadnień, lecz dlatego, że ogólnodostępne zasoby dydaktyczne pokazują już, jak można włączyć ją w cykl obejmujący rozgrywkę, dokumentowanie obserwacji i refleksję.

To właśnie rodzaj rozróżnienia istotny w tym rozdziale: w tym przypadku przydatność edukacyjna jest nie tylko przypuszczeniem, lecz ma także potwierdzenie w istniejących materiałach dydaktycznych. Jednocześnie gra nadal zyskuje na moderowanej dyskusji, ponieważ jej siła polega na zmuszaniu graczy do skonfrontowania się z tym, jak łatwo urzędowe podejrzania mogą powstać na podstawie niepełnych informacji.

Rozdział 6: Dystopijne larpy w edukacji obywatelskiej młodzieży: teoria i praktyka

Autorzy: Sarah Lynne Bowman & Kjell Hedgard Hugaas
(Evocative Games)

6.1 Cele edukacyjne

Po przeczytaniu tego rozdziału będziesz w stanie:

- ◆ Opisać podstawowe teorie projektowania transformacyjnych gier fabularnych.
- ◆ Ocenić wybory projektowe dotyczące dystopijnych larpów na podstawie podstawowych zasad dobrej praktyki.

Osobom zainteresowanym pogłębieniem tych tematów polecamy lektury:

- „Larp Design: Creating Role-Play Experiences” (Koljonen, Stenros, Grove, Skjønsvell i Nilsen, red. 2019);
- „Transformative Role-playing Game Design” (Bowman, Diakolambrianou i Brind, red. 2024) oraz „Analog role-playing game design with dystopian themes”

W tym rozdziale przedstawiamy podstawowe zasady projektowania transformacyjnych gier fabularnych, ze szczególnym uwzględnieniem gier analogowych, np. gier fabularnych (RPG), oraz larpów. Takie doświadczenia różnią się od wielu innych rodzajów gier, ponieważ gracze wcielają się w postać i przez dłuższy czas współtworzą spójny fikcyjny świat. W omawianych tu grach świat będzie

oparty na motywach dystopijnych, zarówno w materiałach dotyczących świata gry, jak i w działaniach podejmowanych przez **postaci odgrywane przez uczestników** lub przez **osoby prowadzące**, które czasami wcielają się w postaci niezależne.

- W **tradycyjnych grach fabularnych (ang. tabletop role-playing games, TTRPG)** uczestnicy zwykle siedzą przy stole i opisują działania swoich postaci.
- **Larpy (ang. live action role-playing games)** zwykle angażują ciało: gracze fizycznie odgrywają działania swoich postaci, na ogół wchodząc ze sobą w interakcje.

Gra fabularna (RPG) „Dream Askew” autorstwa Avery Alder (2018) rozgrywa się w postapokaliptycznej queerowej enklawie, odizolowanej od pozostałości społeczeństwa, które zachowało się w nienaruszonym stanie. Działania podejmowane w tej enklawie mogą czasem mieć charakter dystopijny, lecz **mechaniki** gry – czyli sposoby, w jakie gra umożliwia graczom przedstawianie działań podejmowanych w tym świecie – często zachęcają do zachowań prospołecznych. Dlatego należy uważnie rozważyć, jakie **działania** mają ćwiczyć w grze młodzież i osoby pracujące z młodzieżą:

- ◆ Czy **współpracują** przy obalaniu niesprawnego systemu?
- ◆ Czy **rywalizują** o ograniczone zasoby lub status społeczny?
- ◆ **Jakie wnioski** powinny wynieść z tego doświadczenia?

6.2 Teoria i pojęcia kluczowe

W tej części przedstawiamy kluczowe pojęcia teoretyczne, które można odnieść do większości larpów, a nawet do wszystkich, wraz z hipotetycznymi przykładami z gier dystopijnych.

1. Rytuał

Po pierwsze, gry można rozumieć jako formę **rytuału** (van Gennep 1960; Turner 1995), w którym gracze doświadczają:

- ◆ Procesu **oddzielenia** od wcześniej znanej im rzeczywistości społecznej,
- ◆ **Przestrzeni liminalnej (przejściowej)**, w której zasady rzeczywistości i tożsamości działają inaczej, oraz
- ◆ Etapu **powrotu**, w ramach którego wracają do wcześniejszego życia z wnioskami wyniesionymi z tego doświadczenia.

Zgodnie z tą teorią rytuały przeżywa się w grupie, co wzmacnia **communitas**, czyli więź wspólnotową wynikającą z gry.

Chociaż wszystkie larpy można uznać za rytuały, w larpach dystopijnych można także przeprowadzać rytuały, takie jak ceremonia ślubna, inauguracja lub przyjęcie do tajnego stowarzyszenia.

2. Ramowanie doświadczenia gry

Teoria rytuału jest szczególnie przydatna przy planowaniu **przygotowania do gry, jej przebiegu i omówienia**, niezależnie od tego, czy chodzi o etap projektowania, realizacji czy oceny:

- ◆ **Jakie warunki** przed, w trakcie i po larpie zwiększą prawdopodobieństwo uczenia się?
- ◆ **Jakie rozwiązania** można wprowadzić, aby pomóc graczom czuć się bezpiecznie przez cały proces?

Samą grę należy więc traktować jako **niewielką część szerszego procesu: przygotowania uczestników**, a następnie pomocy w wyjściu z doświadczenia gry i powrocie do codziennego życia.

Zasada ta jest szczególnie ważna podczas gier podejmujących trudne tematy związane z fikcją dystopijną lub z sytuacjami, które uczestnik mógł przeżyć osobiście albo które dotknęły wcześniejsze pokolenia jego rodziny. Przykłady obejmują tematy zniewolenia, ludobójstwa, naruszeń praw człowieka, wykorzystywania seksualnego, nękania, mizoginii, queerfobii, ksenofobii i inne.

Chociaż tematy te mogą silnie oddziaływać i często są związane z fikcją dystopijną, należy podchodzić do nich ze szczególną dbałością o zapewnienie **wspierających ram**, w tym rozwiązań służących bezpieczeństwu i omówienia po grze.



W zależności od grupy docelowej niektóre tematy mogą nie być odpowiednie dla uczestników lub mogą być zbyt trudne do podjęcia w krótkim czasie bez odpowiedniego przygotowania i wsparcia. Zawsze należy **brać pod uwagę cele edukacyjne** oraz to, które elementy są najistotniejsze, aby je osiągnąć.

3. Alibi

Gra i działania tworzące ramy zapewniają ochronę w postaci **alibi** (Montola 2010; Deterding 2018): zapewnienia, że działania podejmowane w trakcie gry będą interpretowane jako fikcyjne, tj. „To nie ja; to postać.” **Budowanie i podtrzymywanie alibi jest szczególnie ważne podczas podejmowania trudnych tematów**, takich jak opresja lub cierpienie wynikające z warunków dystopijnych. Gracze powinni czuć się na tyle bezpiecznie, by podejmować ryzyko w trakcie gry bez obawy o konsekwencje, o ile przestrzegają **kontraktu społecznego** ustalonego przed grą.

Ponownie należy rozważyć, jakie rodzaje działań chcemy wspierać poprzez grę. Gry oferują **afordancje**, czyli sposoby, w jakie środowisko zachęca do określonych działań, a zniechęca do innych (Gibson 2014). W języku projektowania gier warto rozważyć **czasowniki** opisujące działania, do których projekt gry zachęca graczy wcielających się w postaci (Townser and Li 2019; Brind 2022):

- ◆ Czy chcesz, aby doświadczyli brutalnej rywalizacji między sobą o przetrwanie?
- ◆ Czy chcesz, aby współpracowali, by pokonać wspólnego bezwzględnego wroga?
- ◆ A może chcesz, aby mieli niewiele możliwych działań i raczej doświadczyli utraty przywilejów, bezradności, a nawet dehumanizacji?

Starannie rozważ, **jakie działania chcesz, aby postacie podejmowały, a jakich nie**, jasno komunikując to z wyprzedzeniem.

4. Bleed

Z ramowaniem wiąże się pojęcie **bleed**, czyli przenikanie aspektów psychologicznych, takich jak emocje, myśli czy wzorce zachowania, między graczem a postacią w obu kierunkach. Przykłady **bleed-out**, czyli przenikania doświadczeń postaci do życia gracza, w grach dystopijnych mogą obejmować:

- ◆ **Emocjonalny bleed** (Boss 2007; Montola 2010): Uczucia, takie jak poczucie straty po śmierci osoby bliskiej postaci w świecie gry;
- ◆ **Proceduralny bleed** (Hugaas 2019): Ruchy związane z postacią, takie jak utrzymujący się nawyk skradania się nawet po ustaniu zagrożeń występujących w grze;
- ◆ **Memetyczny bleed** (Hugaas 2019): Myśli lub ideologie utrzymujące się po grze, na przykład silne zaangażowanie gracza w sprawę, o którą walczyła jego postać;
- ◆ **Relacyjny bleed** (Waern 2010; Bowman 2013): Dynamika interpersonalna, taka jak silniejsze poczucie koleżeństwa z osobami, których postaci należały do tej samej frakcji;
- ◆ **Ego bleed** (Beltrán 2013): Cechy osobowości i treści archetypowe, takie jak heroiczne, tchórzliwe lub manipulacyjne aspekty utrzymujące się później w tym, jak gracz postrzega siebie;
- ◆ **Emancypacyjny bleed** (Kemper 2017; 2020): Utrzymujące się po grze poczucie wyzwolenia z marginalizacji, na przykład po obaleniu opresyjnego systemu w trakcie gry.

Chociaż każda z form bleed może być przydatna w celach edukacyjnych, w uczeniu się nieformalnym i edukacji pozaformalnej często zakłada się udział bleed memetycznego. Jednak **bleed jest w dużej mierze procesem tymczasowym i nieświadomym**. Aby utrwalić to, czego uczestnicy uczą się dzięki tym doświadczeniom, zalecamy pogłębione, uporządkowane debriefingi (omówienia po grze) z pytaniami skoncentrowanymi konkretnie na celach uczenia się.

5. Symbolika i mit

Choć dystopijne larpy mogą być brutalne i realistyczne w przedstawianiu społeczeństwa, takie historie często przemawiają do młodzieży, gdy opowiada się je przez pryzmat symboli i struktur mitycznych. Przykłady obejmują:

- ◆ **Popularne opowieści postapokaliptyczne o zombie**, jak w larpie „Dystopia Rising” autorstwa Most Improbable LLC, w którym zombie symbolizuje nieludzkie zachowanie w sytuacjach skrajnej desperacji; oraz
- ◆ **Kosmiczny horror**, na przykład larpowe wersje mitologii Cthulhu stworzonej przez H.P. Lovecrafta, takie jak larpy Chaos League „Sahara Expedition” (2020-) oraz



„Miskatonic University” (2022-). W grach o Cthulhu osoby z różnych okresów historycznych naszego świata poszukują zakazanej wiedzy o złowrogich, potwornych bóstwach, co ostatecznie prowadzi do obłądzenia i zniszczenia.

Zwróć uwagę, że opowieści w tych gatunkach mogą rozgrywać się w przeszłości, teraźniejszości lub przyszłości, lecz wyróżnia je to, że za pomocą symboli i mitów wyolbrzymiają ludzkie cechy budzące strach lub odrazę.

Dzięki temu świat gry może wystarczająco różnić się od codzienności, a jednocześnie pozostać ekscytujący. Silniejsze alibi może sprawić, że gracze będą **swobodniej mierzyć się z trudnymi treściami**. Jednocześnie **uwważaj, aby alibi nie było na tyle silne**, by uniemożliwiało graczom poważne traktowanie gry lub rozwijanie empatii wobec innych (Brown and Morrow 2015; Bowman and Hugaas 2021).

Jednak gatunki często niosą ze sobą bagaż, na przykład historię klasizmu, seksizmu lub rasizmu. Zalecamy starannie określić, **które elementy są konieczne i odpowiednie do uwzględnienia ze względu na cele uczenia się** podczas pracy z młodzieżą, a które lepiej świadomie pominąć.

Bibliografia i lektury uzupełniająca

Rozdział 1: Wprowadzenie do dystopii

- ◆ Alderman, Naomi. 2016. *The Power*. London: Viking.
https://www.google.be/books/edition/The_Power/P6PFswEACAAJ?hl=en
- ◆ Atwood, Margaret. 1985. *The Handmaid's Tale*. Toronto: McClelland and Stewart.
https://www.google.be/books/edition/The_Handmaid_s_Tale/5OSUnQAACAAJ?hl=en
- ◆ Bowman, Sarah Lynne, Diakolambrianou, Elektra, and Brind, Simon , eds. 2024. *Transformative Role-playing Game Design*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
<https://books.uu.se/uup/catalog/book/35>
- ◆ Butler, Octavia E. 1993. *Parable of the Sower*. New York: Four Walls Eight Windows.
https://www.google.be/books/edition/Parable_of_the_Sower/FBuoPwAACAAJ?hl=en
- ◆ Cambridge Dictionary. 2024. "Dystopia." Cambridge University Press.
<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/dystopia>
- ◆ Claeys, Gregory. 2016. *Dystopia: A Natural History*. Oxford: Oxford University Press.
<https://www.google.be/books/edition/Dystopia/a3Z4DQAAQBAJ?hl=en>
- ◆ Cole, M. B. 2025. *Fear the Future: Dystopia and Political Imagination in the Twentieth Century*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
https://www.google.be/books/edition/Fear_the_Future/ig5IEQAAQBAJ?hl=en
- ◆ Collins, Suzanne. 2008. *The Hunger Games*. New York: Scholastic Press.
https://www.google.be/books/edition/The_Hunger_Games/Vo0jcgAACAAJ?hl=en
- ◆ Hickman, Caroline, Elizabeth Marks, Panu Pihkala, Susan Clayton, R. Eric Lewandowski, Elouise E. Mayall, Britt Wray, Catriona Mellor, and Lise van Susteren.

2021. "Climate Anxiety in Children and Young People and Their Beliefs about Government Responses to Climate Change: A Global Survey." *The Lancet Planetary Health* 5 (12): e863–e873. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3)
- ◆ Jemisin, N.K. 2015. *The Fifth Season*. New York: Orbit.
https://www.google.be/books/edition/The_Fifth_Season/el4OBwAAQBAJ?hl=en
 - ◆ Moylan, Tom. 2000. *Scraps of the Untainted Sky: Science Fiction, Utopia, Dystopia*. London: Routledge.
https://www.google.be/books/edition/Scraps_Of_The_Untainted_Sky/l1JPDwAAQBAJ?hl=en
 - ◆ Stefanopoulou, Sofia, Kechagias Christos-Thomas, and Malafantis Konstantinos. 2021. "Education in Fictional Dystopian Societies: The Case of Veronica Roth's 'Divergent'". *Journal of Advances in Education Research* 6 (1).
<https://doi.org/10.22606/jaer.2021.61006>
 - ◆ Synnowich, Christine. 2019. "Dystopia and the Critique of Social Order." in *The Palgrave Handbook of Utopian and Dystopian Literatures*, edited by C. A. Sommerfeldt. London: Palgrave Macmillan.
https://www.google.be/books/edition/The_Palgrave_Handbook_of_Utopian_and_Dys/OpNkEAAQBAJ?hl=en

Rozdział 2: Fikcja dystopijna w pozaformalnej edukacji obywatelskiej

- ◆ Ames, Melissa R. 2013. "Engaging 'Apolitical' Adolescents: Analyzing the Popularity and Educational Potential of Dystopian Literature Post-9/11." *The High School Journal* 97 (1): 3-20. <https://muse.jhu.edu/article/524998>
- ◆ Boal, Augusto. 2000. *Theater of the Oppressed*. London: Pluto Press.
https://www.google.be/books/edition/Theater_of_the_Oppressed/g8ZbuK6AlqsC?hl=en
- ◆ Cole, Matthew Benjamin. 2025. *Fear The Future: Dystopia and Political Imagination in the Twentieth Century*. University of Michigan Press.
https://www.google.be/books/edition/Fear_the_Future/ig5IEQAAQBAJ?hl=en
- ◆ Cramer, Florian and Michelle Teran. 2020. *Letters from Dystopian and Utopian Futures of Arts Education*. Rotterdam University of Applied Sciences.

<https://www.rotterdamuas.com/research/projects-and-publications/pub/letters-from-dystopian-and-utopian-futures-of/2aabf552-79d8-4a37-9313-27cc55117c5e/>

- ◆ Donstrup, Mayte. 2024. "Belief Initiates and Guides Action – Or it Does Nothing: An Exploration of the Political Functions of Watching and Reading Dystopian Fiction". *Journal of Communication Inquiry*.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/01968599241234323>
- ◆ Europejskie Forum Młodzieży Stowarzyszenie. 2022, 2023. *Dystopiality*. EU Programme for Education, Training, Youth and Sport. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2021-2-PL01-KA152-YOU-000039467>
- ◆ Farca, Gerald. 2018. *Playing Dystopia Nightmarish Worlds in Video Games and the Player's Aesthetic Response*. Bielefeld: transcript Verlag.
https://www.google.be/books/edition/Playing_Dystopia/c2x3DwAAQBAJ?hl=en
- ◆ Freire, Paulo. 1998. *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Bloomsbury Academic.
https://www.google.be/books/edition/Pedagogy_of_Freedom/deB3EQAAQBAJ?hl=en
- ◆ Gojković, T. ed. 2021. *Gamification in Non-Formal Education and Youth Work*. Youth for Exchange And Understanding.
<https://share.google/gQrx4kdnefSpuWWFG>
- ◆ Gregorčič, M. 2019. *Pedagogical Outlines for Emancipated Learning*. Zavod Bob.
<https://drive.google.com/file/d/1Wq1c3XMzt52SRE1AZf4uPeWwtl2VvTdM/view?usp=sharing>
- ◆ Hickman, Caroline, Elizabeth Marks, Panu Pihkala, Susan Clayton, R Eric Lewandowski, Elouise E Mayall, Britt Wray, Catriona Mellor, and Lise van Susteren. 2021. "Climate Anxiety in Children and Young People and Their Beliefs about Government Responses to Climate Change: A Global Survey". *The Lancet Planetary Health* 5 (12): e863-e873. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3)
- ◆ Raphael, Chad, Christine Bachen, Kathleen-M Lynn, Kristen A. McKee, and Jessica Baldwin-Philippi. 2010. "Games for Civic Learning: A Conceptual Framework and Agenda for Research and Design". *Games and Culture* 5 (2): 199-235. <https://doi.org/10.1177/1555412009354728>
- ◆ Sebek, David. 2015. "Using Dystopian Fiction to Explore Citizenship". *MiddleWeb*, August 18. <https://www.middleweb.com/>

- ◆ Svennevig, Birgitte. 2023. "Young People Envision a Dystopian Future". University of Southern Denmark, October 26. <https://www.sdu.dk/en/nyheder/dystopisk-fremtid>
- ◆ Team Logopsycom. 2024. "Project EUtopia: Youth-Powered Change from Ideas to Actions." *EPALE – Electronic Platform for Adult Learning in Europe*. <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/project-eutopia-youth-powered-change-ideas-actions>
- ◆ Young, Monia. 2011. "Why is Dystopia so Appealing to Young Adults?" *The Guardian*, October 23. <https://www.theguardian.com/books/2011/oct/23/dystopian-fiction>

Rozdział 3: Fikcja dystopijna w formalnej edukacji obywatelskiej

- ◆ Bonilla, Nancy. 2024. "Dystopian Literature: A Reflection of Society Past and Present." Curriculum unit. Yale University Teachers Institute. <https://teachersinstitute.yale.edu/curriculum/units/2024/1/24.01.03/2>
- ◆ Council of Europe. 2018. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC): Volume 1*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>
- ◆ Hill, Ruth. 2023. How Can Reading Dystopian Fiction Affect Our Understanding of Education? (Doctoral thesis). Brunel University. <https://bura.brunel.ac.uk/bitstream/2438/27620/1/FulltextThesis.pdf>
- ◆ Short, Kasey. 2025. "Dystopian Fiction to Stretch Students' Minds". *MiddleWeb*, April 28. <https://www.middleweb.com/52179/dystopian-fiction-to-stretch-students-minds>
- ◆ Stefanopoulou, Sofia, Kechagias Christos-Thomas, and Malafantis Konstantinos. 2021. "Education in Fictional Dystopian Societies: The Case of Veronica Roth's 'Divergent'". *Journal of Advances in Education Research* 6 (1). <https://doi.org/10.22606/jaer.2021.61006>

- ◆ Sypnowich, Christine. 2019. "Lessons from Dystopia: Critique, Hope and Political Education." *Journal of Philosophy of Education* 52 (4): 660–676.
<https://doi.org/10.1111/1467-9752.12328>
- ◆ Westheimer, Joel and Joseph Kahne. 2004. "What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy." *American Educational Research Journal* 41 (2): 237–269. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312041002237>

Rozdział 4: Gry i grywalizacja w edukacji obywatelskiej

- ◆ Bachen, Christine M., Pedro Hernández-Ramos, and Chad Raphael. 2012. "Simulating REAL LIVES: Promoting Global Empathy and Interest in Learning Through Simulation Games." *Simulation & Gaming* 43 (4): 437–460.
<https://doi.org/10.1177/1046878111432108>
- ◆ Bagès, Céline, Natacha Hoareau, and Alain Guerrien. 2021. "Play to Reduce Bullying! Role-Playing Games Are a Useful Tool for Therapists and Teachers." *Journal of Research in Childhood Education* 35 (4): 631–641.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02568543.2020.1810834>
- ◆ Barab, Sasha A., et al. 2010. "Transformational Play: Using Games to Position Person, Content, and Context." *Educational Researcher* 39 (7): 525–536.
<https://doi.org/10.3102/0013189X10386593>
- ◆ Batson, C. Daniel, et al. 1997. "Empathy and Attitudes: Can Feeling for a Member of a Stigmatized Group Improve Feelings Toward the Group?" *Journal of Personality and Social Psychology* 72 (1): 105–118. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.105>
- ◆ Bogost, Ian. 2007. *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*. Cambridge, MA: MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/5334.001.0001>
- ◆ Daniau, Stéphane. 2016. "The Transformative Potential of Role-Playing Games: From Play Skills to Human Skills." *Simulation & Gaming* 47 (4): 423–444.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1046878116650765>
- ◆ Deterding, Sebastian, et al. 2011. "From Game Design Elements to Gamefulness: Defining 'Gamification'." In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

- ◆ Flanagan, Mary. 2009. *Critical Play: Radical Game Design*. Cambridge, MA: MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/7678.001.0001>
- ◆ Garcia, Antero. 2016. "Teacher as Dungeon Master: Connected Learning, Democratic Classrooms, and Rolling for Initiative." In *The Role-Playing Society: Essays on the Cultural Influence of RPGs*, edited by Andrew Byers and Francesco Crocco. Jefferson, NC: McFarland.
https://archive.org/details/isbn_9780786498833
- ◆ Gee, James Paul. 2003. *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1145/950566.950595>
- ◆ Gordin, Daniel N., and Roy D. Pea. 1995. "Prospects for Scientific Visualization as an Educational Technology." *The Journal of the Learning Sciences* 4 (3): 249–279.
https://doi.org/10.1207/s15327809jls0403_1
- ◆ Haarman, Susan. 2022. "Dungeons & Dragons & Dewey: The Potential for Dramatic Rehearsal and Civic Outcomes in Tabletop Role-Playing Games." *Philosophical Studies in Education* 53: 56-70. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1366548>
- ◆ Johansson, Karin, Johanna Koljonen, Jaakko Stenros, PerOla Öberg, and Sarah Lynne Bowman. 2026. "Playing a Role in Democracy: Political Live Action Role-playing Games, Activism, and Deliberation." In *Education and Analog Role-Playing Games: Theory and Pedagogy*, edited by Susan Haarman. Boca Raton, FL: CRC Press. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A2024837&dswid=-6859>
- ◆ Kahne, Joseph, Ellen Middaugh, and Chris Evans. 2009. "The Civic Potential of Video Games." *Journal of Media Literacy Education* 1 (1): 39–45.
<https://doi.org/10.7551/mitpress/8518.001.0001>
- ◆ Kapp, Karl M. 2012. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer.
<https://www.wiley.com/en-us/shop/general-introductory-business-management/the-gamification-of-learning-and-instruction-game-based-methods-and-strategies-for-training-and-education-p-9781118096345>
- ◆ Meadows, Donella H. 2008. *Thinking in Systems: A Primer*. White River Junction, VT: Chelsea Green Publishing. <https://www.chelseagreen.com/product/thinking-in-systems/>

- ◆ Nielsen, Martin, and Eckhoff Andresen, Martin. 2013. "The Mixing Desk of Larp." In *Crossing Theoretical Borders*, edited by Karete Jacobsen Meland and Katrine Øverlie Svella, 71-80. Norway: Fantasiforbundet.
https://www.nordiclarp.org/wiki/Crossing_Theoretical_Borders
- ◆ Neys, Joyce, and Jeroen Jansz. 2010. "Political Internet Games: Engaging an Audience." *European Journal of Communication* 25 (3): 227–241.
<https://doi.org/10.1177/0267323110373456>
- ◆ Rivers, Anissa, Wickramasekera II, Ian E., Pekala, Ronald J., and Rivers, Jennifer A.. 2016. "Empathic Features and Absorption in Fantasy Role-Playing." *American Journal of Clinical Hypnosis* 58 (3): 286–294.
<https://doi.org/10.1080/00029157.2015.1103696>
- ◆ Squire, Kurt. 2011. *Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age*. New York: Teachers College Press.
<https://archive.org/details/videogameslearni0000squi>

Przydatne zasoby

- ◆ Nordic Larp. n.d. *Nordic Larp Documentation and Articles*.
<https://www.nordiclarp.org/>
- ◆ Nordic Larp Wiki. 2019. "The Mixing Desk of Larp". Accessed February 12, 2026.
https://www.nordiclarp.org/wiki/The_Mixing_Desk_of_Larp

Rozdział 5: Edukacyjne gry dystopijne

- ◆ 11 bit studios. 2014. *This War of Mine*. PC. Warsaw: 11 bit studios. Accessed April 14, 2026. <https://store.steampowered.com/app/282070/>.
- ◆ 3909 LLC.b.d. "Educational Usage." *Papers, Please Support*. Accessed April 14, 2026. <https://3909.zendesk.com/hc/en-us/articles/360052481194-Educational-Usage>
- ◆ Ashton, Dean, Alora Young, Emma McManus, and ACMI. 2021. "Teaching with Videogames: Dystopian Narratives and 'Papers, Please'." ACMI. September 16, 2021. <https://www.acmi.net.au/education/school-program-and-resources/game-lessons/teaching-with-videogames-dystopian-narratives-and-papers-please/>

- ◆ Awaken Realms. n.d. *This War of Mine: The Board Game*. Board game. Wrocław: Awaken Realms. <https://awakenrealms.com/games/awaken-realms/this-war-of-mine>
- ◆ Carolan, Gene. 2020. "'Papers, Please': Embedding a Video Game in Teaching, Learning & Assessment." *TU Dublin IMPACT*, October 23. <https://tudublinimpact.wordpress.com/2020/10/23/papers-please-embedding-a-video-game-in-teaching-learning-assessment/>.
- ◆ Carolan, Gene. 2021. "'Papers, Please' – Using a Video Game to Explore Experiential Learning and Authentic Assessment in Immigration and Asylum Law." *Irish Journal of Academic Practice* 9 (2): Article 11. <https://doi.org/10.21427/PC79-AN45>
- ◆ Games im Unterricht. n.d. "Orwell." Accessed April 14, 2026. <https://www.games-im-unterricht.de/games/orwell>
- ◆ Iglesias Amorín, Alfonso. 2022. "The Use of Board Games in History Teaching." *Clio: History and History Teaching* 48: 26–49. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2022486981
- ◆ Ministry of Education and Science. 2020. *This War of Mine – Materiały Dydaktyczne*. Warsaw: Ministerstwo Edukacji i Nauki. <https://www.gov.pl/web/grywedukacji/this-war-of-mine>
- ◆ Osmotic Studios. 2016. *Orwell: Keeping an Eye on You*. PC/Mac. Hamburg: Osmotic Studios.
- ◆ Thengs, Halvor Østerman, and Aleksander Husøy. 2024. "Digital Game: We Become What We Behold." *NDLA*. October 17, 2024. <https://ndla.no/r/engelsk-yf/digital-game-we-become-what-we-behold/6042b59ff7>

Ludografia

- ◆ Case, Nicky. 2016. *We Become What We Behold*. Ncase.itch.io. <https://ncase.itch.io/wbwwb>
- ◆ Jocher Games. 2023. *Oceania 2084 – Surplus Edition*. Jochergames.itch.io. <https://jochergames.itch.io/oceania-2084>
- ◆ Pope, Lucas. 2013. *Papers, Please*. <https://papersplea.se/>

Rozdział 6: Dystopijne larp'y w edukacji obywatelskiej młodzieży: teoria i praktyka

- ◆ Alder, Avery. 2018. *Dream Askew*. Tabletop role-playing game. Buried Without Ceremony. <https://buriedwithoutceremony.com/dream-askew>
- ◆ Beltrán, Whitney "Strix." 2013. "Shadow Work: A Jungian Perspective on the Underside of Live Action Role-Play in the United States." In *The Wyrd Con Companion Book 2013*, edited by Sarah Lynne Bowman and Aaron Vanek, 94-101. Los Angeles, CA: Wyrd Con. <https://www.sarahlynnbowman.com/wp-content/uploads/2017/10/WCCB13-1.pdf>
- ◆ Brind, Simon. 2022. "Combat Narratology – Strategies for the Resolution of Narrative Crisis in Participatory Fiction." Ph.D. thesis, University of the West of England. <https://uwe-repository.worktribe.com/output/9955142/combat-narratology-strategies-for-the-resolution-of-narrative-crisis-in-participatory-fiction>
- ◆ Brown, Maury, and Morrow, Benjamin A.. 2015. "Breaking the Alibi: Fostering Empathy by Reuniting the Player and Character." In *The Wyrd Companion Book 2015*, edited by Sarah Lynne Bowman, 102-116. Los Angeles, CA: Wyrd Con. <https://www.sarahlynnbowman.com/wp-content/uploads/2017/10/WCCB15-Final-1.pdf>
- ◆ Boss, Emily Care. 2007. "Romance and Gender in Role-Playing Games: Too Hot to Handle?" Presentation at Ropecon 2007. Black and Green Games. <https://static1.squarespace.com/static/53d9a7cde4b0e6c5ed6457bd/t/547e3dd6e4b009dfcd6a704c/1417559510557/>
- ◆ Bowman, Sarah Lynne. 2013. "Social Conflict in Role-playing Communities: An Exploratory Qualitative Study." *International Journal of Role-Playing* 4: 4-25. <https://journals.uu.se/IJRP/article/view/183>
- ◆ Bowman, Sarah Lynne, Diakolambrianou, Elektra and Brind, Simon, eds. 2024. *Transformative Role-Playing Game Design*. Acta Universitatis Upsaliensis. Transformative Play Research 1. Uppsala University Publications. <https://books.uu.se/uup/catalog/book/35>
- ◆ Bowman, Sarah Lynne, and Kjell Hedgard Hugaas. 2021. "Magic is Real: How Role-Playing Can Transform Our Identities, Our Communities, and Our Lives." In

Book of Magic: Vibrant Fragments of Larp Practices, edited by Kari Kvittingen Djukastein, Marcus Irgens, Nadja Lipsyc, and Lars Kristian Løveng Sunde, 52-74. Oslo: Knutepunkt. <https://www.nordiclarp.org/2021/03/09/magic-is-real-how-role-playing-can-transform-our-identities-our-communities-and-our-lives/>

- ◆ Deterding, Sebastian. 2018. "Alibis for Adult Play: A Goffmanian Account of Escaping Embarrassment in Adult Play." *Games and Culture* 13 (3): 260–279. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29706842/>
- ◆ Gibson, James J. 2014. *The Ecological Approach to Visual Perception*. 1st Edition. Psychology Press. [https://www.google.be/books/edition/The Ecological Approach to Visual Perc ep/DrhCCWmJpWUC?hl=en](https://www.google.be/books/edition/The_Ecological_Approach_to_Visual_Perc ep/DrhCCWmJpWUC?hl=en)
- ◆ Hugaas, Kjell Hedgard. 2019. "Investigating Types of Bleed in Larp: Emotional, Procedural, and Memetic." *Nordiclarp.org*, January 25. <https://www.nordiclarp.org/2019/01/25/investigating-types-of-bleed-in-larp-emotional-procedural-and-memetic/>
- ◆ Kemper, Jonaya. 2017. "The Battle of Primrose Park: Playing for Emancipatory Bleed in Fortune & Felicity." *Nordiclarp.org*, June 21. <https://www.nordiclarp.org/2017/06/21/the-battle-of-primrose-park-playing-for-emancipatory-bleed-in-fortune-felicity/>
- ◆ Kemper, Jonaya. 2020. "Wyrding the Self." In *What Do We Do When We Play?*, edited by Eleanor Saitta, Johanna Koljonen, Jukka Särkijärvi, Anne Serup Grove, Pauliina Männistö, and Mia Makkonen, 211-225. Helsinki: Solmukohta. <https://www.nordiclarp.org/2020/05/18/wyrding-the-self/>
- ◆ Koljonen, Johanna, Stenros, Jaakko, Serup Grove, Anne, Skjønshjell, Aina D., and Nilsen, Elin, eds. 2019. *Larp Design: Creating Role-Play Experiences*. Copenhagen, Denmark: Landsforeningen Bifrost. [https://www.google.be/books/edition/Larp Design/aE42xQEACAAJ?hl=en](https://www.google.be/books/edition/Larp_Design/aE42xQEACAAJ?hl=en)
- ◆ Montola, Markus. 2010. "The Positive Negative Experience in Extreme Role-Playing." In *Proceedings of DiGRA Nordic 2010: Experiencing Games: Games, Play, and Players*. Stockholm, August 16. <https://dl.digra.org/index.php/dl/article/view/500>
- ◆ Most Improbable LLC. 2009-. *Dystopia Rising*. Live action role-playing game. Most Improbable LLC. <https://www.dystopiarisinglive.com/>

- 
- ◆ Townser, H.P., and J. Li. 2019. "Describing What Actually Happens during a Larp." In *Larp Design: Creating Role-Play Experiences*, edited by Johanna Koljonen, Jaakko Stenros, Anne Serup Grove, Aina D. Skønsfjell, and Elin Nilsen. Copenhagen: Landsforeningen Bifrost.
https://www.google.be/books/edition/Larp_Design/aE42xQEACAAJ?hl=en
 - ◆ Turner, Victor. 1995. *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. New York: Aldine De Gruyter.
https://www.google.be/books/edition/The_Ritual_Process/VywrDwAAQBAJ?hl=en
 - ◆ van Gennep, Arnold. 1960. *The Rites of Passage*. Trans. Monika Vizedom and Gabrielle Caffee. Chicago, IL: University of Chicago Press.
https://www.google.be/books/edition/_/obcTwQEACAAJ?hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwi_64uCxl6WAXj0gIHHQCMPQIQ7_IDegQIDxAE
 - ◆ Waern, Annika. 2010. "'I'm in Love With Someone That Doesn't Exist!!' Bleed in the Context of a Computer Game." In *Proceedings of DiGRA Nordic 2010: Experiencing Games: Games, Play, and Players*. Stockholm: August 16.
<https://dl.digra.org/index.php/dl/article/view/499>

dystolarp

Ten materiał został opracowany w ramach projektu DystoLARP, który wykorzystuje możliwość zanurzenia się w świecie larpa (live action role-playing), aby pomagać młodym ludziom lepiej rozumieć zaangażowanie obywatelskie, dbałość o środowisko i wartości demokratyczne.

Więcej informacji i materiałów projektowych: www.dystolarp.eu



**Dofinansowane przez
Unię Europejską**

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. Unia Europejska ani Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

Kod projektu: 2025-1-PL01-KA220-YOU-000364734



Całość treści udostępniona na licencji CC BY-NC-SA 4.0

L I V E F O R M

