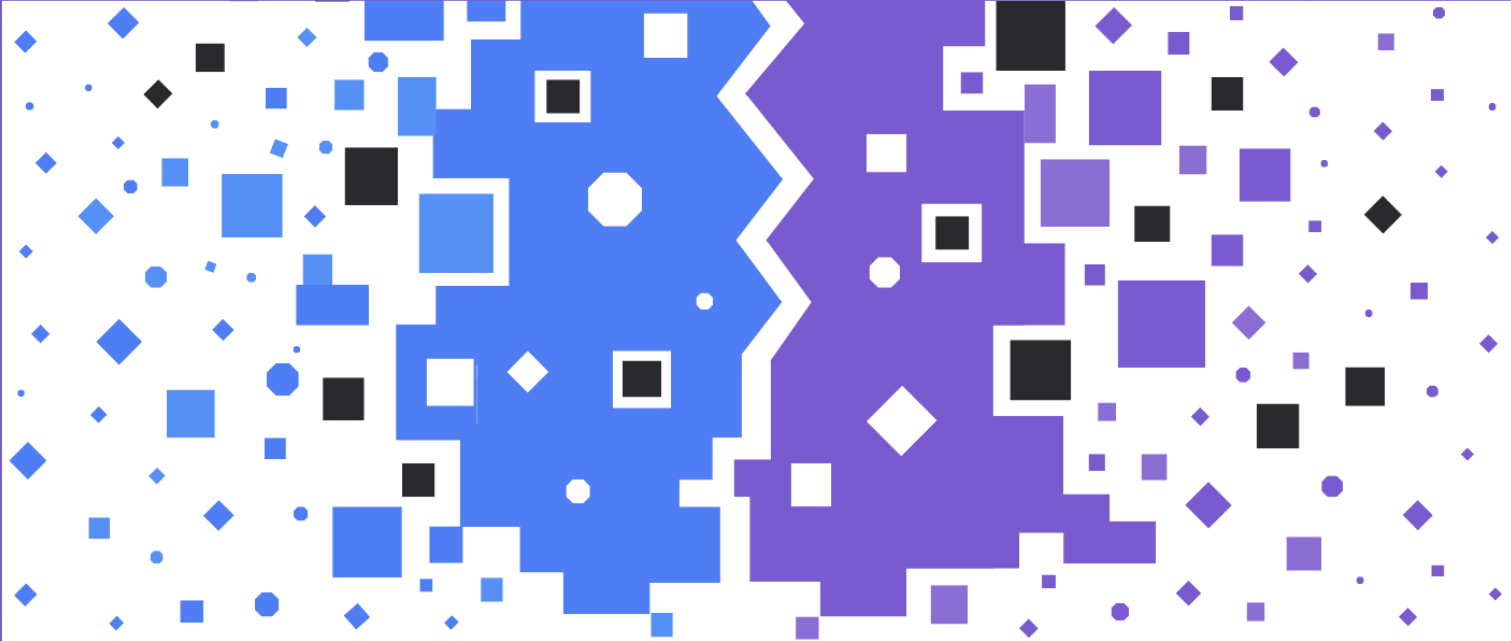




dystolarp

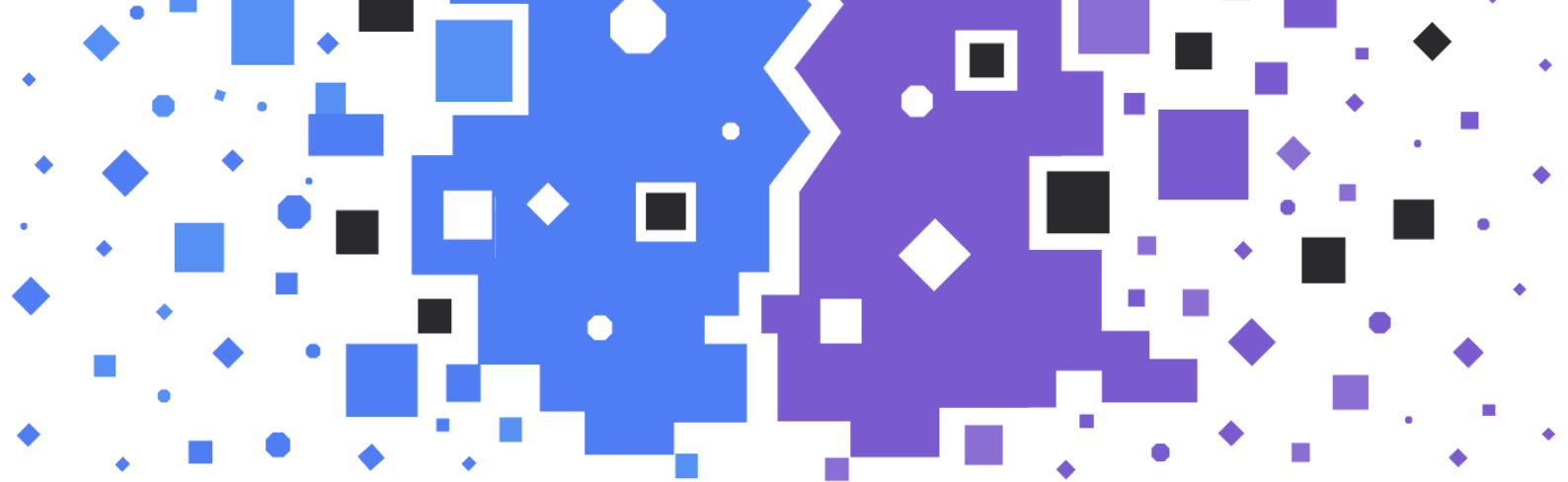
**Program edukacji obywatelskiej
poprzez dystopijny larp**

LIVEFORM



**Dofinansowane przez
Unię Europejską**



**Nazwa i kod projektu**

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

Nazwa rezultatu projektu

WP2A2 Program edukacji obywatelskiej poprzez dystopijny larp

Data przekazania

Wrzesień 2026

Autorzy i organizacje uczestniczące

Szymon Boruta - Liveform (Polska)

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

Tara Laura Della Selva - EGLE (Belgia)

Benedicta Sannino - Euphoria Net (Włochy)

Natalie Jivkova – CVS-Bulgaria (Bułgaria)

Sara Rodman & Metka Bahlen Okoli - Zavod Bob (Słowenia)



Spis treści

Rozdział 1: Wprowadzenie do larpu dystopijnego w edukacji

obywatelskiej.....5

1.1 Dlaczego dystopia w edukacji obywatelskiej? 5

1.2 Czym jest larp dystopijny? 7

1.3 Dlaczego dystopijny larp w edukacji obywatelskiej? 9

1.4 Dystopijny larp w edukacji pozaformalnej w pracy z młodzieżą..... 11

Rozdział 2: Ramy pedagogiczne i zasady uczenia się..... 14

2.1 Czym jest uczenie się? 15

2.2 Edukacja formalna, pozaformalna i uczenie się nieformalne 16

2.3 Wartości i zasady uczenia się pozaformalnego 18

2.4 Jak przebiega uczenie się: cykl uczenia się przez doświadczenie Kolba 19

2.5 Poziomy uczenia się: wiedza, umiejętności, postawy i zachowania..... 21

2.6 Strefy uczenia się: komfortu, rozwoju, kryzysu i paniki 22

2.7 Rola osoby pracującej z młodzieżą w procesie uczenia się 24

Rozdział 3: Zagadnienia obywatelskie, demokratyczne i środowiskowe

omawiane poprzez dystopię26

3.1 Dystopijny larp jako narzędzie edukacji obywatelskiej..... 26

3.2 Zagadnienia obywatelskie, demokratyczne i środowiskowe omawiane poprzez larp dystopijny 28

3.3 Najważniejsze korzyści z larpu dystopijnego w edukacji obywatelskiej 34

Rozdział 4: Przygotowanie larpów do edukacji obywatelskiej w pracy z

młodzieżą..... 36

4.1 Teoria i kluczowe pojęcia..... 36

4.2 Projektowanie transformacyjnych gier fabularnych..... 37

4.3 Kwestie do rozważenia przy wykorzystywaniu dystopijnych scenariuszy do celów edukacyjnych 42



Rozdział 5: Dostępność, włączenie i dostosowanie do potrzeb

zróżnicowanych grup młodzieży49

5.1 Definicje.....50

5.2 Dlaczego dostępność i włączenie są ważne w edukacyjnym larpe dystopijnym?54

5.3 Rozpoznawanie i przełamywanie barier: zasady projektowania z myślą o włączeniu i bezpieczeństwie55

Rozdział 6: Refleksja, transfer i długofalowy wpływ na postawy i działania obywatelskie.....63

6.1 Transfer uczenia się do rzeczywistych sytuacji64

6.2 Pomiar długofalowego wpływu na postawy i działania obywatelskie oraz etyczne68

6.3 Trwałość efektów i stałe miejsce larpa w edukacji obywatelskiej72

6.4 Wyzwania i rekomendacje73

Bibliografia i dalsze lektury77



Rozdział 1: Wprowadzenie do larp dystopijnego w edukacji obywatelskiej

Autor: Szymon Boruta (Liveform)

Cele edukacyjne rozdziału

Po przeczytaniu tego rozdziału będziesz umieć:

- ◆ Wyjaśnić, dlaczego dystopia i dystopijny larp mogą dobrze sprawdzać się jako narzędzia edukacji obywatelskiej, demokratycznej i ekologicznej.
- ◆ Opisać, czym dystopijny larp różni się od innych form odgrywania ról, symulacji i uczenia się opartego na grach.
- ◆ Rozpoznać, jak larp dystopijny może wspierać etyczne podejmowanie decyzji, świadomość obywatelską, krytyczną refleksję i praktykę edukacji pozaformalnej w pracy z młodzieżą.

1.1 Dlaczego dystopia w edukacji obywatelskiej?

Dystopia jako lustro

Opowieści dystopijne nie dotyczą tak naprawdę wyobrażonych światów. Pokazują nasz świat, w którym obecne problemy przybrały na sile. Nadzór, propaganda, katastrofa ekologiczna i skrajne nierówności nie są wymyślonymi problemami. To problemy, z którymi już żyjemy, jedynie nasilone (Claeys 2017; Rantanen 2016).

To właśnie sprawia, że dystopia przydaje się w edukacji obywatelskiej. **Pozwala spojrzeć z dystansu na znany, ale trudny temat dzięki umieszczeniu go w fikcyjnym świecie.** Zamiast bezpośrednio rozmawiać o drażliwym zagadnieniu, uczestnicy mogą najpierw przyrzeć mu się na przykładzie fikcyjnego społeczeństwa, jego zasad i ról.



Ten dystans ma znaczenie w praktyce. Zapytajmy grupę wprost, co sądzi o nadzorze państwowym we własnym kraju, a możemy spotkać się z postawą obronną, politycznymi przepychankami lub milczeniem. Umieśćmy to samo pytanie w fikcyjnym mieście, gdzie stale aktualizowany „wskaźnik lojalności” decyduje o tym, kto otrzymuje żywność, opiekę zdrowotną lub pracę, a ludzie często zaczynają rozmawiać bardziej otwarcie. Nie bronią już stanowiska politycznego. Zastanawiają się, co zrobiliby jako obywatel czekający na dostęp do usług publicznych albo urzędnik sprawdzający wskaźnik.

Dystans, jaki daje fikcja, może pomóc grupie omawiać wrażliwe zagadnienia obywatelskie bez natychmiastowego przypisywania winy realnym osobom, partiom politycznym, krajom lub grupom tożsamościowym.

Na przykład dystopijny scenariusz może przedstawiać miasto, w którym cała komunikacja jest monitorowana przez centralne władze. Obywatele są zobowiązani zgłaszać podejrzanе zachowania, a dostęp do usług publicznych zależy od stale aktualizowanego wskaźnika lojalności. W takim fikcyjnym świecie gry uczestnicy mogą badać kwestie prywatności, zaufania i władzy państwowej w sposób bezpośrednio powiązany z rzeczywistymi debatami na temat cyfrowego nadzoru i gromadzenia danych.

Patrzeć na systemy, a nie tylko na indywidualne wybory

Dystopia jest użyteczna również dlatego, że pokazuje systemy, a nie tylko jednostki (Claeys 2017; Johansson et al. 2026). Kuszące jest ujmowanie każdej kwestii obywatelskiej jako osobistego wyboru: czy dana osoba postąpiłaby właściwie?

Dystopijne scenariusze mogą postawić bardziej użyteczne pytanie: jaki rodzaj systemu sprawia, że ten wybór jest możliwy, a nawet konieczny?

Wiele problemów istotnych w edukacji obywatelskiej – nierówności, korupcja, degradacja środowiska – nie jest spowodowanych jedną złą decyzją. Narastają one w wyniku współdziałania instytucji, presji ekonomicznej, oczekiwań kulturowych i relacji władzy.



Dobrze skonstruowany dystopijny scenariusz może te siły uwidocznic. Moze pokazać zasadę ograniczającą dostęp do zasobów, instytucję nagradzającą posłuszeństwo lub normę społeczną, która po cichu wywiera presję na ludzi, by się dostosowali. Uczestnicy mogą następnie omówić nie tylko to, co zrobiła dana osoba, lecz także to, do czego otaczający system zachęcał, na co pozwalał lub za co karał.

Dylematy etyczne pod presją

Ta sama presja tworzy realne dylematy etyczne (Claeys 2017). Kiedy zasoby się wyczerpują lub instytucje przestają działać, postacie często zmuszone są wybierać między różnymi wartościami: bezpieczeństwem a wolnością, lojalnością a oporem, własnym przetrwaniem a dobrostanem wszystkich.

W scenariuszach dystopijnych często pojawiają się napięcia między następującymi wartościami:

- ◆ Bezpieczeństwo a wolność
- ◆ Lojalność a opór
- ◆ Przetrwanie a solidarność
- ◆ Posłuszeństwo a odpowiedzialność
- ◆ Bezpieczeństwo jednostki a dobro wspólne

Nie są to wyłącznie abstrakcyjne tematy do dyskusji. Stają się wyborami, których uczestnicy mogą dokonywać w trakcie gry, pod presją czasu i w relacji z innymi graczami. To jeden z powodów, dla których doświadczenia ze scenariuszy dystopijnych mogą pozostać w pamięci uczestników na długo po zakończeniu zajęć (Johansson et al. 2026).

1.2 Czym jest larp dystopijny?

Larp w prostych słowach

Larp (live action role-playing) jest **formą odgrywania ról, w której uczestnicy odgrywają postacie w ramach fikcyjnego scenariusza**. Zamiast kierować postaciami z dystansu, gracze wchodzi z sobą w bezpośrednie interakcje poprzez dialog, ruch i zachowania społeczne wewnątrz wyobrazonego świata gry. Larp łączy zatem



elementy zabawy, teatru improwizowanego i wspólnego opowiadania historii (Stenros 2010; Stenros and Montola 2010).

W larpie uczestnicy nie tylko rozmawiają o danej sytuacji, lecz także przez pewien czas w niej działają.

W praktyce zazwyczaj wygląda to tak. Uczestnicy otrzymują postać oraz podstawowe informacje o świecie gry: motywacje, relacje i cele. Gdy jednak rozpoczyna się gra, historia nie jest napisana z góry. To, co wydarzy się dalej, wynika z interakcji graczy i decyzji podejmowanych przez nich w danej chwili.

Prosty przykład: uczestnik może wcielić się w lokalnego urzędnika odpowiedzialnego za rozdzielanie ograniczonych zasobów w borykającej się z trudnościami społecznością. Inny uczestnik może zagrać obywatela próbującego zapewnić żywność swojej rodzinie. Nikt nie zapisał dokładnie, co wydarzy się między nimi. Ich rozmowa, negocjacje i wybory stają się opowieścią.

W larpie dystopijnym tego rodzaju zwykła interakcja może wytworzyć silne napięcie między obowiązkiem instytucjonalnym a osobistymi relacjami. Postać może pełnić określoną rolę w systemie, a jednocześnie mieć własne wątpliwości i lęki oraz czuć lojalność wobec konkretnych osób lub spraw.

Co czyni go dystopijnym?

Larpy mogą znacznie różnić się skalą i formą. Niektóre to krótkie działania warsztatowe dla dziesięciu osób. Inne mogą angażować duże grupy i trwać kilka dni. O tym, że larp jest dystopijny, nie decyduje jego wielkość, lecz rodzaj fikcyjnego społeczeństwa, które tworzy.

Zamiast skupiać się na heroicznym wyprawach lub przygodach fantasy, larp dystopijny pokazuje codzienne życie podporządkowane władzy, kontroli i niedoborom. Uczestnicy mogą mierzyć się z instytucjami regulującymi zachowania, zasadami ograniczającymi wolność lub hierarchiami, które traktują ludzi odmiennie w zależności od ich statusu.

Dystopijny larp zazwyczaj nie polega na pokonaniu złoczyńcy. Chodzi w nim o doświadczenie tego, jak zasady, instytucje, niedobór i hierarchia kształtują wybory ludzi.

Na przykład scenariusz może przedstawiać społeczeństwo, w którym obywatele są klasyfikowani według tego, na ile są „użyteczni” dla państwa. Postacie o wysokim statusie otrzymują przywileje i łatwy dostęp do zasobów. Inne są zmuszone rywalizować o nieliczne dostępne możliwości. Gracze nie tylko omawiają tę nierówność jako ideę, ale też doświadczają jej poprzez obecne w grze interakcje społeczne.

Jeden z graczy może egzekwować zasadę, z którą osobiście się nie zgadza, ponieważ wymaga tego praca jego postaci. Inny może zdecydować, czy się podporządkować, stawić opór, czy znaleźć sposób na jej obejście. Ponieważ wybory te wyłaniają się poprzez interakcję, larp może pokazać, jak władza działa w praktyce, a nie tylko w teorii (Rantanen 2016; Johansson et al. 2026).

Wskazówka dla osób prowadzących: larp dystopijny przydaje się wtedy, gdy chcemy, aby uczestnicy poznawali działanie systemów społecznych i politycznych poprzez własny udział, a nie tylko słuchali wyjaśnień na ich temat.

1.3 Dlaczego dystopijny larp w edukacji obywatelskiej?

Od wiedzy obywatelskiej do doświadczenia obywatelskiego

Większość programów edukacji obywatelskiej wyjaśnia systemy polityczne, instytucje i prawa. Wiedza ta jest ważna, lecz rozumienie działania społeczeństwa oznacza też rozumienie, jak ludzie doświadczają władzy, odpowiedzialności i wspólnego podejmowania decyzji.

Larp dystopijny pozwala uczestnikom przejść od wiedzy o systemach społecznych i politycznych do doświadczenia tego, jak wpływają one na ludzkie wybory.

Łączy się to z podstawową ideą uczenia się przez doświadczenie: ludzie uczą się nie tylko dzięki informacji, ale także z refleksji nad tym, co przeżyli (Kolb 1984). W tym



kontekście odgrywanie ról może stwarzać okazje do zajęcia się kwestiami społecznymi i politycznymi poprzez działanie, a nie tylko dyskusję.

Wyobraźmy sobie uczestnika grającego urzędnika państwowego w fikcyjnym społeczeństwie dystopijnym. Jego postać musi egzekwować niepopularne rozporządzenie. Inny uczestnik gra obywatela, którego rodzina cierpi z powodu wspomnianej zasady. Kiedy te dwie postacie się spotkają, ich rozmowa może ujawnić napięcie między obowiązkiem instytucjonalnym a wartościami osobistymi w sposób wyraźniejszy od wykładu.

Uczenie się poprzez konsekwencje

Zasada może wyglądać prosto na papierze: „Tylko obywatele z wysoką oceną w systemie punktacji społecznej otrzymują dodatkową żywność”. W trakcie gry ta sama zasada może wywoływać presję, lęk, negocjacje, opór, faworyzowanie lub kompromis moralny.

Dystopijne światy szczególnie dobrze się do tego nadają, ponieważ wyolbrzymiają lub wyodrębniają określone mechanizmy społeczne – nadzór, propagandę, nierówności lub niedobór – aż stają się one trudne do zignorowania. Jednocześnie pozostają wystarczająco bliskie prawdziwemu życiu, by być rozpoznawalne (Claeys 2017).

W tego rodzaju fikcji uczestnicy mogą wypróbowywać różne obywatelskie reakcje. Postacie mogą podporządkować się władzy, stawić jej opór, negocjować z nią lub szukać sposobu na jej obejście. Badania nad larpami politycznymi sugerują, że tego rodzaju odgrywanie ról może działać jako forma zaangażowania obywatelskiego i refleksji, zachęcając do dyskusji o rządzeniu, odpowiedzialności i procesach demokratycznych (Rantanen 2016; Johansson et al. 2026).

Jako osoba prowadząca możesz wykorzystać to doświadczenie, by zadać pogłębione pytania, na przykład:

- ◆ Jak systemy kształtują to, co jednostki rzeczywiście robią?
- ◆ Jakie obowiązki wiążą się ze sprawowaniem władzy?
- ◆ Kiedy ludzie współpracują z instytucjami, a kiedy stawiają im opór?
- ◆ Jak społeczności reagują na kryzys lub nierówności?

Pytania te pomagają przesunąć akcent w debriefingu (omówieniu po grze) z „Co wydarzyło się w grze?” na „Co mówi nam to o życiu obywatelskim, odpowiedzialności i udziale w życiu demokratycznym?”

1.4 Dystopijny larp w edukacji pozaformalnej w pracy z młodzieżą

Dlaczego pasuje do pracy z młodzieżą

Larp dystopijny naturalnie wpisuje się w edukację pozaformalną w pracy z młodzieżą, w której ważne są uczestnictwo, eksperymentowanie, współpraca i wspólna refleksja.

Zamiast wyjaśniać zagadnienia obywatelskie wyłącznie przez teorię, osoby pracujące z młodzieżą mogą dać młodym ludziom możliwość wypróbowania różnych ról i wyborów oraz doświadczenia związanej z nimi odpowiedzialności w fikcyjnej sytuacji o jasno określonych ramach (Stenros and Montola 2010; Bowman et al. 2024).

Może to szczególnie dobrze działać z młodymi ludźmi w wieku około 15–25 lat. W tym wieku wielu uczestników nadal aktywnie rozwija swoje poglądy na sprawiedliwość, władzę, odpowiedzialność i społeczeństwo. Metody oparte na doświadczeniu pozwalają im badać te kwestie zarówno poprzez działanie, jak i dyskusję (Kolb 1984).

W dystopijnym larpie uczestnicy nie tylko dowiadują się o kwestiach obywatelskich. Wchodzą w fikcyjne społeczeństwo, w którym kwestie te kształtują codzienne życie. Interpretują zasady, budują sojusze, negocjują konflikty i podejmują decyzje wpływające na rozwój historii (Stenros and Montola 2010).

Praktyczna wartość dla osób pracujących z młodzieżą

Dla organizacji i osób pracujących z młodzieżą dystopijny larp oferuje kilka praktycznych korzyści. Często silnie angażuje uczestników, którym zaczyna zależeć na fikcyjnym świecie i relacjach między postaciami. Pozwala też uczestnikom wносить wkład na różne sposoby: poprzez negocjacje, przywództwo, cichą obserwację, współpracę lub wsparcie (Bowman et al. 2024; Rantanen 2016).



Ma to znaczenie w grupach, w których uczestnicy mogą mieć różny poziom pewności siebie, różne style komunikacji lub różne preferowane sposoby uczestnictwa.

Format jest również elastyczny. Niektóre scenariusze są przeznaczone dla małych grup warsztatowych i można je rozegrać w ciągu kilku godzin. Inne są przeznaczone dla większych grup i stanowią część dłuższych programów. **Oznacza to, że osoby pracujące z młodzieżą mogą dostosować dystopijny larp do różnych kontekstów edukacyjnych:** od krótkiej sesji w centrum młodzieżowym po szerszy program edukacji obywatelskiej.

Bezpieczeństwo, uproszczenie i refleksja

Nie oznacza to, że dystopijny larp jest wolny od ryzyka. Tematy takie jak opresja, nierówności, wykluczenie lub konflikt społeczny mogą stać się emocjonalnie intensywne. **Intensywność ta może wspierać zaangażowanie, ale tylko wtedy, gdy doświadczenie pozostaje bezpieczne i konstruktywne dla wszystkich zaangażowanych osób** (Bowman et al. 2024).

Istnieje również ryzyko nadmiernego upraszczania złożonych problemów społecznych. Fikcja dystopijna celowo wyolbrzymia pewne mechanizmy społeczne, aby uczestnicy mogli je wyraźniej dostrzec i omówić (Claeys 2017; Farca 2018). Jednak bez późniejszej refleksji uczestnicy mogą potraktować uproszczoną wersję zbyt dosłownie.

Z tego powodu **każdy uproszczony dystopijny scenariusz wymaga debriefingu, który ponownie połączy fikcję ze złożonością realnego świata.**

Abstrakcja może pomóc, zwłaszcza podczas pracy z wrażliwymi tematami, takimi jak dyskryminacja, hierarchia lub wykluczenie. **Zamiast przypisywać uczestnikom role ofiar z realnego świata, projektanci mogą stosować fikcyjne grupy, symboliczne oznaczenia statusu lub wymyślone kategorie społeczne.** Pozwala to uczestnikom badać działanie niesprawiedliwości bez przypisywania obecnym na zajęciach osobom krzywdzących lub stereotypowych ról (Bowman et al. 2024).

Umożliwia to odpowiednia organizacja całego procesu pracy z młodzieżą. Działania przygotowawcze, uważne prowadzenie grupy w trakcie gry i właściwy debriefing po



niej pomagają przekształcić larp z intensywnego fikcyjnego doświadczenia w proces uczenia się. Łączą one to, co wydarzyło się w fikcji, z szerszymi tematami obywatelskimi i z realnym życiem uczestników (Kolb 1984; Kangas 2015).

Podsumowanie

Dystopijne światy gry mogą dobrze sprawdzać się w edukacji obywatelskiej, ponieważ wykorzystują rzeczywiste, niepokojące mechanizmy społeczne – nadzór, niedobór, nierówny podział władzy, posłuszeństwo, wykluczenie – oraz zapewniają uczestnikom wystarczający dystans dzięki fikcji, by mogli je bardziej otwarcie badać. Dystopijny larp idzie dalej, **umieszczając uczestników wewnątrz tych systemów, zamiast omawiać je wyłącznie z zewnątrz.**

Poprzez odgrywanie ról **uczestnicy mogą negocjować, podporządkowywać się, stawiać opór, podejmować decyzje i w praktyce doświadczać konsekwencji zasad społecznych.** W edukacji pozaformalnej w pracy z młodzieżą to połączenie immersji, czyli zanurzenia się w świecie gry, uczestnictwa i uporządkowanej refleksji może przekształcić intensywne fikcyjne doświadczenie w wartościowy proces uczenia się o sprawach obywatelskich.

Dla osób pracujących z młodzieżą najważniejsze jest to, że dystopijny larp nie powinien kończyć się wraz z zakończeniem gry. Jego **wartość edukacyjna zależy od przygotowania, uważnego prowadzenia grupy i debriefingu**, który łączy fikcyjne doświadczenie z rzeczywistym życiem obywatelskim. Następny rozdział rozwija te podstawy, przyglądając się bliżej zasadom pedagogicznym stojącym za tym, jak przebiega to uczenie się.

Rozdział 2: Ramy pedagogiczne i zasady uczenia się

Autorka: Natalie Jivkova (CVS-Bulgaria)

Cele edukacyjne rozdziału

Po przeczytaniu tego rozdziału będziesz umieć:

- ◆ Zrozumieć kluczowe pojęcia pedagogiczne związane z uczeniem się w edukacji pozaformalnej.
- ◆ Stosować zasady uczenia się przez doświadczenie, w tym cykl Kolba, w kontekście larpów edukacyjnych.
- ◆ Rozpoznawać i wspierać różne poziomy uczenia się (wiedza, umiejętności, postawy, zachowanie).
- ◆ Tworzyć bezpieczniejsze i skuteczne środowiska uczenia się, korzystając z modelu stref uczenia się.
- ◆ Prowadzić procesy uczenia się, które łączą doświadczenia z larpa z uczestnictwem obywatelskim i demokratycznym.

Larp, a szczególnie edu-larp, to nie tylko twórcze działanie pozwalające zanurzyć się w świecie gry; jest on przede wszystkim uporządkowanym i **wartościowym procesem uczenia się**. Stosowany w edukacji pozaformalnej, edu-larp staje się skutecznym narzędziem pedagogicznym, które pozwala młodym ludziom badać demokrację, zaangażowanie obywatelskie, wartości UE i odpowiedzialność za środowisko poprzez własne doświadczenie, a nie abstrakcyjną teorię.

Dla osób pracujących z młodzieżą i edukatorów zrozumienie, **jak przebiega uczenie się**, jest niezbędne do odpowiedzialnego i skutecznego projektowania, prowadzenia oraz omawiania działań opartych na larpie. Ten rozdział przedstawia podstawy



pedagogiczne potrzebne do świadomego i uporządkowanego wykorzystywania edukacyjnego larpa dystopijnego. Wyjaśnia, czym jest uczenie się, jak zachodzi w edukacji pozaformalnej oraz jak immersyjne odgrywanie ról wspiera nadawanie znaczenia doświadczeniom, uczenie się i zmianę.

2.1 Czym jest uczenie się?

Uczenie się można szeroko rozumieć jako **proces zmian w myśleniu, emocjach i zachowaniu**. Nie ogranicza się ono do przyswajania informacji, lecz obejmuje również rozwijanie rozumienia, umiejętności, wartości i sposobów działania w świecie.

W pracy z młodzieżą uczenie się jest często opisywane jako całościowy proces obejmujący:

- ◆ aspekty **poznawcze** (co wiemy),
- ◆ aspekty **praktyczne** (co potrafimy zrobić),
- ◆ aspekty **emocjonalne** (co czujemy),
- ◆ aspekty **etyczne lub społeczne** (jak odnosimy się do innych i do społeczeństwa).

Uczenie się nie zachodzi automatycznie tylko dlatego, że działanie jest interesujące lub angażujące. **Zachodzi wtedy, gdy wyznaczone są jasne cele uczenia się, tworzone są bezpieczniejsze przestrzenie uczenia się, a uczestnicy mają możliwość przeanalizowania swoich doświadczeń.** Należy zapewnić czas na refleksję nad doświadczeniami, nadanie im znaczenia oraz wykorzystanie tego, czego się nauczyli, w codziennym życiu. Jest to szczególnie ważne w edu-larpie, w którym intensywność emocjonalna i immersja mogą być bardzo silne.

Chociaż głęboka immersja zwiększa zaangażowanie uczestników, także emocjonalne, mogą oni tak skupić się na fikcyjnym świecie, że trudno będzie im się zdystansować, krytycznie przyjrzeć się własnym doświadczeniom oraz połączyć decyzje podjęte w grze z rzeczywistymi kwestiami obywatelskimi i celami uczenia się przyjętymi dla danych zajęć. Bez wsparcia osoby prowadzącej i czasu na refleksję uczestnicy mogą zapamiętać intensywne przeżycie, ale nie wyciągnąć najważniejszych wniosków ani nie osiągnąć zamierzonych efektów uczenia się.



Edu-larp w naturalny sposób odpowiada temu rozumieniu uczenia się, ponieważ zachęca młodych ludzi do wspólnego poszukiwania odpowiedzi, kwestionowania założeń i nadawania znaczenia doświadczeniom. Zrozumienie tych podstaw pomaga osobom pracującym z młodzieżą celowo projektować doświadczenia larpowe, które wspierają uczenie się o sprawach obywatelskich i demokracji.

2.2 Edukacja formalna, pozaformalna i uczenie się nieformalne

Aby zrozumieć, jakie miejsce edu-larp zajmuje w edukacji, ważne jest rozróżnienie między uczeniem się formalnym, pozaformalnym i nieformalnym. Chociaż granice między nimi są obecnie coraz bardziej rozmyte, nadal możemy rozpoznać pewne charakterystyczne cechy każdego z nich.

Uczenie się formalne

Uczenie się formalne **odbywa się w ustrukturyzowanych, zinstytucjonalizowanych środowiskach**, takich jak szkoły, uniwersytety lub systemy kształcenia zawodowego. **Opiera się na ściśle określonym programie nauczania**, jest **prowadzone przez profesjonalistów** i zazwyczaj kończy się uzyskaniem **certyfikatu lub kwalifikacji** po egzaminie.

Uczenie się formalne skutecznie przekazuje ustrukturyzowaną wiedzę, lecz może mieć trudności z rozwijaniem złożonych kompetencji obywatelskich, takich jak uczestnictwo, rozumowanie etyczne lub sprawczość demokratyczna.

Uczenie się pozaformalne

Uczenie się pozaformalne odbywa się **poza systemami edukacji formalnej, ale jest celowe, zorganizowane i ustrukturyzowane**. Do tej kategorii należą praca z młodzieżą, kursy szkoleniowe, warsztaty i projekty.

T-Kit 6 Rady Europy „Training Essentials” (podstawy prowadzenia szkoleń)

Według T-Kitu edukacja pozaformalna powinna być: „**dobrowolna**; **dostępna** dla wszystkich (w idealnej sytuacji); **zorganizowanym procesem** z celami edukacyjnymi; **partycypacyjna**; **skoncentrowana na osobie uczącej się**; ukierunkowana na uczenie się **umiejętności życiowych** i **przygotowanie do aktywnego obywatelstwa**; łącząca uczenie się indywidualne i grupowe **we wspólnym procesie**; **całościowa i zorientowana na proces**; **oparta na doświadczeniu i działaniu**; organizowana na podstawie **potrzeb uczestników**.” (T-Kit 6, Council of Europe).

Uczenie się pozaformalne **opiera się na doświadczeniach uczestników**, dostosowuje się do **potrzeb grupy**, koncentruje się na **rozwoju osobistym i społecznym** oraz podkreśla znaczenie **refleksji i samodzielnego kierowania własnym uczeniem się**. Podsumowując, uczenie się pozaformalne jest dobrowolne, a nie obowiązkowe; skoncentrowane na uczestniku, a nie prowadzone przez nauczyciela; oraz jednocześnie zorientowane na proces i wyniki.

Edu-larp jest silnie zakorzeniony w zasadach uczenia się pozaformalnego, ponieważ jest celowo projektowany, prowadzony i powiązany z celami edukacyjnymi, a jednocześnie pozostaje elastyczny, partycypacyjny i w dużym stopniu oparty na doświadczeniu. Choć najczęściej stosuje się go w środowiskach edukacji pozaformalnej, edu-larp można również z powodzeniem dostosować i włączyć do formalnych kontekstów edukacyjnych.

Uczenie się nieformalne

Uczenie się nieformalne **zachodzi nieustannie w codziennym życiu**: poprzez rozmowy, media, interakcje społeczne i osobiste doświadczenia. Zazwyczaj jest **nieplanowane i nieustrukturyzowane**.

Działania larpowe mogą również uruchamiać uczenie się nieformalne, zwłaszcza po zakończeniu gry, gdy uczestnicy nadal zastanawiają się, dyskutują lub działają

inaczej w swoim codziennym życiu. Siła larpa dystopijnego leży jednak w jego **pozaformalnej strukturze**, która tworzy warunki, w których zaplanowany i prowadzony proces może zaowocować także uczeniem się nieformalnym.

Zrozumienie tych różnych rodzajów uczenia się pomaga umiejscowić edu-larp w edukacji pozaformalnej i wyjaśnia jego wartość pedagogiczną.

2.3 Wartości i zasady uczenia się pozaformalnego

Jak omówiono powyżej, uczenie się pozaformalne jest definiowane nie tylko przez metody, lecz także przez **wartości i zasady**. Wartości te są szczególnie ważne w odniesieniu do edukacji obywatelskiej, demokracji i wartości UE. Poniżej wymieniono kluczowe zasady uczenia się pozaformalnego:

Dobrowolne uczestnictwo

Uczestnicy wybierają, czy chcą się zaangażować. Chociaż w niektórych momentach może to stanowić wyzwanie, przestrzeganie tej zasady sprzyja motywacji, poczuciu wpływu na własne uczenie się i odpowiedzialności za nie.

Podejście skoncentrowane na osobie uczącej się

W edukacji pozaformalnej **uczestnicy aktywnie współtworzą proces uczenia się**. Osoby prowadzące wspierają ten proces i pamiętają, że doświadczenia, opinie i perspektywy młodych ludzi mają znaczenie.

Uczestnictwo i współtworzenie

Uczenie się odbywa się poprzez **dialog, współpracę i wspólną odpowiedzialność**. Rolą osób pracujących z młodzieżą jest zapewnienie młodym ludziom przestrzeni i możliwości uczestnictwa we wspólnym procesie uczenia się. Wiedza jest konstruowana zbiorowo, a nie przekazywana jednokierunkowo przez eksperta.

Uczenie się przez doświadczenie

Uczenie się przez działanie często **zaczyna się od konkretnych doświadczeń, a poprzez refleksję prowadzi do zrozumienia**. Cykl uczenia się przez doświadczenie zostanie szerzej omówiony poniżej.

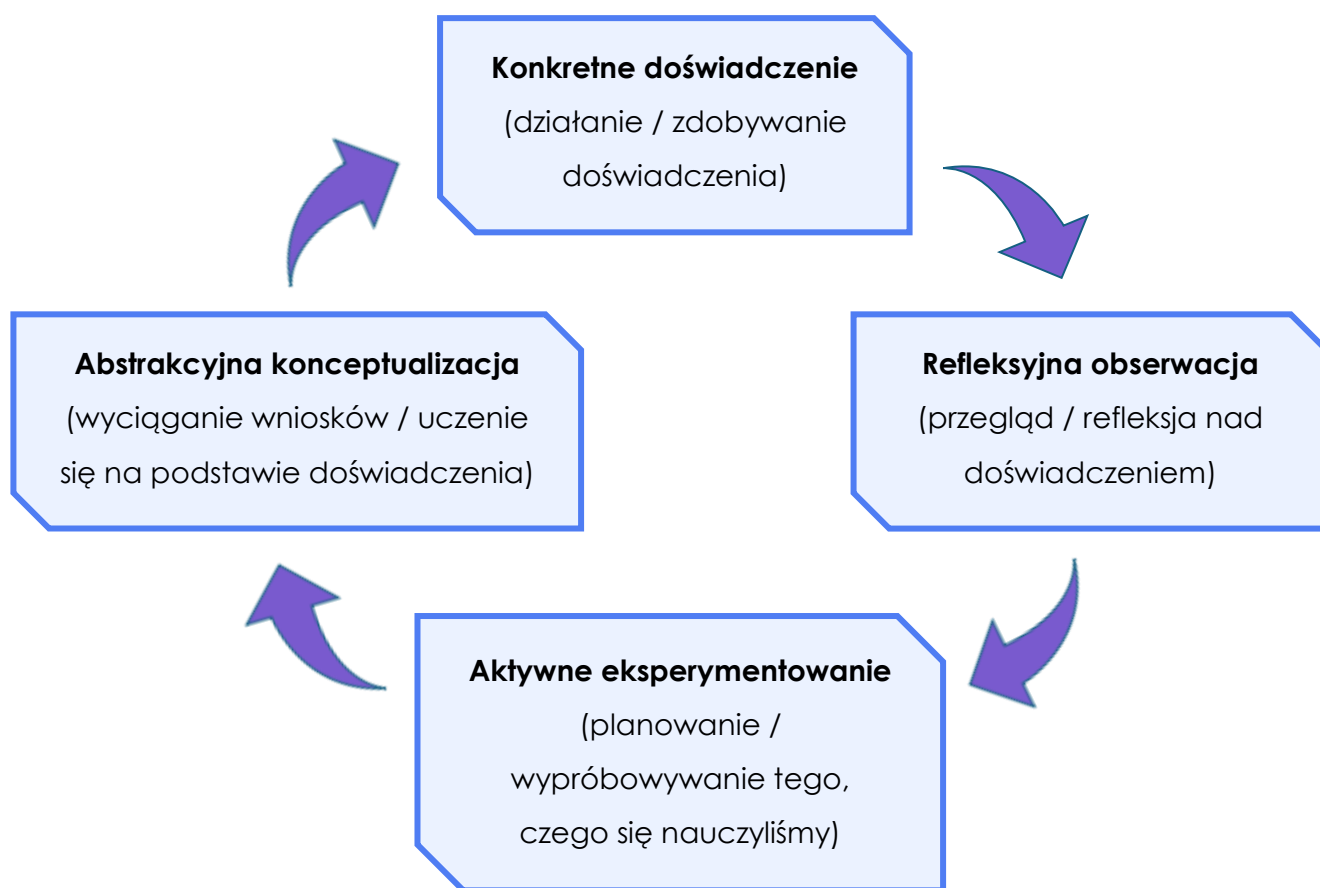
Bezpieczniejsze i pełne szacunku środowisko uczenia się

Bezpieczeństwo psychologiczne i emocjonalne, zaufanie oraz szacunek są warunkami koniecznymi do wartościowego uczenia się, szczególnie w dystopijnych scenariuszach larpów. Osoby pracujące z młodzieżą dają młodym ludziom możliwość wyjścia ze strefy komfortu, lecz powinny jednocześnie wiedzieć, jak utrzymać bezpieczniejsze środowisko, w którym może przebiegać proces uczenia się.

2.4 Jak przebiega uczenie się: cykl uczenia się przez doświadczenie Kolba

Dystopijny larp jest znakomitą przykładową **uczenia się przez doświadczenie**, które najlepiej wyjaśnia cykl uczenia się przez doświadczenie Davida Kolba.

Kolb opisuje uczenie się jako ciągły proces obejmujący cztery etapy:



1. Konkretné doświadczenie

Uczestnicy angażują się w bezpośrednie doświadczenie.

W dystopijnym edu-larpie jest nim samo immersyjne odgrywanie roli: interakcje z innymi, podejmowanie decyzji oraz mierzenie się z dylematami i ich konsekwencjami.

2. Refleksyjna obserwacja

Uczestnicy zastanawiają się nad tym, co się wydarzyło.

Rozważają swoje emocje, działania, interakcje i rezultaty. Bardzo ważne jest zapewnienie czasu na refleksję po zakończeniu odgrywania roli.

3. Abstrakcyjna konceptualizacja

Uczestnicy łączą doświadczenie z pojęciami i ideami.

W tej fazie osoby pracujące z młodzieżą pomagają młodym ludziom powiązać doświadczenie z larpem z pojęciami obywatelskimi, takimi jak demokracja, prawa człowieka, struktury władzy, zrównoważony rozwój czy uczestnictwo.

4. Aktywne eksperymentowanie

Uczestnicy stosują zdobytą wiedzę w nowych sytuacjach.

Może to obejmować planowanie działań obywatelskich, zmianę postaw lub eksperymentowanie z nowymi zachowaniami w życiu codziennym.

Kolb opisuje uczenie się jako „proces, w którym wiedza tworzy się poprzez przekształcanie doświadczenia”.

Dla osób pracujących z młodzieżą ten cykl podkreśla, dlaczego refleksja i debriefing (omówienie po grze) są niezbędne. Bez nich larp pozostanie jedynie doświadczeniem; dzięki nim staje się uczeniem się.

2.5 Poziomy uczenia się: wiedza, umiejętności, postawy i zachowania

Uczenie się w pracy z młodzieżą przebiega na wielu poziomach i wykracza poza samo zdobywanie wiedzy. W edukacji pozaformalnej uczenie się rozumiane jest jako proces całościowy, który obejmuje to, co uczestnicy wiedzą, co potrafią zrobić, jak myślą i czują oraz jak działają w sytuacjach z życia codziennego.

Model kompetencji dla osób pracujących z młodzieżą, opracowany w ramach Europejskiej Strategii Szkoleniowej (ETS), podkreśla, że skuteczne uczenie się polega na rozwijaniu kompetencji, a nie tylko przekazywaniu informacji. Kompetencja to nie sama wiedza ani pojedyncza umiejętność, lecz połączenie wiedzy, umiejętności, postaw i zachowań, które pozwala skutecznie i odpowiedzialnie działać w różnych sytuacjach.

W tym ujęciu:

- ◆ **Wiedza** zapewnia zrozumienie i informacje,
- ◆ **Umiejętności** umożliwiają działanie i stosowanie wiedzy w praktyce,
- ◆ **Postawy** kształtują wartości, perspektywy i motywacje,
- ◆ **Zachowanie** odzwierciedla to, jak efekty uczenia się przejawiają się w codziennych działaniach.

Elementy te są ze sobą powiązane i wzajemnie się wzmacniają. Uczenie się staje się znaczące, gdy uczestnicy nie tylko mają wiedzę, lecz także potrafią zastosować to, co wiedzą, zastanowić się nad swoimi wartościami i wykorzystać zdobytą wiedzę w sytuacjach z życia codziennego.

Dystopijny larp jest szczególnie skuteczny we wspieraniu tego rodzaju uczenia się opartego na kompetencjach. Łącząc doświadczenie, podejmowanie decyzji, zaangażowanie emocjonalne i refleksję, pozwala młodym ludziom rozwijać nie tylko wiedzę o kwestiach obywatelskich, lecz także umiejętności, postawy i zachowania potrzebne do aktywnego uczestnictwa w życiu demokratycznym i społecznym.

Wiedza: To **rozumienie pojęć i zdobywanie informacji**. W dystopijnym larpie może obejmować wiedzę o strukturach demokratycznych, prawach i obowiązkach obywatelskich, wyzwaniach środowiskowych, relacjach władzy i sprawowaniu rządów.

Umiejętności: Na tym poziomie uczestnicy rozwijają **zdolność do skutecznego działania i współdziałania z innymi**. Larp wzmacnia takie umiejętności, jak komunikacja, negocjacje i zbiorowe podejmowanie decyzji, które są niezbędne dla demokratycznego uczestnictwa.

Postawy: Na tym głębszym poziomie uczestnicy **kwestionują własne wartości, przekonania i sposoby patrzenia na świat**. Dystopijny larp zachęca do empatii, otwartości, myślenia krytycznego, odpowiedzialności i solidarności.

Zachowanie: To poziom, który ukazuje **zauważalne działania i wybory w życiu codziennym**. Może obejmować większe uczestnictwo obywatelskie, zaangażowanie w inicjatywy społecznościowe, etyczne podejmowanie decyzji i styl życia sprzyjający zrównoważonemu rozwojowi.

Model kompetencji podkreśla, że uczenie się jest najskuteczniejsze i najbardziej znaczące, gdy wszystkie te cztery poziomy są połączone.

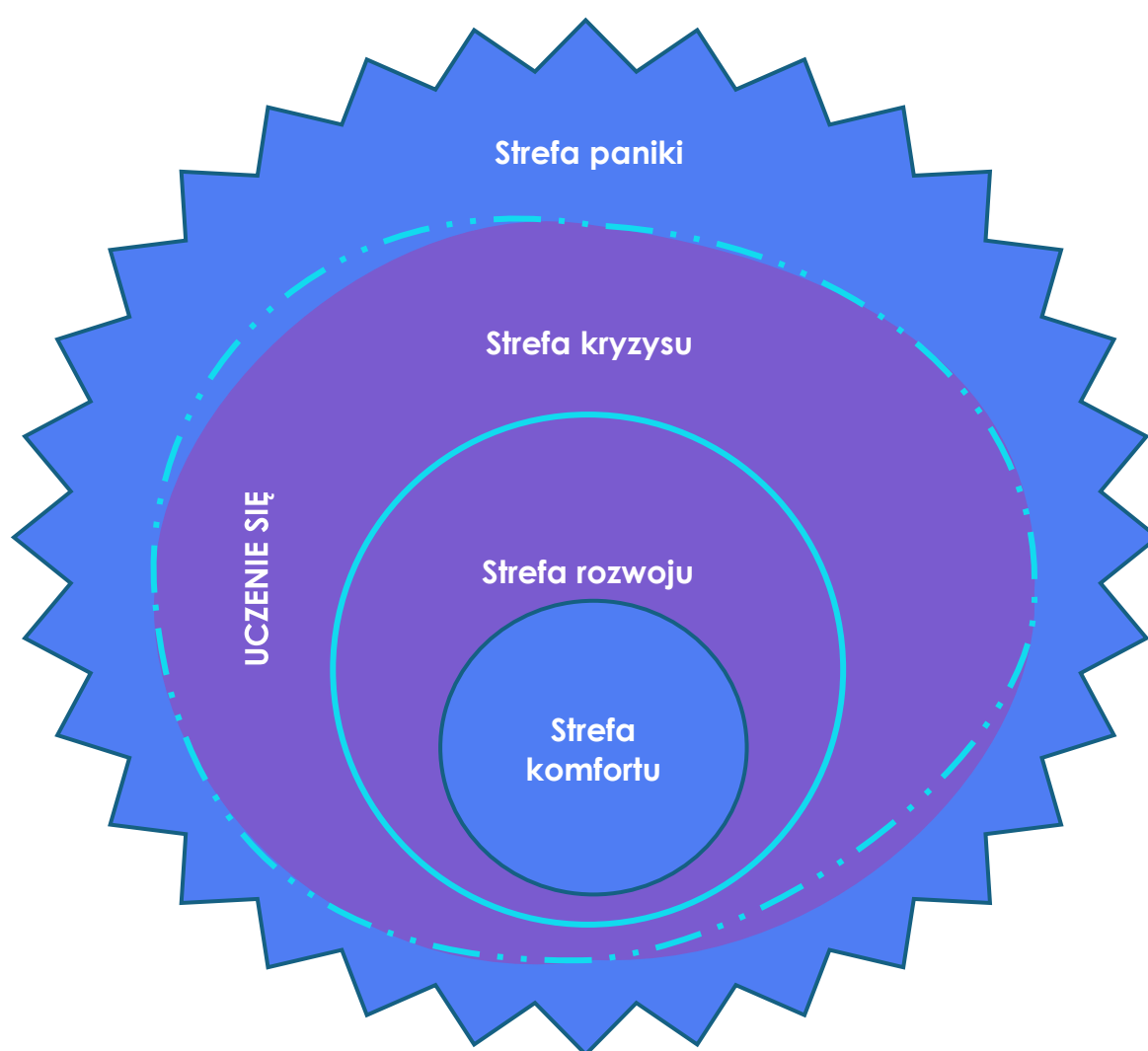
Dystopijny larp wspiera tę integrację, łącząc doświadczenie, refleksję, konceptualizację i działanie.

2.6 Strefy uczenia się: komfortu, rozwoju, kryzysu i paniki

Uczenie się nie przebiega jednakowo we wszystkich stanach emocjonalnych. Koncepcja stref uczenia się pomaga osobom pracującym z młodzieżą projektować działania, które stawiają uczestnikom wyzwania, nie przytłaczając ich.

Według T-Kitu Rady Europy istnieją cztery strefy:

- ◆ **Strefa komfortu:** zapewnia poczucie bezpieczeństwa, ale daje ograniczone możliwości uczenia się, głównie zdobywania informacji.
- ◆ **Strefa rozwoju:** obejmuje wyzwania możliwe do udźwignięcia i jest idealna do uczenia się oraz rozwijania kompetencji.
- ◆ **Strefa kryzysu:** może być stresująca, lecz może podważać wartości i postawy, a tym samym prowadzić do głębokiego uczenia się; bez odpowiedniego wsparcia osoby prowadzącej może blokować uczenie się.
- ◆ **Strefa paniki:** lęk lub przeciążenie uniemożliwia uczenie się; uczestnik może stracić chęć udziału, wycofać się lub poczuć się przytłoczony.



Dystopijny edu-larp może być zaprojektowany tak, aby wyprowadzać uczestników ze strefy komfortu. Jest to pozytywne, gdy jest uważnie zarządzane, ponieważ właśnie w **strefach rozwoju i kryzysu** najczęściej zachodzą krytyczna refleksja, uczenie się i transformacja.

Osoby pracujące z młodzieżą muszą monitorować intensywność emocji, jasno określać ramy i oferować wsparcie, zapewniać możliwość wycofania się lub dostosowania ról oraz zadbać o uporządkowany debriefing.

Celem nie jest szokowanie uczestników, lecz **bezpieczne stawianie im wyzwań**, aby stymulować ich naukę.

2.7 Rola osoby pracującej z młodzieżą w procesie uczenia się

W dystopijnym edu-larpie osoba pracująca z młodzieżą wspiera i prowadzi proces uczenia się. Do ról osób pracujących z młodzieżą należy projektowanie doświadczeń edukacyjnych zgodnych z jasno określonymi celami uczenia się, tworzenie bezpieczniejszych i bardziej włączających środowisk, prowadzenie uporządkowanej refleksji i pomaganie w nadawaniu znaczenia doświadczeniom oraz łączenie fikcji z rzeczywistymi kontekstami obywatelskimi. Naszą rolą jest łączenie jasnych ram z elastycznością, nie po to, by kontrolować rezultaty, lecz by kształtować warunki, w których może zachodzić wartościowe uczenie się.

Na przykład podczas dystopijnego scenariusza larpowego, w którym uczestnicy muszą zdecydować, czy poświęcić indywidualne wolności, aby zapewnić bezpieczeństwo publiczne, osoba pracująca z młodzieżą nie ocenia, czy podjęto „właściwą” decyzję. Zamiast tego prowadzimy debriefing, zadając pytania takie jak: **„Dlaczego wasza grupa dokonała takiego wyboru? Jak to było mieć taką odpowiedzialność? Czy potraficie wskazać sytuacje z życia codziennego, w których społeczeństwa stoją przed podobnymi dylematami?”** Zachęcając uczestników do analizowania decyzji i łączenia ich z wartościami demokratycznymi, prawami człowieka i obowiązkami obywatelskimi, osoba prowadząca przekształca doświadczenie gry w wartościowe uczenie się.

Podsumowanie

W tym rozdziale przedstawiono **podstawy pedagogiczne wykorzystywania dystopijnych larpów w środowiskach edukacji pozaformalnej**. Omówiono, jak



przebiega uczenie się, wartości i zasady uczenia się pozaformalnego, cykl uczenia się przez doświadczenie, rozwój kompetencji oraz znaczenie tworzenia środowisk uczenia się, które są zarówno wymagające, jak i bezpieczne psychologicznie.

Zrozumienie tych podstaw pozwala osobom pracującym z młodzieżą nie poprzestawać na organizowaniu angażujących zajęć, lecz świadomie projektować edukacyjne doświadczenia z wykorzystaniem larpów dystopijnych, które wspierają **refleksję, myślenie krytyczne, rozumowanie etyczne i aktywne uczestnictwo obywatelskie**. Poprzez immersyjne doświadczenia odgrywania roli **osoby prowadzące mogą lepiej wspierać młodych ludzi w łączeniu dystopijnych scenariuszy z rzeczywistymi wyzwaniami demokratycznymi, obywatelskimi i środowiskowymi**.

Kolejne rozdziały opierają się na tych podstawach pedagogicznych, analizując, jak zasady te można przełożyć na praktykę poprzez projektowanie i realizację włączających działań opartych na dystopijnych larpach. Pomagają one osobom pracującym z młodzieżą tworzyć wartościowe doświadczenia edukacyjne, które mogą mieć trwały wpływ na zaangażowanie obywatelskie młodych ludzi, ich uczestnictwo demokratyczne i poczucie odpowiedzialności.

Rozdział 3: Zagadnienia obywatelskie, demokratyczne i środowiskowe omawiane poprzez dystopię

Autorki: Sara Rodman i Metka Bahlen Okoli (Zavod Bob)

Cele edukacyjne rozdziału

Po przeczytaniu tego rozdziału osoby uczące się i prowadzące zajęcia będą rozumieć:

- ◆ Jak dystopijny larp może służyć do analizowania kwestii obywatelskich, demokratycznych i środowiskowych poprzez uczenie się przez doświadczenie.
- ◆ Przykłady sposobów ujmowania w dystopijnych scenariuszach obszarów tematycznych, takich jak sprawowanie rządów, prawa człowieka, zrównoważony rozwój i etyczne podejmowanie decyzji.
- ◆ Jak wybrane przykłady larpów wspierały rozwój kompetencji obywatelskich w kontekstach edukacyjnych i pracy z młodzieżą.

3.1 Dystopijny larp jako narzędzie edukacji obywatelskiej

Chociaż w ciągu ostatnich kilku lat wachlarz podejść pedagogicznych w edukacji obywatelskiej znacznie się poszerzył, wciąż zdarza się, że uczestnicy pozostają jedynie biernymi odbiorcami wcześniej przygotowanej wiedzy. Ponieważ **tematy edukacji obywatelskiej mają podstawowe znaczenie dla tego, jak kształtujemy i wyobrażamy sobie nasze społeczeństwo**, przejście od obserwacji do uczestnictwa jest szczególnie



ważne – w larpie dystopijnym to, ile uczestnicy rozumieją, zależy od ich aktywnego zaangażowania, a nie od zapamiętywania abstrakcyjnych pojęć.

Larp dystopijny jest coraz częściej wykorzystywany we współczesnej edukacji obywatelskiej do twórczego **podejmowania ważnych tematów społecznych**. Jego wartość polega na tym, że **pozwala uczestnikom zanurzyć się w świecie gry i aktywnie w nim działać, a problemy społeczne przedstawia jako konkretne przeszkody lub zadania, z którymi muszą się zmierzyć**.

W larpie uczestnicy przyjmują role w starannie skonstruowanym świecie gry i współtworzą jego opowieść. W larpie dystopijnym wprowadzamy elementy dystopijnej rzeczywistości, takie jak nadmierna kontrola czy totalitaryzm. Uczestnicy wczuwają się w swoje postacie i wchodzą w interakcje z innymi poprzez improwizację, negocjacje i wspólne opowiadanie historii (Bowman 2010). W ten sposób współdecydują o przebiegu i zakończeniu opowieści ukazującej rzeczywiste lub fikcyjne mechanizmy społeczne i polityczne.

Z perspektywy teoretycznej larp można rozumieć jako system społeczny, w którym znaczenia, władza i relacje kształtują się poprzez ustrukturyzowany świat gry oraz interakcje między postaciami. Harviainen twierdzi, że środowiska odgrywania ról funkcjonują jako systemy, w których uczestnicy poprzez grę nieustannie negocjują normy i relacje władzy, **rozwijają rozumienie perspektywy innych osób, a nawet badają skutki struktur społecznych, które jeszcze nie istnieją** (Harviainen 2016).

To rozumienie jest szczególnie istotne dla nauki o obywatelstwie, ponieważ odzwierciedla dynamiczny i relacyjny charakter sprawowania rządów, uczestnictwa oraz zbiorowego podejmowania decyzji. Uczestnicy nie poznają ich jako z góry ustalonych zasad, lecz doświadczają ich jako procesów zmieniających się pod wpływem wzajemnych interakcji. Jest to zgodne z **podejściami do uczenia się przez doświadczenie**, przedstawionymi szerzej w rozdziale 2, w których wiedza jest konstruowana poprzez działanie i refleksję, a efekty uczenia się opierają się na zaangażowaniu uczestników w złożone sytuacje, a nie na z góry określonych zestawach odpowiedzi.

Jednym z najważniejszych tematów analizowanych poprzez dystopijny larp jest sprawowanie rządów i struktura systemów politycznych. Uczestnicy często trafiają do

społeczeństw, w których władza jest rozłożona nierównomiernie, kwestionowana lub niestabilna, co wymaga od nich poruszania się w systemach podejmowania decyzji i nadmiernej kontroli instytucjonalnej. **Poprzez przyjmowanie ról** mogą wcielać się w przywódców politycznych, menedżerów korporacyjnych, aktywistów lub zwykłych obywateli, a każda rola wiąże się z określonymi obowiązkami i ograniczeniami.

W podejściu opartym na larpie dystopijnym prowadzi to do koncepcji **próby przed działaniem w rzeczywistości** – osoby uczące się doświadczają sprawowania rządów jako procesu kształtowanego przez negocjacje, kompromis i relacje władzy, a nie jako statycznego zbioru formalnych instytucji. Pozwala im to obserwować, jak na decyzje wpływają czynniki takie jak dostęp do informacji, status społeczny i sprzeczne interesy. Rozumiejąc te zależności, mogą **przenieść to doświadczenie do życia codziennego jako aktywni obywatele**.

3.2 Zagadnienia obywatelskie, demokratyczne i środowiskowe omawiane poprzez larp dystopijny

Dystopijne światy gry sprzyjają uczeniu się przez doświadczenie, ponieważ wyostwiają rzeczywiste problemy i pozwalają spojrzeć na nie z innej perspektywy. Scenariusze zazwyczaj przedstawiają kryzys społeczeństwa, nierówności, katastrofę ekologiczną lub rozpad instytucji, umożliwiając uczestnikom krytyczne badanie konsekwencji decyzji politycznych i społecznych.

Wyolbrzymiając istniejące mechanizmy, larpy dystopijne **uwidaczniają struktury społeczne, które wpływają na nasze codzienne życie, choć często ich nie dostrzegamy**. Kangas podkreśla, że larpy mogą symulować te struktury, tworząc tymczasowe społeczeństwa, które odzwierciedlają i wyostwiają mechanizmy działające w rzeczywistym świecie (Kangas 2016).

W takich środowiskach uczestnicy z reguły stają przed pilnymi decyzjami, sprzecznymi interesami i ograniczonymi zasobami, co zwiększa ich świadomość kwestii obywatelskich i środowiskowych.



Istnieje kilka przykładów larpów poruszających tematy edukacji obywatelskiej. W tym dokumencie przedstawimy trzy z nich, z których każdy ukazuje inny problem społeczny.

1. PanoptiCorp

Na podstawie dostępnych informacji z książki Nordic Larp (Stenros and Montola 2010), Nordic Larp Wiki oraz dokumentacji na stronie internetowej Pettera Karlssona przedstawiamy elementy tego larpa:

Główny temat i konflikt

Głównym tematem jest satyra na branżę reklamową i nadzór korporacyjny. Konflikt wynika z napięcia między zadaniem pracowników polegającym na tworzeniu inwazyjnych, opartych na danych kampanii reklamowych a pytaniami etycznymi związanymi z ich pracą. Gracze poruszają się w dystopijnym środowisku, w którym prywatność nie istnieje, a korporacja monitoruje wszystkich – swoich pracowników i klientów.

Krótki opis świata gry i mechanik

Świat gry: Gra rozgrywa się w biurach PanoptiCorp, fikcyjnej i potężnej agencji reklamowej. Środowisko zaprojektowano tak, aby sprawiało wrażenie sterylnego, nowoczesnego i opresyjnego, naśladując zaawansowaną technologicznie przestrzeń pracy korporacyjnej, w której pracownicy są stale obserwowani.

Mechaniki: Mechaniki zachęcają graczy do doprowadzania **logiki reklamy do absurdalnych skrajności, uwypatniając odczuwające aspekty branży**. Larp koncentruje się na immersji psychologicznej i interakcji. Obejmuje rzeczywiste monitorowanie graczy przez mistrzów gry (tj. system). Gracze przyjmują role w hierarchii agencji (kadra kierownicza, pracownicy kreatywni, analitycy), a akcja rozwija się wokół spotkań, sesji burzy mózgów i biurowych rozgrywek o wpływy.

Gra została zaprojektowana tak, aby wywoływać uczucia paranoi, stresu i klaustrofobii związane ze stałym nadzorem oraz wysokimi oczekiwaniami korporacyjnymi.



Gracze mogą stanąć przed scenariuszami wymagającymi zdrady kolegów, postąpienia wbrew własnym zasadom etycznym lub manipulacyjnych zachowań, aby uzyskać awans w korporacyjnej strukturze gry. Humor jest mroczny i wynika z niekomfortowej rzeczywistości naruszania prywatności i manipulowania konsumentami.

Cele edukacyjne

Dostępna dokumentacja nie wskazuje oficjalnych celów edukacyjnych larpa. **Gra ma przede wszystkim pozwalać doświadczyć przedstawionego systemu i krytycznie mu się przyjrzeć: poprzez satyrę zwiększać świadomość i skłaniać do refleksji.** Można jednak zaproponować cele edukacyjne na podstawie poruszanych w niej tematów kapitalizmu, nadzoru i konformizmu oraz kompromisów moralnych wymuszanych przez system nastawiony na maksymalną wydajność i zysk:

- ◆ **Krytyka kapitalizmu inwigilacji:** Zmuszając graczy do działania jako pracownicy, którzy muszą naruszać prywatność, aby odnieść sukces, larp pokazuje, jak łatwo granice etyczne ulegają erozji pod wpływem dążenia do zysku i presji korporacyjnej.
- ◆ **Refleksja nad współudziałem:** Gracze uczą się, doświadczając moralnych kompromisów, na które ich postaci idą, aby utrzymać pracę i uzyskać awans. Wcielając się w takie role, mogą odczuć i zrozumieć psychologiczne przyczyny posłuszeństwa w strukturach biurokratycznych.
- ◆ **Satyra jako narzędzie rozumienia manipulacji:** Wyolbrzymiając logikę branży reklamowej do absurdu, larp prowadzi graczy do rozpoznawania i krytycznej analizy rzeczywistych manipulacyjnych taktyk marketingowych oraz normalizacji gromadzenia danych we własnym życiu.

2. The Chain Gang

Na podstawie informacji przekazanych przez Francescę R. Cicetti i Alessandra Giovannucciego przedstawiamy kluczowe elementy tego larpa:

Główny temat i konflikt

Głównym tematem jest napięcie między wolnością a niewolnictwem. Gra stawia pytanie, co pozostaje z ludzkiej tożsamości, gdy odbiera się jednostkom odrębność i



zmusza je do funkcjonowania wyłącznie jako grupa. Konflikt ten działa na dwóch poziomach. Zewnętrznie przejawia się jako starcie między uciskanymi więźniami a strażnikami mianowanymi przez rząd i dotyczy budowy maszyny, która służy albo jako narzędzie państwa, albo jako broń wyzwolenia. Na poziomie wewnętrznym dotyczy utraty własnego ja: więźniowie funkcjonują wyłącznie jako grupa, a strażnicy muszą tłumić swoje człowieczeństwo, aby utrzymać władzę.

Krótki opis świata gry i mechanik

Świat gry: Gra rozgrywa się w środowisku przedstawiającym obiekt o wysokim stopniu zabezpieczenia. Przestrzeń jest podzielona na konkretne strefy: dwa wydzielone kwadraty „więzienne”, w których przetrzymywani są więźniowie, centralny obszar budowy oraz podwyższoną platformę do przesłuchań („Third Grade”).

Mechaniki: Gra koncentruje się na **napięciu między ruchem a ciszą**: więźniowie poruszają się jako jedna całość (czołgają się, gdy nie są związani, szepczą i utrzymują kontakt fizyczny), podczas gdy strażnicy maszerują sztywno gęsim krokiem, ze wzrokiem utkwionym w górze, mówią głośno i egzekwują władzę, odbierając więźniom „oznaczenia cech” (np. „gadatliwy”), aby wymusić zmiany zachowania.

Wspólnie więźniowie potajemnie wybierają, czy wykonać rozkazy rządu i zbudować maszynę, czy im się sprzeciwić, budując broń. Do obu celów używają cegieł, przy czym umieszczenie każdej cegły jest nieodwracalne. W trzeciej części scenariusza strażnicy uznani za zbyt łagodnych zostają zdegradowani do statusu więźnia, co zmusza ich do znoszenia ucisku, który wcześniej podtrzymywali.

Podczas przesłuchania „Third Grade” więzień zostaje wyniesiony na platformę, aby wyznać swoją winę, i staje się celem upokarzających okrzyków grupy, takich jak „Ty robaku!”, po których następują publiczne pochwały dla przesłuchującego strażnika, pogłębiające psychologiczne skutki władzy i podporządkowania.

Cele edukacyjne

Chociaż tekst nie wymienia wyraźnie „celów uczenia się” w sensie akademickim, scenariusz został zaprojektowany, aby wspierać uczenie się przez doświadczenie i krytyczną refleksję nad następującymi zagadnieniami:

- ◆ **Ucieleśniona empatia:** Poprzez fizyczne ograniczanie ruchu i wymuszanie ciszy gracze intuicyjnie doświadczają psychologicznego ciężaru ucisku, odczłowieczenia i utraty samostanowienia.
- ◆ **Rozumienie współdziału i władzy:** Gra pokazuje, jak działają systemy władzy. Strażnicy uczą się o presji utrzymywania władzy pod groźbą kary, a więźniowie doświadczają trudności organizowania oporu, gdy indywidualność zostaje stłumiona. Mechanika degradacji „słabych” strażników uwidacznia, jak systemy tłumią empatię, aby zachować wydajność.
- ◆ **Zbiorowość a indywidualność:** Mechanika, zgodnie z którą „ruch jednego musi być ruchem wszystkich”, ukazuje wyzwania związane z konsensusem, ciężar zbiorowej odpowiedzialności oraz zacieranie własnego ja w strukturach totalitarnych.
- ◆ **Refleksja nad wolnością:** Inspirowana cytatem Rousseau („Człowiek rodzi się wolny, a wszędzie jest w kajdanach”) gra skłania graczy do refleksji nad kwestiami wolności, warunkami, w których ludzie z niej rezygnują, oraz tym, co określa ludzką godność, gdy odmawia się podstawowych praw obywatelskich.

3. The Baltic Warriors

Na podstawie dostępnych informacji ze strony internetowej projektu Baltic Warriors oraz dokumentacji Nordic Larp przedstawiamy elementy tego larpa:

Główny temat i konflikt

Głównym tematem Baltic Warriors jest bierność wobec problemów środowiskowych w obliczu kryzysu ekologicznego, konkretnie eutrofizacji Morza Bałtyckiego i wynikających z niej „martwych stref”. Centralny konflikt ma charakter polityczny i systemowy: mimo konsensusu państw, że konieczne jest działanie, brakuje rzeczywistej współpracy i konkretnych działań politycznych.

Larp przedstawia to za pomocą metafory „zombie wikingów” – tzn. zombie żeglarzy powstających z morza, by zaatakować nadmorskie miasta, symbolizujących obecnie niewidoczne, lecz katastrofalne skutki zanieczyszczeń i braku woli politycznej do działania.

Krótki opis świata gry i mechanik

Świat gry: publiczne, rzeczywiste lokalizacje w ośmiu miastach (Tallinn, Gdańsk, Petersburg, Kilonia, Kopenhaga, Sztokholm, Sopot, Helsinki), często w dostępnych przestrzeniach miejskich, takich jak tymczasowe kawiarnie lub tereny nadwodne. Gra łączy rzeczywistość z fikcją – przechodnie nie są graczami, lecz larp przenika do ich przestrzeni, tworząc immersyjne, spontaniczne momenty.

Mechaniki: Gracze wcielają się w aktywistów, polityków, lobbystów, naukowców lub dziennikarzy. Gra rozpoczyna się **debatą polityczną o ratowaniu Morza Bałtyckiego**. W jej trakcie atakują zombie wikingowie, zmuszając graczy do przejścia od rozmów do działania. Aby wygrać, gracze muszą współpracować, by przenieść czystą wodę do miejsca rytuału – w symbolicznym geście reprezentującym zbiorową odpowiedzialność za środowisko. Po grze odbyła się dyskusja panelowa z udziałem prawdziwych ekspertów (naukowców, ministrów, przedstawicieli NGO), która połączyła fikcję z rzeczywistością.

Cele edukacyjne

Baltic Warriors był nie tylko grą, lecz także larpową interwencją w przestrzeni publicznej, wykorzystującą grę do przyciągnięcia uwagi mediów, ujawnienia rzeczywistych niepowodzeń ekologicznych i politycznych oraz wyobrażenia sobie nowych dróg działania. Cele edukacyjne nie zostały szczegółowo określone przez autora artykułu, jednak na podstawie narracji i tematu możemy wyodrębnić następujące:

- ◆ **Uczynienie niewidocznego widzialnym:** metafora zombie pozwoliła przedstawić abstrakcyjne pojęcia ekologiczne (eutrofizację, martwe strefy) w sposób namacalny.
- ◆ **Wspieranie empatii i przyjmowania perspektywy:** Gracze wcielają się w role przeciwne ich rzeczywistym tożsamościom (np. aktywista w lobbystę, polityk w asystenta), aby zrozumieć bariery systemowe.
- ◆ **Inspirowanie do działania, a nie tylko budowanie świadomości:** Uczestnicy wychodzą poza samo podnoszenie świadomości, dostrzegając pilną potrzebę działania i współpracy.

- ◆ **Łączenie sztuki i aktywizmu:** Przekształcenie larpa w narzędzie zaangażowania obywatelskiego i zmiany systemowej poprzez włączenie obywateli, decydentów i mediów do debaty o środowisku.

3.3 Najważniejsze korzyści z larpa dystopijnego w edukacji obywatelskiej

Omawiane zagadnienia są ściśle związane z szerszymi wartościami obywatelskimi, zwłaszcza tymi wyrażonymi w kontekście europejskim. Traktat o Unii Europejskiej wskazuje podstawowe zasady, takie jak godność człowieka, wolność, demokracja, równość i państwo prawa, jako fundament społeczeństw europejskich (European Union 2012).

Dystopijne larpy często podkreślają znaczenie tych wartości, przedstawiając scenariusze, w których są one kwestionowane lub nieobecne. Na przykład systemy charakteryzujące się nadzorem lub autorytarną kontrolą ukazują wagę praw jednostki i rozliczalności instytucji, czyli możliwości pociągania ich do odpowiedzialności, podczas gdy scenariusze dotyczące niedoboru zasobów podkreślają solidarność, sprawiedliwość i wspólną odpowiedzialność.

Zaangażowanie w te tematy w fikcyjnym kontekście **zachęca uczestników do refleksji nad znaczeniem tych wartości w rzeczywistych warunkach oraz do rozważenia własnej roli w ich podtrzymywaniu.**

Przedstawione przykłady pokazują, że podejście oparte na larpie dystopijnym jest bezpośrednio zgodne z celami edukacji obywatelskiej i ramami kompetencji demokratycznych.

Podjęmowanie dylematów etycznych w celu rozwijania krytycznej refleksji

Dystopijne larpy stawiają uczestników w moralnie złożonych sytuacjach bez łatwych rozwiązań, zmuszając ich do zmierzenia się z kolidującymi wartościami. Dylematy te wspierają **myślenie krytyczne, rozumowanie etyczne i osobistą refleksję**, opartą na uczeniu się przez doświadczenie, a nie na abstrakcyjnej teorii, dzięki czemu silniej



oddziałują i lepiej zapadają w pamięć. Badania nad larpami edukacyjnymi sugerują, że takie doświadczenia mogą wzmacniać zaangażowanie w złożone kwestie społeczne oraz wspierać rozwój umiejętności analitycznych i refleksyjnych (Bowman and Standiford 2015).

Uczestnictwo, współpraca i praktyka demokratyczna

Uczestnicy muszą współpracować w warunkach niepewności, niedoboru lub konfliktu. Wymaga to **dialogu, negocjacji i równoważenia sprzecznych interesów**, co ilustruje rzeczywiste procesy demokratyczne. Z drugiej strony dystopijne światy gry często zawierają **nierówności strukturalne**, które utrudniają uczestnictwo, ujawniając, jak **przywilej i marginalizacja** wpływają na reprezentację. Umożliwia to głębsze zrozumienie **barier utrudniających różnym grupom zaangażowanie obywatelskie**.

Kompetencje aktywnego obywatelstwa

Poza wiedzą tematyczną dystopijny larp rozwija kompetencje obywatelskie, niezbędne do konstruktywnego uczestnictwa demokratycznego:

- ◆ **Komunikacja i współpraca**
- ◆ **Rozwiązywanie problemów i zdolność adaptacji**
- ◆ **Kontakt** z różnorodnymi perspektywami
- ◆ **Empatia** poprzez immersyjne odgrywanie ról, które zachęca do rozumienia doświadczeń odmiennych od własnych.

Ogólna wartość dla edukacji obywatelskiej

Dystopijny larp oferuje **angażującą formę** poznawania zagadnień obywatelskich, demokratycznych i środowiskowych. Symulując wyzwania ze świata rzeczywistego, umożliwia **uczenie się przez doświadczenie**, przekształcając abstrakcyjne pojęcia (rządzenie, prawa, zrównoważony rozwój, etyka) w namacalne doświadczenia prowadzące do zmiany. Oprócz **zdobycia nowej wiedzy** wspiera **ponowne przemyślenie wartości i kompetencji** niezbędnych do odpowiedzialnego uczestnictwa w społeczeństwie.

Rozdział 4: Przygotowanie Iarpów do edukacji obywatelskiej w pracy z młodzieżą

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

Cele edukacyjne rozdziału

Po przeczytaniu tego rozdziału będziesz umieć:

- ◆ Opisać podstawy modelu projektowania transformacyjnych gier fabularnych.
- ◆ Wskazać rozwiązania projektowe dla Iarpów dystopijnych zgodne z podstawowymi dobrymi praktykami.
- ◆ Analizować złożone kwestie, które należy uwzględnić przy wykorzystywaniu dystopijnych scenariuszy do celów edukacyjnych w pracy z młodzieżą i osobami pracującymi z młodzieżą.
- ◆ Określić, co należy wziąć pod uwagę w pierwszej kolejności przy pracy z własną grupą docelową.
- ◆ Wskazać, gdzie szukać dalszych informacji na te tematy.

4.1 Teoria i kluczowe pojęcia

W tym rozdziale omówione zostaną podstawy modelu opracowanego w ramach projektu Erasmus+ EDGE i opublikowanego w podręczniku „Transformative Role-playing Game Design” (Bowman et al. 2024). Model ma stanowić przystępny punkt wyjścia dla początkujących projektantów, którzy chcą wykorzystywać gry fabularne w pracy z określonymi grupami docelowymi. Na potrzeby tego programu rozdział

omawia podstawy projektowania larpów o tematyce dystopijnej do wykorzystania w pracy z młodzieżą i osobami pracującymi z młodzieżą.

4.2 Projektowanie transformacyjnych gier fabularnych

Gry fabularne opierają się na improwizacji i współtworzeniu: gracze wcielają się w fikcyjne postacie i przez pewien czas wspólnie działają w nowej, wyobrażonej rzeczywistości. W projektowaniu gier fabularnych **każdy aspekt doświadczenia można świadomie zaplanować** (Koljonen 2019). Fabuła, postacie i gatunek mogą wydawać się najważniejsze, ale gdy celem jest zmiana w uczestnikach, trzeba uwzględnić również warunki edukacyjne, cele tej zmiany, ramowanie doświadczenia gry i praktyki bezpieczeństwa.

Środowisko edukacyjne

Larpy mają szczególną siłę oddziaływania, ponieważ zazwyczaj angażują ciało w odgrywanie postaci. Chociaż sesja RPG przy stole, w której gracze opisują konieczność ukrywania się przed hordą zombie w dystopijnym, apokaliptycznym świecie gry, może bardzo angażować, doświadczenie to znacznie różni się od rzeczywistego ukrywania się w lesie w kostiumie, gdy zbliżają się gracze odgrywający zombie, aby rozpocząć fizyczną walkę. Dlatego jedną z kwestii projektowych, którą należy rozstrzygnąć na wczesnym etapie, jest stopień zaangażowania ciała w grę.

Czy larp ma odbywać się w miejscu zapewniającym immersyjną scenerię, takim jak obóz w lesie? **Czy raczej będzie rozgrywany w neutralnym miejscu**, na przykład w klasie lub ośrodku lokalnej społeczności?

W praktyce projekt Dystolarp koncentruje się na tej drugiej formie. Rekwizyty i kostiumy są w niej opcjonalne, ale nadal angażuje ona ciało bardziej niż sesja RPG przy stole, pozwalając mocniej odczuwać intensywne emocje związane z grą.

Jeśli środowisko edukacyjne zasadniczo ogranicza się do jednego pomieszczenia z meblami, które można przestawiać, większość scenerii prawdopodobnie będą musieli wyobrazić sobie sami gracze, ale nadal można znaleźć sposoby, by doświadczenie było bardziej namacalne. W tym rozdziale wykorzystamy ten przykład



i pokażemy, jak przeprowadzić przykładowe ćwiczenie z użyciem modelu projektowania transformacyjnych gier fabularnych.

Model zawiera osobne zalecenia dla **transformacyjnych gier fabularnych wykorzystywanych rekreacyjnie** (uczenie się nieformalne), **terapeutycznie** i **edukacyjnie** (edukacja pozaformalna i formalna). Tutaj skupiamy się na edukacji pozaformalnej w pracy z młodzieżą i osobami pracującymi z młodzieżą.

Ramowanie doświadczenia gry

Najistotniejszym elementem projektowania larpów edukacyjnych jest ramowanie doświadczenia gry, czyli przygotowanie uczestników, nadanie doświadczeniu kontekstu i zapewnienie wsparcia przed grą, w jej trakcie i po niej. Jak wspomniano w rozdziale 6 **broszury Dystolarp**, gry fabularne są doświadczeniami rytualnymi, które wymagają starannie przygotowanych działań przed grą, w jej trakcie i po jej zakończeniu, aby zmaksymalizować ich potencjał edukacyjny.

Efekty uczenia się

W grach edukacyjnych kluczowe jest wcześniejsze określenie jasnych efektów uczenia się. **Wszystkie elementy projektu powinny w jakiś sposób służyć tym efektom**, a elementy, które nie są z nimi zgodne lub utrudniają ich osiągnięcie, najlepiej usunąć. W powyższym przykładzie założymy, że naszym efektem uczenia się jest umiejętność wspólnego planowania skutecznej strategii działania przez młodych ludzi.

Zombie się zbliżają, a grupa musi ustalić, jak najlepiej skoordynować swoje umiejętności, by przechrzyć lub pokonać zombie albo ich uniknąć. W takiej sytuacji postaci napisane jako zdrajcy grupy albo chcące podważyć przywództwo w zespole prawdopodobnie utrudnią osiągnięcie tych efektów uczenia się. Takie typy postaci mogą być istotne dla innych efektów uczenia się, które lepiej pozostawić na potrzeby innego projektu, na przykład dotyczącego radzenia sobie ze złożonymi relacjami politycznymi w postapokaliptycznej osadzie.

Projektowanie bezpieczeństwa

Centralne miejsce w tym modelu zajmuje projektowanie bezpieczeństwa, które szerzej omawiamy w rozdziale 5 tego programu i w części 4 **poradnika dla osób prowadzących Dystolarp**. Należy starannie rozważyć, **jak pomóc grupie docelowej czuć się bezpiecznie fizycznie i psychologicznie jako uczestnikom gry**, nawet jeśli ich postacie znajdują się w trudnych okolicznościach.

Rozważmy opisany wyżej scenariusz z zombie. Można podzielić klasę na dwie części: ławki i krzesła tworzą barykadę, za którą postacie ukrywają się i omawiają plany, podczas gdy osoby prowadzące powoli zbliżają się jako ociężałe zombie. Być może w pomieszczeniu jest całkowicie ciemno, a jedynym dostępnym źródłem światła są latarki, aby doświadczenie było bardziej przerażające i immersyjne. Słychać jedynie szuranie nóg zombie i upiorne jęki, gdy zbliżają się do graczy.

W takim scenariuszu należy pomóc graczom poczuć się fizycznie bezpiecznie, np. upewniając się, że barykady są solidnie zbudowane i że w ciemności nie ma wystających ostrych krawędzi, albo że zombie otrzymały instrukcje, by podejmować walkę powoli i rozważnie, tak aby gracze mieli dużo czasu na reakcję.

Podobnie należy wcześniej **ustanowić mechanizmy zapewniające bezpieczeństwo psychologiczne**, w tym na przykład hasła bezpieczeństwa służące do przerywania sceny, jeśli gracz poczuje się przytłoczony. Najlepszą strategią jest wyjaśnienie tych mechanizmów w materiałach przed grą oraz, najlepiej, wypróbowanie mechanik bezpieczeństwa podczas warsztatu przed rozpoczęciem gry.

Można włączyć ćwiczenie, w którym uczestnicy ćwiczą wypowiadanie słowa „Cut” („Przerwij”), gdy zombie powoli i ociężałe zmierza w ich stronę. Takie praktyki są rzadko stosowane w trakcie gry, ale pomagają budować u uczestników poczucie bezpieczeństwa, a gdy są używane, zazwyczaj dzieje się tak dlatego, że uczestnicy czują, iż znajdują się we wspierającym środowisku, w którym inni uszanują ich potrzeby.

Więcej informacji o bezpieczeństwie psychologicznym znajduje się w rozdziale 5 tego programu oraz w części 4 poradnika dla osób prowadzących.

Warsztaty

Na warsztaty przed grą warto **zaplanować krótkie ćwiczenia, które budują zaufanie między współpracownikami i bezpośrednio przygotowują do działań podejmowanych w larpie**. Typowe przykłady obejmują ćwiczenie mechanik, które będą stosowane podczas larpa, lub rozwijanie relacji między postaciami przed rozpoczęciem gry. W pracy nad efektami uczenia się zalecamy, aby gracze ćwiczyli określone umiejętności przed larpem i w jego trakcie.

Można przeprowadzić krótki warsztat, podczas którego gracze muszą zaplanować strategię działania w innej sytuacji kryzysowej w dystopijnym świecie gry, takiej jak ucieczka z zalanego obszaru podczas ekstremalnego zjawiska pogodowego. Dzięki temu gracze ćwiczą pracę zespołową w działaniu i z udziałem ciała, a następnie mogą korzystać z tych umiejętności podczas larpa. Lepiej też rozumieją, jakie działania będą odpowiednie w trakcie rozgrywki.

Przebieg gry

Podczas samej gry należy **rozważyć, jak ma rozwijać się konflikt**. Czy postać przeżywa konflikt wewnętrzny, na przykład próbuje zdobyć się na odwagę, by walczyć z zombie? Czy konflikt występuje między członkami grupy, co utrudnia pracę zespołową, np. konflikt **postać kontra postać** (CvC)? Czy też gracze mają przede wszystkim skupiać się na wyzwaniach stawianych przez środowisko fizyczne i zombie, np. **postać kontra środowisko** (CvE)?

Czy postacie mają angażować się w przemoc lub inne działania angażujące ciało? A może celem jest rozwiązanie konfliktu w jakiś sposób bez przemocy? Wszystkie te wybory są szczególnie ważne w pracy z młodzieżą. Należy rozważyć, jakie zachowania ma wspierać scenariusz i jakie korzyści przyniesie on grupie docelowej, a także możliwe wady lub ryzyko związane z uwzględnieniem określonych treści. Ogólnie zalecamy wspieranie rozwijania umiejętności prospołecznych wszędzie tam, gdzie jest to możliwe, nawet jeśli scenariusz utrudnia takie interakcje.

Ramowanie doświadczenia po grze

Choć uczestnikom może się wydawać, że gra jest „sednem” ćwiczenia, należy pamiętać, że znaczna część uczenia się zachodzi podczas działań po grze.

Zaprojektowanie skutecznych działań po grze pomoże utrwalić efekty uczenia się, zachęcić do transferu wiedzy i włączyć wnioski do codziennego życia uczestników.

Pierwszym krokiem jest **wyście z roli (de-roling)**, czyli **świadome, rytualne zakończenie odgrywania postaci**, na przykład przez nazwanie tego przejścia: „Grałam Marię, teraz jestem Eleną”. Gracze mogą również rytualnie zdjąć element reprezentujący ich postać i położyć go w określonym miejscu, na przykład w środku kręgu; może to być identyfikator z imieniem, rekwizyt lub część kostiumu.

Innym częstym ćwiczeniem pomagającym wyjść z roli jest skupienie się na nazwaniu tych aspektów gry lub postaci, które gracz chciałby zabrać ze sobą, oraz tych, które woli pozostawić za sobą, na przykład: „Chcę zabrać ze sobą odwagę Marii. Chcę zostawić za sobą jej skłonność do krytykowania kolegów z zespołu w stresie”.

Następnie zalecamy **debriefing (omówienie po grze)**, który **pozwała uczestnikom spokojnie i uważnie przyjrzeć się doświadczeniu**. Gracze mogą mieć ochotę opowiadać zabawne historie lub od razu nabrać dystansu do gry. Choć może to być przyjemne, a czasem nawet potrzebne, najpierw należy pomóc im zrozumieć doświadczenie i uporządkować związane z nim emocje.

Debriefing może mieć ściśle określony przebieg, częściowo określony przebieg albo formę swobodnej rozmowy. W pierwszym wariancie każda osoba ma **tyle samo czasu na odpowiedź na każde pytanie, bez przerywania i dyskusji**, i skupia się na własnym doświadczeniu. Dzięki temu łatwiej zabrać głos osobom nieśmiałym lub wahającym się, czy włączyć się do rozmowy.

Pytania do debriefingu powinny najpierw koncentrować się na **rozpoznaniu i uporządkowaniu emocji**, np. „Jakich emocji doświadczaliście wy lub wasze postacie?” albo „Który moment scenariusza był dla was najbardziej poruszający lub intensywny?” Następnie należy zadać co najmniej jedno pytanie pomagające **wyciągnąć wnioski z doświadczenia i odnoszące się do celu uczenia się**, aby upewnić się, że gracze skupią się na najważniejszych wnioskach, np. „Co było największym wyzwaniem we współpracy w zespole podczas tego scenariusza?” albo „Czego nauczyliście się o pracy zespołowej dzięki temu scenariuszowi?”



Na koniec zalecamy zaproponowanie ćwiczeń, które pomogą uczestnikom połączyć doświadczenie gry z codziennym życiem i dalej je przemyśleć. Można zachęcić ich do:

- ◆ **Twórczej ekspresji**, takiej jak narysowanie postaci w dystopijnym scenariuszu lub opisanie doświadczenia gry w pierwszej osobie.
- ◆ **Refleksji nad doświadczeniem**, na przykład prowadzenia dziennika o tym, jak scenariusz odzwierciedla problemy naszego świata związane z rosnącym niedoborem zasobów.
- ◆ **Przyjrzenia się emocjom**, także w rozmowie z innymi uczestnikami, na przykład o uczuciach lub relacjach, które zmieniły się od czasu gry.
- ◆ **Działań budujących społeczność**, takich jak zastosowanie wspólnie zdobytych umiejętności do tworzenia grup działania zdolnych reagować w sytuacjach kryzysowych.

Można też zaproponować uczestnikom sposoby zadbania o własne potrzeby, które pomogą im wrócić do codziennego życia.

4.3 Kwestie do rozważenia przy wykorzystywaniu dystopijnych scenariuszy do celów edukacyjnych

Przed wykorzystaniem scenariusza dystopijnego w edukacji warto rozważyć kilka kwestii. Omawiamy tu krótko najważniejsze z nich, aby dać Ci punkt wyjścia do dokładniejszego przyjrzenia się potrzebom własnego projektu.

Gracze

Wśród projektantów gier fabularnych powszechne jest powiedzenie: „Gracze są ważniejsi niż gra” (Brown 2016; Koljonen 2019). Powiedzenie to ma kilka warstw znaczeniowych, ale najważniejsza z nich jest taka, że zapewnienie graczom maksymalnego możliwego bezpieczeństwa jest ważniejsze niż to, czy gra zostanie rozegrana zgodnie z zamierzeniami, czy nawet zostanie rozegrana w ogóle.

Grupa graczy

Przy wyborze scenariusza należy zawsze zacząć od rozważenia, kim są gracze.

Zasadniczo oznacza to **upewnienie się, że scenariusz i jego treść są odpowiednie dla graczy**. Można przy tym uwzględnić wiele kwestii.

Po pierwsze, zalecamy co najmniej upewnienie się, że tematy są **odpowiednie do wieku**; zagadnienia odpowiednie dla osób w wieku 25 lat mogą nie być odpowiednie dla osób w wieku 15 lat.

Po drugie, należy uwzględnić **tło kulturowe** graczy, na przykład unikając stereotypów (Leonard, Janjetovic, and Usman 2021) lub zawłaszczania kulturowego (Kessock 2014; Kangas 2017; Mendez Hodes 2020). Należy zachęcać graczy do poznania kontekstu kulturowego postaci i do pełnego szacunku wcielania się w takie postacie (Mendez Hodes 2019).

Trzecią, a być może najważniejszą kwestią, o której zawsze należy pamiętać przy prowadzeniu gier fabularnych w środowiskach edukacyjnych, jest stopień, w jakim doświadczenie jest **obowiązkowe lub dobrowolne**. W warunkach edukacji formalnej z młodzieżą, takich jak szkoły ponadpodstawowe lub uczelnie, uczestnikami są uczniowie lub studenci, którzy mogą mieć ograniczone możliwości rezygnacji z działania. Jeśli gra jest obowiązkowa lub nawet wymagana, aby otrzymać ocenę lub zaliczyć kurs, należy szczególnie uważnie rozważyć, w jaki sposób treść gry może wpływać na poszczególnych graczy.

Jednym z podejść jest zapewnienie **alternatywnego działania o tych samych celach uczenia się**, na wypadek gdyby uczestnik musiał zrezygnować. Ponadto rozwiązania służące bezpieczeństwu i wsparciu uczestników stają się jeszcze ważniejsze, niż byłyby wtedy, gdyby gracze sami zdecydowali się na udział w grze.

Nawet w środowiskach pozaformalnych lub nieformalnych, które pozornie są dobrowolne, relacje władzy lub presja społeczna mogą sprawiać, że gracze nie czują się swobodnie podczas udziału w grze. Ćwiczenia budujące zaufanie i metody spokojnego wprowadzania graczy w doświadczenie mogą pomóc złagodzić takie obawy. Więcej na ten temat można znaleźć na sugerowanej poniżej liście lektur, a także w innych materiałach Dystolarp.

Doświadczenia życiowe graczy

Wszyscy gracze mają różne doświadczenia życiowe, które mogą wpływać na to, jak oddziałuje na nich gra. Jak wspomniano wyżej, **zawsze ważne jest uwzględnienie metod umożliwiających rezygnację oraz rozwiązań służących bezpieczeństwu**.

Bezpieczeństwo staje się jeszcze bardziej kluczowe, jeśli gracze grają blisko własnych doświadczeń, co oznacza, że wcielają się w postacie lub rozgrywają scenariusze zbliżone do ich własnych doświadczeń życiowych.

Taki sposób gry może przynieść zarówno potencjalne negatywne, jak i pozytywne skutki, ale ważne jest, by mieć świadomość, że mogą wystąpić silne reakcje emocjonalne, takie jak pobudzenie lub nawrót reakcji związanych z wcześniejszymi doświadczeniami, wywołany treścią lub wydarzeniami w grze (Brown 2014).

Przy projektowaniu i prowadzeniu larpów należy **zwracać uwagę na to, czy gracze mogą mieć doświadczenia życiowe zbliżone do scenariuszy, które chcemy rozegrać**. Na przykład, jeśli ma zostać przeprowadzony scenariusz obejmujący ucieczkę przed wojną lub kryzysem, jak w przykładzie apokalipsy zombie, pomocna może być wiedza, czy w grupie są młode osoby, które w swoim życiu lub historii rodzinnej doświadczyły uchodźstwa.

Podobnie, jeśli scenariusz obejmuje dyskryminację ze względu na ekspresję płciową, pomocna może być wiedza, czy w klasie są uczniowie, którzy prawdopodobnie sami doświadczyli takiej dyskryminacji. Bezpośrednie pytanie graczy o ich doświadczenia może naruszać ich prywatność, można jednak na przykład z wyprzedzeniem przekazać informacje o trudnych treściach obecnych w scenariuszu i pozwolić im zrezygnować z określonych elementów lub poprosić o usunięcie konkretnych treści.

Nie oznacza to, że należy całkowicie unikać tych tematów, ponieważ czasami eksplorowanie takich treści może prowadzić do ważnej zmiany u osób z takimi doświadczeniami. Zalecamy raczej, by w pierwszej kolejności stosować się do tych wytycznych, podejmować na tej podstawie świadome decyzje oraz upewnić się, że przed grą, w jej trakcie i po jej zakończeniu wdrożono rozwiązania bezpieczeństwa, które mogą wystarczająco wspierać graczy.

Należy zachować szczególną ostrożność przy włączaniu bardziej kontrowersyjnych treści, aby zwiększyć intensywność, oraz przy założeniu, że gracze zaakceptują takie tematy, na przykład przemoc seksualną, narażanie dzieci na niebezpieczeństwo, przemoc domową i/lub tortury.

Odgrywanie doświadczeń innych osób

Nawet jeśli scenariusz nie odzwierciedla doświadczeń życiowych żadnego z graczy, prawdopodobnie **odzwierciedli pewne aspekty życia kogoś innego**. Żaden scenariusz nie powstaje w próżni i zawsze będzie **inspirowany wydarzeniami z rzeczywistego życia**, niezależnie od tego, czy dotyczą one przeszłości, teraźniejszości czy wyobrażonej przyszłości. Podczas gry musimy mieć tego świadomość oraz traktować materiał z szacunkiem i odpowiednią empatią wobec osób, których doświadczenia zainspirowały scenariusz. Tę uważność można uwzględnić w projekcie, na przykład dbając o osadzenie treści i doświadczenia w kontekście podczas warsztatów przed wydarzeniem lub po nim.

Należy unikać omawiania traumatycznych wydarzeń w kategoriach „jak w grze”, zwłaszcza mówienia o wygranej lub przegranej. Warto zastanowić się, czyje potrzeby może uwzględniać projekt, a także kto może czuć się wykluczony, niewłaściwie przedstawiony lub pominięty przez jego treść.

Należy pamiętać, że kultura popularna ma tendencję do upraszczania i odczuwiania rzeczywistych doświadczeń życiowych, zwłaszcza osób nienależących do kultury dominującej ani grup uprzywilejowanych. Zastanów się na przykład, jak filmy hollywoodzkie zwykle przedstawiają kultury, kraje i postaci z Bliskiego Wschodu. Kraje te są często stereotypowo ukazywane jako niezorganizowane, „nieucywilizowane” i „prymitywne”, a do postaci pochodzących z tych miejsc często stosuje się stereotyp „gniewnego Araba”, co może sprzyjać ksenofobii. Tendencja ta jest przykładem tego, co Edward Said (1978) nazwał **konstruowaniem Innego (ang. othering)**: przedstawianiem osoby lub grupy jako z natury odmiennej od nas i obcej. Konstruowanie Innego jest ważnym elementem



tęgo, jak autorytarni i szowinistyczni przywódcy utrzymują władzę i poparcie dla agresywnej polityki. Podejmując tematy związane z dystopią, musimy uważać, aby nie wzmacniać nieumyślnie szkodliwych przekazów ani nie odtwarzać systemów opresji.

Ta tendencja do upraszczania i odczłowieczania paradoksalnie tylko się nasiliła wraz z rozwojem coraz bardziej złożonych technologii, pierwotnie zaprojektowanych, aby ściślej łączyć nas w skali globalnej. Jednym z najważniejszych efektów gier fabularnych jest to, że mogą one rozwijać empatię wobec osób, których doświadczenia różnią się od naszych. Aby jednak w pełni wykorzystać ich potencjał rozwijania empatii, musimy zadbać o unikanie pułapek upraszczania i odczłowieczania.

Kontekst i treść

Kontekst i treść są ściśle powiązane, ale ważne jest, aby mieć świadomość, czym się różnią i jak na siebie oddziałują. Krótko mówiąc, treść to to, co umieszczamy w scenariuszu, natomiast kontekst określa, jak scenariusz jest usytuowany wobec świata zewnętrznego. Dwie kwestie, które należy wziąć pod uwagę przy projektowaniu scenariusza, to **kultura** i „-izmy”.

Kultura

Każdy z nas należy do co najmniej jednej rozpoznawalnej i określonej kultury, a niektórzy – do kilku szerszych kręgów kulturowych. Silnie identyfikujemy się również z subkulturami, a nawet konkulturami. Te uwarunkowania wpływają na nasz światopogląd. Wszyscy mamy tendencję do postrzegania świata przez pryzmat, który jest przynajmniej częściowo określony przez kulturę lub kultury, do których należymy. Ważne jest, aby rozumieć, **jak kultura wpływa na nas jako projektantów, osoby prowadzące i graczy**, ponieważ oddziałuje ona na sposób, w jaki projektujemy i wchodzimy w interakcje w każdym scenariuszu.

W ostatnich latach dyskusja o tym, czym jest pełne szacunku czerpanie z kultury, a czym jej zawłaszczanie, dotarła do głównego nurtu; zachęcamy do zapoznania się z jej podstawowymi zasadami. Jest to szczególnie ważne, jeśli rozważamy projektowanie lub prowadzenie scenariusza, którego centrum stanowią kultury i/lub

formy ekspresji, których my i/lub uczestnicy nie reprezentujemy albo których nie znamy. Pamiętajmy też, że Europa jest domem dla ogromnej różnorodności kultur, a relacje dominacji kulturowej zależą od tego, które kultury ze sobą porównujemy.

Możemy na przykład zauważyć, że Szwecja i Finlandia są bardzo podobnymi społeczeństwami oraz że od dziesięcioleci łączą je dobre relacje, lecz przestania to fakt, że Finlandia była okupowana przez Szwecję i że postkolonialny imperializm kulturowy trwa do dziś.

Ponadto, gdy weźmiemy pod uwagę, że w Finlandii żyją mniejszości szwedzkojęzyczne, a w Szwecji — fińskojęzyczne, zaczynamy rozumieć, że wzajemne relacje kultur tych dwóch krajów nie zawsze są jednoznaczne. Chociaż nie zawsze możemy w pełni zrozumieć różnorodne historie kulturowe Europy, możemy dążyć do poszerzania wiedzy podczas pracy z określonymi tematami, miejscami i grupami docelowymi.

-izmy

Aby nazwać systemy, przekonania, zachowania lub ideologie, używamy przyrostka -izm. Na przykład naszym systemem gospodarczym może być kapitalizm, podczas gdy dominującym systemem politycznym może być socjalizm lub konserwatyzm. Używamy również -izmów przy określaniu zachowań społecznych lub uprzedzeń, takich jak rasizm, seksizm czy ageizm (dyskryminacja ze względu na wiek). Wiele dystopijnych scenariuszy będzie w swojej konstrukcji w znacznym stopniu wykorzystywać te drugie rodzaje -izmów, dlatego ważne jest zrozumienie, jak -izmy wpływają na ludzi.

Te formy dyskryminacji dotyczą nas w różny sposób, zależnie od tego, kim jesteśmy i jakie mamy doświadczenia. Niektóre osoby stają się ich celem, a inne czerpią z nich korzyści, często nieświadomie (Resolutions Northwest 2020). Przykładowo osoba posługująca się językiem dominującym w danej społeczności może korzystać z **przywileju językowego**, choć sama nie zrobiła nic niewłaściwego. Ważne jest to, co zrobi, gdy uświadomi sobie ten przywilej. Jeśli chcemy poruszać temat dyskryminacji



w grze, wspólne omówienie jej kontekstu z uczestnikami może mieć kluczowe znaczenie dla wyciągnięcia zamierzonych wniosków.

Należy pamiętać, że niektórzy gracze będą chcieli unikać -izmów, zwłaszcza jeśli są przyzwyczajeni do doświadczania opresji w codziennym życiu, podczas gdy inni mogą chcieć bardziej szczegółowo zgłębiać ten temat, na przykład aby doświadczyć poprzez grę poczucia wyzwolenia i sprawczości (Kemper 2017). W mniejszych scenariuszach gracze mogą nie mieć możliwości zrezygnowania z określonej treści, zwłaszcza jeśli stanowi ona główny temat. Zawsze należy **z wyprzedzeniem informować uczestników**, jeśli działanie obejmuje jeden lub więcej -izmów, oraz o możliwościach zaangażowania się lub rezygnacji z udziału.

Podsumowanie

Projektując transformacyjny scenariusz larpa, należy skupić się na **zgodności działań w grze z zamierzonymi efektami uczenia się**. Należy zadbać o **odpowiednie przygotowanie i wsparcie uczestników**, które mogą pomóc graczom poczuć się bezpieczniej i wspierać transfer uczenia się. Warto **uważnie rozważyć skład grupy graczy** i upewnić się, że tematy oraz działania są dla niej odpowiednie. W szczególności należy mieć świadomość, że niektórym grupom może być trudno wycofać się z udziału, i zastanowić się, jak zachęcać je do wyrażania i ochrony własnych potrzeb. Należy także **wziąć pod uwagę, w jaki sposób scenariusz może łączyć się zarówno z własnymi doświadczeniami życiowymi graczy**, jak i doświadczeniami innych osób. Należy zawsze dbać o **odpowiednie osadzenie treści w kontekście** i rozważyć, jak scenariusz odnosi się do różnych kultur i form dyskryminacji.

Zachęcamy do zapoznania się z dalszymi materiałami na te tematy – zarówno z naszą listą proponowanych lektur, jak i z innymi zasobami Dystolarp.

Rozdział 5: Dostępność, włączenie i dostosowanie do potrzeb zróżnicowanych grup młodzieży

Autorka: Tara Laura Della Selva (EGLE)

Cele edukacyjne rozdziału

Po przeczytaniu tego rozdziału będziesz umieć:

- ◆ Wyjaśnić, dlaczego dostępność i włączenie są niezbędne przy projektowaniu edukacyjnych dystopijnych scenariuszy larpów;
- ◆ Rozpoznać typowe bariery, które mogą uniemożliwiać młodym osobom z różnych środowisk pełne uczestnictwo w działaniu larpowym;
- ◆ Dostosować scenariusze, mechaniki i sposoby prowadzenia grupy do zróżnicowanych potrzeb uczestników;
- ◆ Stosować zasady projektowania włączającego i narzędzia dostępności przed dystopijną sesją larpa, w jej trakcie i po jej zakończeniu;
- ◆ Prowadzić larpy otwarte na różne potrzeby uczestników i zwiększające ich bezpieczeństwo psychologiczne, tak aby wspierały wartościową edukację obywatelską.

Dystopijny larp często porusza trudne tematy, takie jak władza, wykluczenie, dyskryminacja i nierówność. Tematy te mogą prowadzić do wartościowych doświadczeń edukacyjnych, ale tylko wtedy, gdy każda osoba uczestnicząca może zaangażować się bezpiecznie i z poczuciem pewności.

W tym rozdziale dowiesz się, jak rozpoznawać bariery, dostosowywać działania do zróżnicowanych grup oraz tworzyć włączające doświadczenia larpowe, które wspierają wartościową edukację obywatelską bez wykluczania ani przytłaczania uczestników.

5.1 Definicje

Co oznaczają dostępność i włączenie?

Dostępność oznacza usuwanie barier utrudniających uczestnictwo oraz dbanie o to, by każdy mógł rzeczywiście korzystać z materiałów i przestrzeni, brać udział w mechanikach gry i wchodzić w interakcje z innymi.

Włączenie idzie dalej, ponieważ dotyczy przynależności, reprezentacji i władzy. Stawia nie tylko pytanie: „Czy uczestnicy mają dostęp do działania?”, lecz także: „Czy czują się docenieni, szanowani, wysłuchani i zdolni wpływać na przebieg doświadczenia?”

Dystopijny larp pozwala **przyjrzeć się władzy, nierównościom, prawom, obowiązkom, oporowi i wspólnemu podejmowaniu decyzji**. Jednak bez starannego projektu edukacyjny scenariusz dystopijny może nieumyślnie odtwarzać wykluczenie, marginalizację lub krzywdę emocjonalną. Aby tego uniknąć, korzystając ze sprawdzonych praktyk bezpieczeństwa, w naszym projekcie przyjmujemy wspólny punkt wyjścia:

- ◆ Uczestnictwo opiera się na zgodzie, a jego formę można dostosować do potrzeb uczestnika.
- ◆ Dostępność jest częścią projektu, a nie kwestią rozważaną dopiero później.
- ◆ Włączenie dotyczy mechanik gry, opowieści i relacji społecznych.

Kto może potrzebować dostosowań? Krótki przegląd różnorodnych grup młodzieży

Neuroatypowość odnosi się do naturalnych różnic w sposobie uczenia się, myślenia, przetwarzania informacji i funkcjonowania w relacjach społecznych. Obejmuje ona między innymi:

- ◆ Dysleksję: trudności z dokładnością i tempem czytania oraz pisownią.
- ◆ Dyskalkulię: trudności z rozumowaniem matematycznym i kontrolowaniem liczby zasobów w grze.
- ◆ Dysgrafię: trudności z pisanem, zapisywaniem własnych refleksji i robieniem notatek.
- ◆ Spektrum autyzmu: różnice w komunikacji społecznej, wrażliwości sensorycznej i potrzebie przewidywalności.
- ◆ ADHD (zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi): różnice w regulacji uwagi, kontroli impulsów i poziomie energii.
- ◆ Zespół Tourette'a: mimowolne ruchy i wokalizacje (tiki), które mogą nasilać się pod wpływem stresu lub silnych emocji.

Trudności związane ze wzrokiem obejmują zarówno słabowidzenie, jak i całkowity brak wzroku. Bariery mogą wynikać z wielkości tekstu, kontrastu kolorów, wskazówek wizualnych, używanych rekwizytów i konieczności poruszania się w nieznanej przestrzeni.

Trudności związane ze słuchem obejmują zarówno częściowy ubytek słuchu, jak i głuchotę. Bariery mogą wynikać z polegania na ustnych instrukcjach, szybkiego tempa debat i hałasu w tle.

Niepełnosprawności fizyczne mogą wpływać na mobilność, poziom energii, koordynację, sprawność manualną lub wytrzymałość. Niektóre osoby mogą korzystać z wózków inwalidzkich, kul lub innych pomocy ułatwiających poruszanie się, podczas gdy inne mogą mieć niewidoczne ograniczenia, takie jak przewlekły

ból, zaburzenia powodujące zmęczenie lub schorzenia stawów. Możliwe bariery obejmują:

- ◆ Mechaniki wymagające dużo ruchu i zadania fizyczne.
- ◆ Niedostępne miejsca realizacji (schody, wąskie przestrzenie, nierówny teren).
- ◆ Długie sesje bez odpoczynku.
- ◆ Rekwizyty lub materiały wymagające precyzyjnych umiejętności manualnych.

W **grupach zróżnicowanych językowo, kulturowo i etnicznie** mogą być młode osoby będące migrantami lub uchodźcami, osoby, których pierwszy język różni się od języka, w którym prowadzone są zajęcia, a także osoby o zróżnicowanym poziomie umiejętności czytania i pisania oraz doświadczeniu w sprawach demokratycznych i obywatelskich. Mogą one mieć trudności z:

- ◆ Złożonym słownictwem politycznym.
- ◆ Założeńmi o wspólnej wiedzy historycznej lub politycznej.
- ◆ Nieadekwatnym przedstawianiem ich grup, stereotypami i uprzedzeniami.
- ◆ Szybkim tempem debat przewidzianych w mechanikach gry.
- ◆ Odniesieniami lub idiomami specyficznymi kulturowo.
- ◆ Tematami, które nieumyślnie odzwierciedlają wrażliwe konflikty, uprzedzenia i relacje władzy ze świata rzeczywistego.

Młodzież o mniejszych szansach może doświadczać niekorzystnej sytuacji społecznej, ekonomicznej lub geograficznej; dotyczy to między innymi społeczności wiejskich lub izolowanych, osób z rodzin o niskich dochodach oraz osób z ograniczonym dostępem do mniej typowych form uczenia się. Osoby te mogą napotykać bariery takie jak:

- ◆ Ograniczona znajomość abstrakcyjnych lub opartych na grywalizacji metod uczenia się.
- ◆ Mniejsza pewność siebie przy zabieraniu głosu na forum grupy i współpracy z innymi.
- ◆ Ograniczony dostęp do materiałów lub brak czasu na przygotowanie.

Młodzież znajdującą się w trudnej sytuacji społecznej lub po doświadczeniach

traumatycznych mogła doświadczyć dyskryminacji, marginalizacji, niestabilności, przemocy lub konfliktu. Tematy dystopijne, takie jak autorytaryzm, utrata praw czy prześladowanie, mogą silnie przypominać jej własne doświadczenia i być trudne emocjonalnie.

Wśród **młodzieży doświadczającej trudności ze zdrowiem psychicznym** mogą być osoby zmagające się z lękiem, depresją, fobią społeczną lub trudnościami w regulacji emocji. Mogą one doświadczać stresu i dyskomfortu, izolować się, czuć się przytłoczone oraz wycofywać się z działań grupowych.

Młodzież LGBTQIA+ może identyfikować się jako lesbijki, geje, osoby biseksualne, transpłciowe, niebinarne lub w inny sposób zróżnicowane pod względem płci i seksualności. Może doświadczać trudności związanych z:

- ◆ Wykluczeniem społecznym i założeniem, że istnieją tylko dwie płcie.
- ◆ Nieadekwatnym przedstawianiem ich grup, stereotypami i uprzedzeniami.
- ◆ Wrażliwymi kwestiami tożsamości w odgrywanych rolach i językiem, który nie uwzględnia ich doświadczeń.

Ważne przypomnienie: nie wszystkie potrzeby, zaburzenia i niepełnosprawności są widoczne, a doświadczenia uczestników nie zawsze są znane. Wielu uczestników może nie ujawniać swojego stanu zdrowia, tożsamości ani historii. Projektowanie włączające przynosi korzyści wszystkim, nie tylko osobom otwarcie identyfikującym się z określoną grupą mniejszościową. Dlatego dostępność jest najskuteczniejsza, gdy zostaje uwzględniona w projekcie sesji od samego początku, niezależnie od tego, czy część uczestników potwierdziła przynależność do opisanych powyżej grup.

5.2 Dlaczego dostępność i włączenie są ważne w edukacyjnym larpie dystopijnym?

Cele larpu dystopijnego w edukacji obywatelskiej

Dystopijne narracje często ukazują niesprawiedliwość, opresję, niedobór, utratę praw, hierarchię społeczną i wykluczenie. Pozwalają uczestnikom **wypróbowywać różne formy oporu i solidarności, ćwiczyć myślenie krytyczne, wspólną odpowiedzialność i podejmowanie decyzji etycznych**. Jeśli nie zostaną starannie zaprojektowane i poprowadzone, tematy te mogą:

- ◆ Wywoływać cierpienie u uczestników mających doświadczenie opresji.
- ◆ Wzmacniać istniejące w grupie nierówności w podziale władzy.
- ◆ Marginalizować cichszych lub mniej pewnych siebie uczestników.
- ◆ Przytłaczać osoby, które mają trudności z improwizacją lub niejednoznacznością.

Paradoks jest jasny: metoda zaprojektowana do analizowania nierówności może je odtwarzać, jeśli nie zostanie odpowiednio wdrożona.

Więcej informacji o tym, jak odpowiedzialnie podejmować trudne tematy w larpach dystopijnych z udziałem młodzieży doświadczającej marginalizacji, znajdziesz w rozdziale 6 **broszury Dystolarp**.

Włączenie jako odpowiedzialność pedagogiczna

Dostępność nie oznacza „dostosowywania dla kilku osób”, lecz **projektowania dla wszystkich od samego początku**. Według statystyk UE grupy młodzieży w wieku od 15 do 25 lat prawdopodobnie obejmują znaczny odsetek młodzieży neuroatypowej, wielojęzycznej i migranckiej, osób z trudnościami w uczeniu się i niepełnosprawnościami fizycznymi, a także do 29% młodzieży o mniejszych szansach lub po doświadczeniach traumatycznych i marginalizacji.

Dlatego ważne jest zapewnienie, aby doświadczenia larpowe były w pełni włączające, tak aby wszyscy uczestnicy mieli realną możliwość udziału. Gdy tak się dzieje:

- ◆ Myślenie krytyczne się pogłębia.
- ◆ Refleksja etyczna staje się wspólna.
- ◆ Relacje władzy stają się widoczne i można o nich rozmawiać.
- ◆ Wartości demokratyczne są urzeczywistniane, a nie jedynie omawiane.

Rekomendowane praktyki i praktyczne narzędzia

Pytania do refleksji: przed przeprowadzeniem sesji warto zadać sobie pytanie:

- ◆ Kto może czuć się wykluczony przez ten scenariusz?
- ◆ Kto odnosi korzyści ze złożoności, wyzwań lub improwizacji?
- ◆ Kto może czuć się przytłoczony ilością informacji, zakresem odpowiedzialności i intensywnością emocji?
- ◆ Czy określone role są automatycznie kojarzone z marginalizowanymi tożsamościami?
- ◆ Jakie bariery istnieją, zanim gra w ogóle się rozpocznie?

5.3 Rozpoznawanie i przełamywanie barier: zasady projektowania z myślą o włączeniu i bezpieczeństwie

Typowe bariery i kluczowe przeszkody

Bariery poznawcze i emocjonalne

- ◆ Złożone systemy zasad i rozbudowane polityczne realia świata gry
- ◆ Intensywność emocjonalna (kontrola, przemoc, opresja, utrata praw)
- ◆ Lęk związany z występem lub improwizacją



Przykład: uczestnik czuje się przytłoczony, ponieważ scenariusz wprowadza jednocześnie kilka frakcji, systemów opresji i ukrytych celów, przez co trudno jest śledzić fabułę.

Bariery fizyczne i sensoryczne

- ◆ Trudności z poruszaniem się i ograniczenia przestrzenne (duże odległości lub ciasne przestrzenie)
- ◆ Zmęczenie wynikające z długich sesji odgrywania roli
- ◆ Gra wymagająca stania lub intensywnego ruchu
- ◆ Przeciążenie sensoryczne (hałas, tłok, oświetlenie)

Przykład: uczestnik z wrażliwością sensoryczną ma trudności z koncentracją, ponieważ kilka grup jednocześnie głośno negocjuje w małym, jasno oświetlonym pomieszczeniu.

Bariery społeczne i kulturowe

- ◆ Nierówny podział ról narracyjnych i ról mających wpływ na przebieg gry
- ◆ Dominujący gracze monopolizujący czas wypowiedzi
- ◆ Odniesienia kulturowe lub polityczne
- ◆ Złożoność językowa

Przykład: uczestnik o ograniczonej pewności siebie unika zabierania głosu i udziału, ponieważ debaty toczą się zbyt szybko, a inni gracze dominują w dyskusji.

Bariery strukturalne i organizacyjne

- ◆ Presja czasu
- ◆ Duże grupy
- ◆ Brak cichych przestrzeni lub miejsc do wyciszenia
- ◆ Brak elastyczności w prowadzeniu zajęć

Przykład: uczestnicy otrzymują długie pisemne instrukcje tuż przed rozpoczęciem gry i oczekuje się od nich natychmiastowego startu, co pozostawia niewiele czasu na zrozumienie scenariusza lub zadanie pytań.

Przełamywanie barier przez projektowanie z myślą o dostępności i włączeniu

Młodzież neuroatypowa

- ◆ Przewidywalny harmonogram przedstawiający wizualnie kolejne etapy zajęć i przejścia między nimi.
- ◆ Czytelne materiały: duża czcionka bezszeryfowa, wysoki kontrast tekstu i tła, duże odstępy oraz krótkie sekcje.
- ◆ Czytelne karty postaci z informacjami w punktach.
- ◆ Opcjonalne gotowe odpowiedzi.
- ◆ Wcześniejsze informowanie o elementach sensorycznych (hałas, przestrzeń, oświetlenie, stroje, rekwizyty).
- ◆ Przerwy na samoregulację oraz możliwość rezygnacji z określonych scen lub mechanik bez stygmatyzacji.

Młodzież z trudnościami w uczeniu się

- ◆ Stosowanie prostego języka i podsumowań.
- ◆ Materiały z ikonami i schematami wspierającymi zrozumienie treści.
- ◆ Instrukcje krok po kroku i powtarzane wyjaśnienia.
- ◆ Podsumowanie wydarzeń i ponowne zebranie grupy między scenami.

Młodzież z niepełnosprawnościami fizycznymi lub sensorycznymi

- ◆ Miejsca dostępne dla osób z niepełnosprawnościami oraz możliwość uczestnictwa na siedząco.
- ◆ Gra oparta na stanowiskach zamiast obowiązkowego przemieszczania się.
- ◆ Regularne przerwy.
- ◆ Ograniczone użycie bardzo małych lub ciężkich rekwizytów.
- ◆ Hybrydowe mechaniki fizyczno-cyfrowe oraz wykorzystanie asystentów cyfrowych.
- ◆ Duży tekst o wysokim kontraście, z odpowiednimi odstępami, podzielony na krótkie, czytelne sekcje.
- ◆ Wyraźny dźwięk lub napisy, w razie potrzeby.

- ◆ Audiodeskrypcja informacji wizualnych oraz pisemny opis informacji dźwiękowych.
- ◆ Zwracanie się twarzą do uczestników podczas mówienia i unikanie hałasu w tle.
- ◆ Przyjazne sensorycznie alternatywy o odpowiednich fakturach, świetle i dźwięku.

Młodzież różnicowana językowo, kulturowo i etnicznie

- ◆ Uproszczony język.
- ◆ Opowiadanie historii za pomocą obrazów i wspólnie rozumiane oznaczenia.
- ◆ Unikanie niejednoznacznych sygnałów społecznych i zadań, których trzeba się domyślać.
- ◆ Brak idiomów i metafor specyficznych kulturowo.
- ◆ Zachęcanie do wypowiadania się w różnych językach.
- ◆ Zachęcanie do pełnego szacunku dialogu o różnicach.

Młodzież znajdująca się w trudnej sytuacji społecznej lub po doświadczeniach traumatycznych

- ◆ Rozważny dobór tematów dostosowany do grupy docelowej.
- ◆ Informacje o trudnych treściach i jasne przedstawienie tego, czego można się spodziewać.
- ◆ Możliwość wyboru ról nieantagonistycznych, obserwacyjnych i wspierających.
- ◆ Brak ról przydzielanych automatycznie lub przymusowo.
- ◆ Przygotowanie i wsparcie emocjonalne przed grą oraz po jej zakończeniu.
- ◆ Wskazówki i uporządkowany debriefing.

Młodzież LGBTQIA+

- ◆ Język włączający pod względem płci.
- ◆ Postaci i role o różnicowanej płci oraz orientacji.
- ◆ Tożsamość postaci określana przez osobę grającą.
- ◆ Brak ról przydzielanych automatycznie na podstawie założeń ze świata rzeczywistego.

Dobre praktyki i praktyczne narzędzia

Oto kilka strategii i narzędzi, które zalecamy rozważyć przed przeprowadzeniem larpa dystopijnego.

Narzędzie mapowania barier

Przed przeprowadzeniem scenariusza należy przeanalizować go z perspektywy uczestników.

Element	Możliwa bariera	Dostosowania
Wyjaśnienie zasad	Zbyt abstrakcyjne	◆ Schemat wyjaśniający przebieg działania. ◆ Scena instruktażowa.
Mechanika debaty	Faworyzowanie osób dobrze wypowiadających się	◆ Rundy z określonym czasem wypowiedzi dla każdej osoby. ◆ Głosowanie pisemne.
Długa sesja	Zmęczenie	◆ Krótsze sceny. ◆ Regularne przerwy.
Mechanika występów publicznych	Lęk	◆ Anonimowe wiadomości lub posty w mediach społecznościowych.
Sygnały dźwiękowe, efekty dźwiękowe i świetlne	Przeciążenie sensoryczne	◆ Cichy kącik z przyciemnionym światłem i prostym wystrojem.
Specjalistyczny język	Trudność językowa	◆ Ikony i prostszy język. ◆ Regularne omówienia.
Trudne tematy związane z uciskiem lub przemocą	Wrażliwość wynikająca z doświadczenia traumy	◆ Informacje o trudnych treściach. ◆ Alternatywne role bez udziału w opresyjnych relacjach. ◆ Możliwość rezygnacji z udziału bez stygmatyzacji.

Przykład roli dystopijnej dostosowanej do różnych potrzeb uczestników

Pierwotna rola: „Przywódca rebelii, który musi wygłaszać emocjonalne przemówienia.”

Możliwe warianty dostosowania roli:

- ◆ Strateg, który przygotowuje przemówienia dla pewnej siebie osoby występującej publicznie.
- ◆ Koordynator komunikacji na rebelianckiej platformie mediów społecznościowych.

Cel obywatelski pozostaje ten sam. Zmienia się sposób, w jaki można uczestniczyć w grze.

Mechaniki bezpieczeństwa i projektowanie bezpieczniejszych doświadczeń

Jak wskazano w poprzednich rozdziałach, bezpieczeństwo ma kluczowe znaczenie w działaniach, w których uczestnicy angażują się emocjonalnie w złożone lub wrażliwe tematy i konflikty. Dobrze zaprojektowane doświadczenie larpowe powinno tworzyć **bezpieczniejsze środowisko przed grą, w jej trakcie i po jej zakończeniu**, wykorzystując różnorodne techniki i mechaniki bezpieczeństwa.

Przed grą

- ◆ **Zespół ds. bezpieczeństwa:** wyznacz osoby odpowiedzialne za dobrostan uczestników i reagowanie na problemy związane z bezpieczeństwem podczas zajęć.
- ◆ **Rozpoznanie potrzeb graczy:** zapewnij możliwość poufnego zgłoszenia tematów lub sytuacji, które mogą być dla nich trudne, tak aby odpowiednio dostosować projekt gry.
- ◆ **Kodeks postępowania:** określ jasne oczekiwania dotyczące wzajemnego szacunku, granic i interakcji między uczestnikami.
- ◆ **Narzędzia i zasady kalibracji:** zastosuj sposoby uzgadniania intensywności gry, które pomogą uczestnikom przed jej rozpoczęciem zakomunikować swój poziom komfortu, granice i potrzeby.

- ◆ **Sesja zero (przygotowawcza):** zorganizuj spotkanie, aby przedstawić grę, ustalić oczekiwania, omówić granice i wyjaśnić stosowane narzędzia bezpieczeństwa.
- ◆ **Informacje o treściach mogących wywołać silne reakcje i zasady wyrażania zgody:** poinformuj uczestników o trudnych tematach, aby mogli świadomie zdecydować o udziale.

W trakcie gry

- ◆ **Drzwi są zawsze otwarte:** pozwól uczestnikom w dowolnym momencie opuścić grę lub zrobić przerwę bez konieczności uzasadniania tej decyzji.
- ◆ **Karta X (X-Card):** pozwól uczestnikom zasygnalizować, że coś dziejącego się w grze powinno zostać przerwane lub zmienione, bez konieczności wyjaśniania dlaczego.
- ◆ **Technika Luxtona:** pozwól uczestnikom powiedzieć, czego potrzebują w niekomfortowej sytuacji, aby dostosować przebieg gry, zamiast jedynie ją przerywać.
- ◆ **Sprawdzenie samopoczucia „W porządku?” (Okay Check-in):** daj uczestnikom możliwość zasygnalizowania, czy czują się na tyle dobrze, by kontynuować, zwłaszcza po intensywnej lub trudnej interakcji.

Po grze

- ◆ **Wyjście z roli (de-roling):** pomóż uczestnikom świadomie zakończyć odgrywanie postaci, opuścić fikcyjny świat i ponownie skupić się na sobie.
- ◆ **Debriefing (omówienie po grze):** poprowadź rozmowę o tym, co się wydarzyło, jak uczestnicy tego doświadczyli i czego się nauczyli.
- ◆ **Tworzenie opowieści o doświadczeniu:** daj uczestnikom możliwość ułożenia i przedstawienia własnej relacji z gry, aby pomóc im zrozumieć to, co się wydarzyło.

Więcej informacji o środkach bezpieczeństwa znajduje się w części 4 poradnika dla osób prowadzących.



Podsumowanie

Larp dystopijny zaprojektowany z myślą o włączeniu nie polega na ograniczaniu wyzwań, lecz na usuwaniu niepotrzebnych barier, aby zapewnić wszystkim uczestnikom pełny udział na warunkach odpowiadających ich potrzebom.

Projektowany z myślą o dostępności i włączeniu, dystopijny larp może nie tylko ucieleśniać wartości demokratyczne i wartości UE oraz zachęcać do refleksji, lecz także **pokazywać w praktyce równość praw i obowiązków oraz tworzyć przestrzeń dla różnorodnych i marginalizowanych głosów.**

Dostępność i włączenie to nie tylko techniczne dostosowania, lecz także zobowiązania obywatelskie. Odzwierciedlają cele edukacyjnego larpa dystopijnego: **wzmacnianie sprawczości wszystkich młodych ludzi w nadziei, że staną się bardziej odpowiedzialnymi, świadomymi i krytycznie myślącymi obywatelami oraz będą działać na rzecz lepszego społeczeństwa.**

Jako osoba pracująca z młodzieżą nie musisz usuwać wyzwań z larpa dystopijnego. Twoją rolą jest **usuwanie niepotrzebnych barier, aby każdy mógł wnieść swój wkład, uczyć się i zastanawiać nad doświadczeniem.** Pomagają w tym **narzędzia bezpieczeństwa, zasady projektowania włączającego i dostosowania do potrzeb uczestników.** Gdy dostępność i włączenie uwzględnia się od początku, larp staje się **wartościową metodą, która sprzyja zmianie i wzmacnia sprawczość osób kształtujących przyszłość społeczeństwa.**

Rozdział 6: Refleksja, transfer i długofalowy wpływ na postawy i działania obywatelskie

Autorka: Benedicta Sannino (Euphoria Net)

Cele edukacyjne rozdziału

Po przeczytaniu tego rozdziału będziesz umieć:

- ◆ Krytycznie przyrzeć się własnemu doświadczeniu z larpa i rozpoznać kompetencje obywatelskie rozwinięte dzięki grze.
- ◆ Łączyć doświadczenia z gry z rzeczywistymi wyzwaniami demokratycznymi, środowiskowymi i społecznymi.
- ◆ Przenosić umiejętności i wnioski z larpa do rzeczywistych sytuacji wymagających działania obywatelskiego.
- ◆ Opracowywać konkretne plany działania na rzecz zaangażowania obywatelskiego lub środowiskowego.
- ◆ Ocenić wpływ uczenia się opartego na larpie za pomocą refleksji, informacji zwrotnej i innych metod ewaluacji.
- ◆ Rozpoznawać znaczenie dalszego zaangażowania, dalszych działań po grze i uczestnictwa w społeczności dla długofalowego rozwoju kompetencji obywatelskich.
- ◆ Identyfikować sposoby włączania larpa do realizowanych programów edukacji obywatelskiej w szkołach i organizacjach młodzieżowych.



Silne doświadczenie nie jest automatycznie doświadczeniem edukacyjnym. To być może najważniejsza idea tego rozdziału. Larp dystopijny może tworzyć momenty, które wydają się naprawdę istotne: chwile napięcia związanego z dylematami etycznymi, nieoczekiwanej solidarności czy podejmowania trudnych decyzji. Jeśli jednak nie zostaną one poddane refleksji, omówione i powiązane z prawdziwym życiem, pozostaną odizolowanymi wspomnieniami. Być może wyrazistymi, ale nieprowadzącymi do zmiany.

Ten rozdział dotyczy tego, co dzieje się po zakończeniu gry. Stawia pytania: jak pomagamy uczestnikom przekształcić to, czego doświadczyli podczas sesji larpa, w rozwój kompetencji obywatelskich? Jak mierzymy, czy to uczenie się rzeczywiście nastąpiło i czy jego efekty się utrzymały? I jak zapewniamy trwałość tego rodzaju edukacji, aby stała się częścią stałej praktyki szkoły lub organizacji młodzieżowej, a nie jednorazowym wydarzeniem?

Te trzy pytania — o transfer, pomiar i trwałość — wyznaczają strukturę rozdziału. W całym tekście mamy na uwadze dwa powiązane cele: wspieranie indywidualnych uczestników w rozwijaniu kompetencji obywatelskich i świadomości etycznej oraz tworzenie warunków edukacyjnych, które pozwalają temu rozwojowi trwać.

6.1 Transfer uczenia się do rzeczywistych sytuacji

„Transfer” to termin edukacyjny określający to, co dzieje się, gdy umiejętność lub wniosek wypracowany w jednym kontekście zostaje zastosowany w innym. To istota uczenia się przez doświadczenie: nie ćwiczymy czegoś wyłącznie dla samego ćwiczenia, lecz po to, aby móc z tego skorzystać, gdy będzie to ważne.

W przypadku larpa dystopijnego transfer **daje ogromne możliwości, ale wiąże się też z poważnym ryzykiem**, że doświadczenie nie przełoży się na codzienne życie. Gdy uczestnicy negocjują sojusze w symulowanym państwie autorytarnym, podejmują pod presją trudne decyzje dotyczące zasobów lub odmawiają podporządkowania się niesprawiedliwemu fikcyjnemu systemowi, ćwiczą umiejętności istotne w rzeczywistym życiu demokratycznym. Pytanie brzmi, czy to rozpoznają oraz czy potrafią wykorzystać te umiejętności po opuszczeniu świata gry.

Łączenie doświadczenia larpu z kompetencjami obywatelskimi

Pierwszym krokiem we wspieraniu transferu jest **pomoc uczestnikom w nazwaniu tego, co faktycznie ćwiczyli**. Może to brzmieć prosto, lecz łatwo to przeoczyć. Umiejętności wykorzystywane podczas gry, ale jeszcze nienazwane (rozumowanie pod presją, budowanie konsensusu, rozpoznawanie manipulacji), muszą zostać wyraźnie nazwane podczas refleksji, zanim będzie można je przenieść do innego kontekstu.

Kompetencje najczęściej rozwijane dzięki dystopijnemu larpowi obejmują:

- ◆ **Negocjowanie i rzecznictwo:** argumentowanie za określonym stanowiskiem, przekonywanie innych, budowanie koalicji — wszystko to ma kluczowe znaczenie dla demokratycznego życia politycznego
- ◆ **Współpraca pod presją:** praca z innymi, gdy zasoby są ograniczone, zaufanie kruche, a stawka wydaje się wysoka
- ◆ **Myślenie krytyczne:** ocenianie informacji, rozpoznawanie stronniczości, dostrzeganie, kto odnosi korzyści z danej sytuacji — umiejętności niezbędne dla kompetencji medialnych i świadomego obywatelstwa
- ◆ **Myślenie systemowe:** rozumienie, jak instytucje, zasady i struktury władzy kształtują to, co jest możliwe, nie tylko dla jednostek, lecz dla całych społeczności

Pomocny model: refleksję można poprowadzić według omówionego w rozdziale 2 cyklu uczenia się przez doświadczenie Kolba (1984). Obejmuje on cztery etapy:

- ◆ Co się wydarzyło? (opis konkretnego doświadczenia)
- ◆ Jakie to było uczucie i co to znaczyło? (refleksja nad tym)
- ◆ Jakie ogólne zasady to ilustruje? (łączenie tego z szerszymi ideami)
- ◆ Co zrobił(a)bym inaczej w rzeczywistej sytuacji obywatelskiej? (planowanie działania)

To przejście nie następuje automatycznie. Wymaga debriefingu prowadzonego według przemyślanego planu, z pytaniami odpowiednimi dla każdego etapu. Bez tego uczestnicy mogą wyjść z silnymi wspomnieniami, ale bez zrozumienia pojęć potrzebnych, by wykorzystać to, czego się nauczyli.

Więcej informacji na ten temat znajduje się w rozdziale 2 tego programu.

Szczególnie użytecznym ćwiczeniem jest szukanie rzeczywistych odpowiedników ról pełnionych w grze. Uczestnik, który odgrywał ministra odpowiedzialnego za regulacje środowiskowe, może otrzymać pytania: kto pełni równoważną rolę w Twojej rzeczywistej społeczności? Jakie obowiązki ma ta osoba? Jakiej presji podlega? Takie porównanie wykorzystuje wyrazistość fikcji, by pokazać rzeczywiste struktury życia obywatelskiego, których często nie dostrzegamy, ponieważ uznajemy je za oczywiste.

Zastosowania środowiskowe i demokratyczne

Scenariusze dystopijne są szczególnie skuteczne w uczeniu się o środowisku i demokracji, ponieważ ukazują **konsekwencje nieskutecznych działań politycznych w wyrazisty i osobisty sposób**. Uczestnicy nie tylko czytają o katastrofie ekologicznej czy kontroli autorytarnej — choćby na krótko doświadczają ich fikcyjnej wersji i odczuwają ich wpływ na swoje wybory oraz relacje w grze.

Po sesji larpa można powiązać doświadczenie gry z rzeczywistymi zagadnieniami środowiskowymi i demokratycznymi, korzystając z następujących sposobów:

- ◆ **Dyskusje o etyce środowiskowej:** po sesji larpa poproś uczestników o zbadanie założeń ekologicznych wpisanych w scenariusz. Jaką relację między społeczeństwem a naturą zakłada świat dystopijny? Jakie decyzje polityczne i ekonomiczne doprowadziły do jego powstania?
- ◆ **Analiza polityk publicznych:** zachęć uczestników do zbadania przykładów z rzeczywistego świata, podobnych do sytuacji, których doświadczyli w grze. Uczestnik, który doświadczył w larpie niesprawnego systemu podziału zasobów, może zbadać, jak rzeczywiste społeczności z większym lub mniejszym powodzeniem zarządzały wspólnymi zasobami.
- ◆ **Analiza demokratyczna:** połącz momenty cenzury, nadzoru lub manipulacji w grze z rzeczywistymi przykładami historycznymi lub współczesnymi oraz demokratycznymi zabezpieczeniami stworzonymi, aby im zapobiegać.



Najbardziej ambitną formą transferu jest sytuacja, w której uczestnicy, poruszeni tym, czego doświadczili w grze, podejmują konkretne działania we własnych społecznościach — organizują kampanię, biorą udział w lokalnych konsultacjach, zakładają szkolną grupę rzeczniczą. Osoby prowadzące mogą to wspierać, **włączając wyraźnie określony czas na planowanie inicjatyw do programu po larpie** oraz **zapewniając w kolejnych tygodniach stały mentoring działań obywatelskich prowadzonych przez młodzież**.

Pomoc w przygotowaniu planów działania

Sama refleksja nie wystarcza. Aby edukacja obywatelska przełożyła się na rzeczywistą zmianę, uczestnicy muszą **przejsć od wniosków do zamiaru, a od zamiaru do działania**. Pomaga w tym ustrukturyzowane planowanie działań.

Planowanie działań pomaga przełożyć ogólną motywację do zaangażowania obywatelskiego na odpowiedzi na konkretne pytania:

- ◆ **Co zrobię?**
- ◆ **Do kiedy?**
- ◆ **Z kim?**
- ◆ **Jakie przeszkody mogę napotkać i jak sobie z nimi poradzę?**

Ta konkretność ma znaczenie. Skłania uczestników do myślenia o rzeczywistych warunkach działania obywatelskiego (w tym o jego trudnościach i wymiarach społecznych), zamiast pozostawać na poziomie abstrakcyjnych dobrych intencji.

„Misje obywatelskie”, czyli konkretne, samodzielnie wybrane zadania, do których uczestnicy zobowiązują się po sesji, stanowią dobrą strukturę dla tej pracy. Mogą być skromne (udział w posiedzeniu lokalnej rady, napisanie do przedstawiciela wyłonionego w wyborach) albo bardziej ambitne (utworzenie szkolnego komitetu ds. środowiska, współautorstwo karty społeczności). Ważne, aby misja miała osobiste znaczenie i była bezpośrednio związana z tym, czego uczestnik doświadczył i nad czym się zastanawiał podczas larpa.

Tam, gdzie to możliwe, **uczenie się przez działania na rzecz społeczności (service learning) lub projekty lokalne mogą zapewnić zorganizowaną kontynuację pracy po grze**. Dają uczestnikom stałe możliwości wykorzystywania rozwiniętych w larpie

kompetencji wobec rzeczywistych wyzwań obywatelskich, przy wsparciu instytucji i z czasem na refleksję.

6.2 Pomiar długofalowego wpływu na postawy i działania obywatelskie oraz etyczne

Skąd wiemy, czy sesja larpa rzeczywiście coś zmieniła? To naprawdę trudne pytanie. Najważniejsze efekty — zmiany w sposobie myślenia o polityce, podejściu do dylematów etycznych czy zaangażowaniu w życie obywatelskie — rozwijają się powoli i niełatwo je mierzyć.

Dobre podejście do pomiaru wpływu łączy różne metody i pomiary prowadzone w kilku terminach. Traktuje zarówno liczby (ankiety, skale ocen z opisanymi kryteriami), jak i historie (wywiady, eseje) jako wiarygodne i uzupełniające się formy dowodów.

Ramy oceny

Skale oceny kompetencji

Skale oceny z opisanymi kryteriami **pozwalają systematycznie oceniać rozwój uczestników** w najważniejszych obszarach, których dotyczy larp dystopijny.

Skala oceny myślenia krytycznego może na przykład oceniać, czy uczestnicy potrafią:

- ◆ Identyfikować założenia w argumencie lub sytuacji
- ◆ Ocenic dowody, zamiast przyjmować je bezkrytycznie
- ◆ Rozpoznawać różne perspektywy oraz interesy, którym służą
- ◆ Konstruować uzasadnione argumenty na rzecz stanowiska obywatelskiego

Podobne skale oceny można opracować dla rozumowania etycznego (jak dobrze uczestnicy radzą sobie z dylematami moralnymi i uzasadniają swoje wybory) oraz zaangażowania obywatelskiego (czy uczestnicy wykazują rosnącą świadomość uczestnictwa demokratycznego i zaangażowanie w nie).



Takie skale oceny służą jednocześnie wielu celom: dają osobom prowadzącym **spójne ramy obserwacji**, uczestnikom — **jasne kryteria samooceny**, a szkołom lub podmiotom finansującym — **przejrzyste dowody wartości edukacyjnej**.

Ankiety przed i po sesji

Ankiety przeprowadzane przed sesją larpa i po niej, a następnie ponownie po czterech do sześciu tygodniach, mogą **uchwycić mierzalne zmiany** w postawach uczestników i deklarowanych przez nich kompetencjach. Dobrze zaprojektowane narzędzia ankietowe mogą śledzić zmiany w zakresie:

- ◆ Poczucia sprawczości obywatelskiej („Czy czuję, że mogę coś zmienić?”)
- ◆ Zainteresowania polityką i świadomości politycznej
- ◆ Troski o środowisko i poczucia odpowiedzialności
- ◆ Pewności siebie w mierzeniu się ze złożonymi dylematami etycznymi

Porównanie odpowiedzi ze wszystkich trzech punktów pomiaru daje bardziej rzetelny obraz wpływu niż pomiar wyłącznie bezpośrednio po sesji, gdy entuzjazm może tymczasowo zawyżać wyniki.

Miary obserwacyjne i jakościowe

Liczby opowiadają tylko część historii. Aby zrozumieć, jak i dlaczego larp prowadzi do uczenia się obywatelskiego oraz co temu przeszkadza, niezbędne są metody jakościowe.

Śledzenie zachowań

Jednym z najbardziej znaczących wskaźników wpływu obywatelskiego jest **to, co uczestnicy faktycznie robią po sesji**. Czy dołączyli do szkolnego komitetu? Wzięli udział w spotkaniu społeczności? Zainicjowali petycję lub kampanię podnoszącą świadomość? Śledzenie tych zachowań (za pomocą ankiet przeprowadzanych po pewnym czasie lub współpracy z personelem szkoły) tworzy konkretny zapis dalszych efektów edukacji obywatelskiej opartej na larpie.

Wywiady przeprowadzane po pewnym czasie

Wywiady częściowo ustrukturyzowane, przeprowadzane od czterech do ośmiu tygodni po sesji, dają uczestnikom możliwość **refleksji nad tym, co zmieniło się od czasu gry**. Dobre pytania do wywiadu mogą obejmować:

- ◆ Czy jest taki moment z larpa, który pozostał z Tobą? Dlaczego?
- ◆ Czy od czasu sesji myślisz inaczej o jakiejś kwestii obywatelskiej lub politycznej?
- ◆ Czy zrobiłeś/zrobiłaś coś inaczej w szkole, swojej społeczności lub rozmowach z innymi?

Wywiady te często ujawniają **mechanizmy transferu**, których ankiety nie potrafią uchwycić — konkretny moment, postać lub decyzję, dzięki którym coś stało się zrozumiałe. Pomagają również zidentyfikować sytuacje, w których transfer nie nastąpił, co jest równie cenną informacją dla ulepszania przyszłych sesji.

Eseje refleksyjne

W ramach zadania szkolnego można poprosić uczestników, aby własnymi słowami opisali, co doświadczenie larpa pozwoliło im zrozumieć na temat życia obywatelskiego, wartości demokratycznych lub odpowiedzialności za środowisko.

Dobre polecenia do refleksji bezpośrednio łączą doświadczenie z gry z rzeczywistymi kontekstami. Sam akt pisanie eseju jest częścią uczenia się: utrwala i pogłębia to, co zapoczątkowało doświadczenie.

Studia przypadków i dobre praktyki

Badania nad grami symulującymi procesy polityczne i ćwiczeniami polegającymi na odgrywaniu obrad parlamentarnych, które mają wiele wspólnego z edukacją obywatelską opartą na larpie, konsekwentnie wskazują na krótkoterminowy wzrost zainteresowania polityką, pewności siebie w działaniach obywatelskich i wiedzy o demokracji. Dowody sugerują także, że efekty te są silniejsze i trwalsze, gdy symulacje są osadzone w szerszym programie edukacji obywatelskiej, a nie realizowane jako odizolowane wydarzenia (Levy, 2013; Smith, 2010).



Studia przypadków z nordyckich tradycji edu-larpów, w których larp jest wykorzystywany w szkołach i organizacjach młodzieżowych od kilku dekad, dostarczają **jakościowych dowodów trwałych rezultatów**, w tym:

- ◆ **Silniejsze poczucie sprawczości obywatelskiej** — przekonanie, że własne działania mogą coś zmienić
- ◆ **Większa zdolność do empatii i przyjmowania perspektywy** osób z odmiennych grup społecznych
- ◆ **Większa gotowość do podejmowania** zagadnień obywatelskich związanych ze złożonymi dylematami moralnymi

Opisane przypadki podkreślają również **znaczenie umiejętnego prowadzenia grupy**. Sesje prowadzone przez doświadczonych osoby, z jasno określonymi celami edukacji obywatelskiej, przynoszą bogatsze efekty, które łatwiej wykorzystać poza grą, niż sesje nastawione głównie na rozrywkę. Jakość prowadzenia grupy nie jest kwestią drugorzędną — ma kluczowe znaczenie dla tego, czy doświadczenie staje się uczeniem się (Bowman & Standiford, 2015).

Najważniejsze wnioski z tych programów, które warto wykorzystać przy planowaniu kolejnych sesji:

- ◆ Osadzaj larp w dłuższym procesie uczenia się obywatelskiego, a nie traktuj go jako jednorazowego wydarzenia
- ◆ Inwestuj w solidne szkolenie osób prowadzących i stałą refleksję z innymi praktykami
- ◆ Od początku włączaj do projektu mechanizmy transferu — debriefing, planowanie działań, dalszą pracę po grze

Zaplanuj dalsze działania tak, aby podtrzymywały zaangażowanie uczestników przez kolejne tygodnie i miesiące.

6.3 Trwałość efektów i stałe miejsce larpa w edukacji obywatelskiej

Pojedyncza sesja larpa, nawet znakomita, nie może samodzielnie wywołać głębokiej i trwałej zmiany obywatelskiej. Zarówno wiedza o uczeniu się, jak i wyniki badań nad edukacją obywatelską prowadzą do tego samego wniosku: to systematyczne zaangażowanie utrzymywane przez dłuższy czas tworzy trwałe kompetencje i autentyczną zmianę postaw.

Rodzi to praktyczne pytanie: jak uczynić edukację obywatelską opartą na larpie regularną, wspieraną instytucjonalnie częścią pracy szkoły lub organizacji młodzieżowej, zamiast okazjonalnym wydarzeniem specjalnym?

Cykliczne i tematyczne programy larpowe

Seria powiązanych sesji larpa, z których każda rozwija poprzednią, pozwala uczestnikom stopniowo rozwijać kompetencje. Dobrze zaprojektowana sekwencja tematyczna może obejmować:

- ◆ **Sesja 1:** Załamanie demokracji i kontrola autorytarna
- ◆ **Sesja 2:** Katastrofa ekologiczna i nieskuteczność rządu
- ◆ **Sesja 3:** Etyka oporu i obywatelskiego nieposłuszeństwa
- ◆ **Sesja 4:** Odbudowa instytucji demokratycznych i zaufania obywatelskiego

Każda sesja pogłębia tematy i kompetencje wprowadzone w poprzedniej, a skumulowany efekt jest znacznie większy, niż mogłaby osiągnąć pojedyncza sesja. Taki stopniowy proces pozwala też uczestnikom dostrzec własny rozwój obywatelski i potraktować go jako spójną drogę.

Włączanie do programów szkół i organizacji młodzieżowych

Aby edukacja obywatelska oparta na larpie na stałe weszła do praktyki szkoły lub organizacji, potrzebne jest **wsparcie instytucjonalne**. Oznacza to:

- ◆ **Wykazywanie wyraźnej zgodności z istniejącymi programami edukacji obywatelskiej i ramami kompetencji** (takimi jak Ramy kompetencji na rzecz kultury demokratycznej Rady Europy — RFCDC)
- ◆ **Włączanie sesji larpa do planu zajęć szkolnych** jako części uznanego przedmiotu lub programu, a nie dodatku
- ◆ **Uznawanie rezultatów pracy z larpem** (refleksji, planów działania, misji obywatelskich) za formalne dowody uczenia się
- ◆ **Uwzględnianie dalszych działań po grze w kalendarzu szkolnym** zamiast liczenia na to, że odbędą się spontanicznie

Szkolenie i rozwój zawodowy osób prowadzących

Jakość prowadzenia grupy jest najważniejszym pojedynczym czynnikiem decydującym o tym, czy sesja larpa prowadzi do uczenia się o sprawach obywatelskich. Dobrego prowadzenia nie da się improwizować — wymaga ono:

- ◆ **Szkolenia z projektowania scenariuszy:** jak wprowadzać do opowieści złożone zagadnienia obywatelskie i dylematy etyczne
- ◆ **Umiejętności pracy z emocjami i relacjami między uczestnikami** w angażujących światach gry
- ◆ **Doświadczenia w prowadzeniu skutecznych debriefingów po larpie**
- ◆ **Dostępu do superwizji koleżeńskiej** i grupy praktyków, z którymi można się wymieniać doświadczeniami i rozwijać swoje umiejętności

Inwestowanie w rozwój osób prowadzących nie jest luksusem, lecz fundamentem, na którym opiera się skuteczność i trwałość całego programu.

6.4 Wyzwania i rekomendacje

Osiągnięcie długofalowego wpływu na postawy i działania obywatelskie dzięki larpowi dystopijnemu jest możliwe, ale wiąże się z konkretnymi przeszkodami.

Pierwszym krokiem do ich przezwyciężenia jest otwarte rozpoznanie tych trudności.

Utrata zaangażowania po sesji

Jednym z najczęstszych wzorców w edukacji przez doświadczenie jest brak kontynuacji po wydarzeniu: uczestnicy wychodzą pełni energii i zmotywowani, lecz bez trwałego wsparcia energia ta szybko się rozprasza. Misje obywatelskie nie zostają rozpoczęte. Plany działania pokrywają się kurzem. Larp staje się silnym wspomnieniem, ale niczym więcej.

Główna rekomendacja ma tu charakter strukturalny: **od początku włącz dalszą pracę z uczestnikami do projektu programu, zamiast traktować ją jako późniejszy dodatek**. W praktyce oznacza to:

- ◆ **Zaplanowanie kolejnego spotkania** (stacjonarnego lub online) od czterech do sześciu tygodni po larpie
- ◆ Stworzenie podczas tej sesji przestrzeni, w której uczestnicy mogą **opowiedzieć o swoich misjach obywatelskich i podzielić się tym, co się zmieniło**
- ◆ **Zidentyfikowanie partnerów działających w społeczności lokalnej, lokalnych organizacji, instytucji demokratycznych oraz grup zajmujących się ochroną środowiska**, które mogą oferować możliwości zaangażowania obywatelskiego
- ◆ **Zapewnienie mentoringu** uczestnikom, którzy chcą realizować bardziej ambitne inicjatywy obywatelskie

Błędna interpretacja narracji dystopijnej

Fikcję dystopijną można odczytywać na wiele sposobów, nie wszystkie z nich są zamierzone przez osobę prowadzącą. Opowieść zaprojektowana jako krytyka władzy autorytarnej może być odbierana przez niektórych uczestników jako ekscytująca fantazja o dominacji. Scenariusz mający skłaniać do refleksji obywatelskiej może zamiast tego wywołać fatalizm. Postać uosabiająca niesprawiedliwość może być odgrywana jako heroiczna.

Te błędne interpretacje nie są jedynie wynikiem niezrozumienia tekstu przez poszczególne osoby; odzwierciedlają **rzeczywistą wieloznaczność narracji oraz różnorodność doświadczeń**, z jakimi przychodzą uczestnicy. Strategie ograniczania tego ryzyka obejmują:

- ◆ **Jasne przygotowanie przed sesją:** wyjaśnienie celów edukacji obywatelskiej, aby uczestnicy wiedzieli, czemu służy doświadczenie gry
- ◆ **Wbudowanie złożoności etycznej w projekt postaci:** dawanie uczestnikom ról wymagających prawdziwego rozumowania moralnego, a nie tylko strategicznej gry
- ◆ **Uważne reagowanie podczas prowadzenia gry:** gdy pojawiają się niezamierzone interpretacje, wprowadzanie elementów opowieści lub krótkich rozmów sprawdzających, które pomagają ukierunkować uwagę uczestników bez niepotrzebnego przerywania gry
- ◆ **Uporządkowany debriefing:** refleksja po larpie powinna systematycznie powracać do zamierzonych wymiarów obywatelskich i etycznych, dając uczestnikom możliwość spojrzenia na doświadczenie z innej perspektywy przy wsparciu prowadzącego

Różnice kulturowe i wrażliwość na kontekst

Scenariusze dystopijne opracowane w jednym kontekście kulturowym mogą zostać bardzo różnie odebrane w innym. Scenariusz czerpiący z historycznego autorytaryzmu może być przez niektórych uczestników odbierany jako odległy i abstrakcyjny, a przez innych — jako boleśnie bliski historii rodzinnej. Normy polityczne, słownictwo obywatelskie i stosunek do władzy państwowej ogromnie różnią się między kulturami.

Praktyczne zalecenia dotyczące międzykulturowych programów larpowych:

- ◆ **Włączaj osoby prowadzące z różnych kontekstów kulturowych w projektowanie scenariusza** – nie zakładaj, że jedna perspektywa obejmuje wszystkie
- ◆ **Zadbaj o wystarczający dystans między scenariuszem a konkretnymi wydarzeniami historycznymi**, aby nie bagatelizować rzeczywistych doświadczeń niesprawiedliwości lub ucisku
- ◆ **Podczas refleksji daj uczestnikom przestrzeń**, by powiedzieli, co w fikcyjnym scenariuszu przypomina ich rzeczywistość obywatelską, a co się od niej różni
- ◆ **Traktuj różnorodność kulturową w grupie jako zasób**, a nie komplikację: odmienne perspektywy wzbogacają dyskusję obywatelską

Mentoring i zaangażowanie społeczności

Uczenie się obywatelskie nie odbywa się w próżni. Kształtują je środowiska społeczne, w których żyją uczestnicy – ich rodziny, grupy rówieśnicze, społeczności i instytucje. Relacje mentoringowe z zaufanymi dorosłymi, którzy mają rzeczywiste doświadczenie obywatelskie, są czynnikiem wielokrotnie wskazywanym jako ważny dla długofalowego rozwoju obywatelskiego młodych ludzi.

W miarę możliwości programy larpowe powinny:

- ◆ **Łączyć uczestników z mentorami obywatelskimi** (lokalnymi politykami, rzecznikami ochrony środowiska, osobami organizującymi działania lokalnej społeczności), którzy mogą z czasem wspierać ich zaangażowanie obywatelskie
- ◆ **Włączać partnerów społecznych w projektowanie i realizację programu** nie tylko jako zewnętrznych odbiorców, lecz także jako aktywnych współtwórców
- ◆ **Tworzyć jasne ścieżki prowadzące od doświadczenia larpa do rzeczywistego uczestnictwa obywatelskiego** – tak aby entuzjazm po sesji znalazł konkretne ujście

Zakończenie

Długofalowy proces edukacji obywatelskiej nie kończy się wraz z zakończeniem gry – właśnie wtedy się zaczyna. To, co odróżnia wartościowe uczenie się przez doświadczenie od zwykłej rozrywki, to **jakość refleksji, celowość dalszych działań oraz instytucjonalne zaangażowanie** w podtrzymywanie warunków, w których mogą rozwijać się kompetencje obywatelskie. Dystopijny larp w najlepszym wydaniu nie jest symulacją obywatelskiego niepowodzenia. Pozwala przećwiczyć obywatelską odwagę.

Bibliografia i dalsze lektury

Rozdział 1: Wprowadzenie do larpa dystopijnego w edukacji obywatelskiej

- ◆ Bowman, Sarah Lynne, Diakolambrianou, Elektra, Hugaas, Kjell Hedgard, Westborg, Josefin, and Baird, Josephine. 2024. "Chapter 2: Transformative Role-playing Games: Types, Purposes, and Features." In *Transformative Role-playing Game Design*, edited by Sarah Lynne Bowman, Elektra Diakolambrianou, and Simon Brind. Transformative Play Research 1. Uppsala University Publications. <https://books.uu.se/uup/catalog/book/35>
- ◆ Claeys, Gregory. 2017. *Dystopia: A Natural History*. Oxford: Oxford University Press. <https://www.google.be/books/edition/Dystopia/a3Z4DQAAQBAJ?hl=en>
- ◆ 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
- ◆ 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>
- ◆ Kangas, Kaisa. 2015. "Processing Political Larps – Framing Larp Experiences with Strong Agendas." In *The Knudepunkt Companion Book*, edited by Charles Bo Nielsen. Rollespils Akademiet. https://www.google.be/books/edition/The_Knudepunkt_2015_Companion_Book/y-ByrgEACAAJ?hl=en

- ◆ Kolb, David A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development
- ◆ Rantanen, Teemu. 2016. "Larp as a Form of Political Action: Some Insights from the Theories of Political Science." In *Larp Politics: Systems, Theory, and Gender in Action*, edited by Kaisa Kangas, Mika Lojonen, and Jukka Särkijärvi, 111–118. Helsinki: Solmukohta 2016, Ropecon ry.
https://www.academia.edu/23221360/Larp_Politics_Systems_Theory_and_Gender_in_Action
- ◆ Stenros, Jaakko. 2010. "Essay: Nordic Larp as Theatre, Art and Gaming." In *Nordic Larp*, edited by Jaakko Stenros and Markus Montola. Stockholm: Fëa Livia.
https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95123/nordic_larp_2010.pdf
- ◆ Stenros, Jaakko, and Montola, Markus. 2010. "Essay: The Paradox of Nordic Larp Culture." In *Nordic Larp*, edited by Jaakko Stenros and Markus Montola. Stockholm: Fëa Livia.
https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95123/nordic_larp_2010.pdf

Rozdział 2: Ramy pedagogiczne i zasady uczenia się

- ◆ Council of Europe. 2002. *T-Kit 6: Training Essentials*. <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-6-training-essentials>
- ◆ Council of Europe and SALTO. 2023. *ETS Competence Model for Youth Workers to Work Internationally*. <https://www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/tc-rc-nanetworktcs/youthworkers-competence-model/>
- ◆ European Commission. 2018. *Key Competences for Lifelong Learning*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- ◆ Institute for Experiential Learning. n.d. "What Is Experiential Learning?" Accessed August 7, 2026. <https://experientiallearninginstitute.org/what-is-experiential-learning/>

- ◆ Kolb, David A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development

Rozdział 3: Zagadnienia obywatelskie, demokratyczne i środowiskowe omawiane poprzez dystopię

- ◆ Bowman, Sarah Lynne, and Standiford, Aaron. 2015. "Educational Larp in the Middle School Classroom: A Mixed-Method Case Study." *International Journal of Role-Playing* 5: 4–25. <https://doi.org/10.33063/ijrp.vi5.233>
- ◆ Cicetti, F. R., Giovannucci, A. 2022. "Larp: Chain Gang." *If I Were in Your Shoes Erasmus+ Project*. <https://www.practicelarp.net/games-and-methods/#Chain%20Gang>
- ◆ European Union. 2012. "Consolidated Version of the Treaty on European Union." *Official Journal of the European Union*. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2bf140bf-a3f8-4ab2-b506-fd71826e6da6.0023.02/DOC_1&format=PDF
- ◆ Harviainen, J. Tuomas. 2016. "Role-Playing Games as Social Systems." In *Larp Politics: Systems, Theory and Gender in Action*. Ropecon ry. https://www.academia.edu/23221360/Larp_Politics_Systems_Theory_and_Gender_in_Action
- ◆ Kangas, K., Loponen, M., Särkijärvi, J. 2016. *Larp Politics: Systems, Theory and Gender in Action*. Ropecon ry. https://www.academia.edu/23221360/Larp_Politics_Systems_Theory_and_Gender_in_Action
- ◆ Karlsson, Petter. 2013. "Welcome to PanoptiCorp—A Satirical Ad-Agency Larp." <https://petterkarlsson.se/2013/10/18/welcome-to-panopticorp/>
- ◆ Kinomaton Berlin, Goethe-Institut Finland. 2015. *Baltic Warriors*. Project website. <https://www.balticwarriors.net/aboutus>
- ◆ Pettersson, Juhana. 2015. "Baltic Warriors: Helsinki." *Nordic Larp*. <https://www.nordiclarp.org/2015/01/16/baltic-warriors-helsinki/>

- ◆ Stenros, Jaakko, Montola, Markus. 2010. *Nordic Larp*. Stockholm: Fëa Livia.
https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95123/nordic_larp_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rozdział 4: Przygotowanie larpów do edukacji obywatelskiej w pracy z młodzieżą

- ◆ Allouche, Sabiha. 2015. "Western Media as 'Technology of Affect': The Affective Making of the Angry Arab Man." *Graduate Journal of Social Science* 11: 120–142.
https://www.researchgate.net/publication/311676139_Western_Media_as_%27Technology_of_Affect%27_The_Affective_Making_of_the_Angry_Arab_Man
- ◆ Baird, Josephine. 2021. "Role-Playing the Self: Trans Self-Expression, Exploration, and Embodiment in (Live Action) Role-playing Games." *International Journal of Role-Playing* 11: 94-113. <https://journals.uu.se/IJRP/article/view/285>
- ◆ Beltrán, Whitney "Strix". 2015. "Why Minority Settings in RPGs Matter." *Tor.com*, April 27. <https://reactormag.com/why-minority-settings-in-rpgs-matter/>
- ◆ Bowman, Sarah Lynne, and Hugaas, Kjell Hedgard. 2025. "Philosophies of Psychological Safety in Analog Role-Playing Game Discourses." *International Journal of Role-Playing* 16 (September): 11-33.
<https://journals.uu.se/IJRP/article/view/989>
- ◆ Bowman, Sarah Lynne, Diakolambrianou, Elektra, Hugaas, Kjell Hedgard, Westborg, Josefin and Baird, Josephine. 2024. "Chapter 2: Transformative Role-Playing Games: Types, Purposes, and Features." In *Transformative Role-Playing Game Design*. edited by Sarah Lynne Bowman, Elektra Diakolambrianou, and Simon Brind. Transformative Play Research 1. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala University Publications.
https://www.researchgate.net/publication/388366510_Chapter_2_Transformative_Role-playing_Games_Types_Purposes_and_Features
- ◆ Bowman, Sarah Lynne, Brind, Simon, and Hugaas, Kjell Hedgard eds. In press. *Implementing Transformative Role-Playing Games*. Transformative Play Research 2. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala University Publications.
<https://books.uu.se/uup/catalog/book/55>

- ◆ Bowman, Sarah Lynne, Brind, Simon, Diakolambrianou, Elektra, Hugaas, Kjell Hedgard, van Tilborg, Guus Quinten, Baird, Josephine, Giovannucci, Alessandro. 2024. "Chapter 6: Myth, Symbolism, Ritual, Magic, Narrative, Culture, and Conflict." In *Transformative Role-playing Game Design*, edited by Sarah Lynne Bowman, Elektra Diakolambrianou, and Simon Brind. Acta Universitatis Upsaliensis. Transformative Play Research 2. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala University Publications. <https://books.uu.se/uup/catalog/book/35/chapter/46>
- ◆ Brown, Maury. 2014. "Pulling the Trigger on Player Agency: How Psychological Intrusion in Larps Affect Game Play." In *The Wyrd Con Companion Book 2014*, edited by Sarah Lynne Bowman, 96-111. Los Angeles, CA: Wyrd Con. <https://www.sarahlynnbowman.com/wp-content/uploads/2017/10/2014-Wyrd-Academic-Book.pdf>
- ◆ Brown, Maury. 2016. "Creating a Culture of Trust through Safety and Calibration Larp Mechanics." *Nordiclarp.org*, September 9. <https://www.nordiclarp.org/2016/09/09/creating-culture-trust-safety-calibration-larp-mechanics/>
- ◆ Kangas, Kaisa. 2017. "Playing the Stories of Others." In *Once Upon a Nordic Larp... Twenty Years of Playing Stories*, edited by Martine Svanevik, Linn Carin Andreassen, Simon Brind, Elin Nilsen, and Grethe Sofie Bulterud Strand, 152-158. Oslo: Knutepunkt. <https://www.nordiclarp.org/2017/02/18/playing-stories-others/>
- ◆ 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/>
- ◆ Kessock, Shoshana. 2014. "Cultural Appropriation and Larp." In *The Cutting Edge of Nordic Larp*, edited by Jon Back, 125-134. Denmark: Knutpunkt. https://www.google.be/books/edition/The_Cutting_Edge_of_Nordic_Larp/0V0bBQAAQBAJ?hl=en
- ◆ Koljonen, Johanna. 2020. "Larp Safety Design Fundamentals." *JARPS: Japanese Journal of Analog Role-Playing Game Studies* 1: Emotional and Psychological Safety in TRPGs and Larp (September 21): 3e-19e. <https://jarps.net/index.php/journal/en/article/view/16>

- ◆ Leonard, Diana J., Jovo Janjetovic, and Maximilian Usman. 2021. "Playing to Experience Marginalization: Benefits and Drawbacks of 'Dark Tourism' in Larp." *International Journal of Role-Playing* 11: 25-47.
<https://journals.uu.se/IJRP/article/view/282>
- ◆ Leonard, Diana. 2021. "Playing for Pain: Benefits, Pitfalls, & Strategies for RPin Marginalized Characters." Recorded September 21, 2021. Video, 01:31:03.
<https://www.youtube.com/watch?v=-0KJo46vtNE&t=254s>
- ◆ Mendez Hodes, James. 2019. "'May I Play a Character from Another Race?'" *Jamesmendezhodes.com*, Feb 14.
<https://jamesmendezhodes.com/blog/2019/2/14/may-i-play-a-character-from-another-race>
- ◆ Mendez Hodes, James. 2020. "How to Change Your Conversations About Cultural Appropriation." *Jamesmendezhodes.com*, January 2.
<https://jamesmendezhodes.com/blog/2020/1/2/how-to-change-your-conversations-about-cultural-appropriation>
- ◆ Resolutions Northwest. 2020. "The 'Isms.'" Adapted from *Equity-Informed Mediation Training* by Austin Community College. Conflict Transformation Academy.
- ◆ Said, Edward. 1978. *Orientalism: Western Concepts Of The Orient*. London and Henley: Routledge & Kegan, Paul London and Henley.
https://www.google.be/books/edition/_/TVq8QgAACAAJ?hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwjvp83A6Y6WAXV19AIHHdwPKYQQ7_IDegQIChAC
- ◆ Stenros, Jaakko, and Sihvonen, Tanja. 2019. "Queer While Larping: Community, Identity, and Affective Labor in Nordic Live Action Role-Playing." *Analog Game Studies: 2019 Role-Playing Game Summit*, December 23.
<https://analoggamestudies.org/2019/12/queer-while-larping-community-identity-and-affective-labor-in-nordic-live-action-role-playing/>

Rozdział 5: Dostępność, włączenie i dostosowanie do potrzeb zróżnicowanych grup młodzieży

- ◆ Anorson, Nathan, I Male, W Farr, A Memon. 2021. Prevalence of autism in Europe, North America and Oceania, 2000-2020: A systematic review, *European Journal*

of Public Health, Volume 31, Issue Supplement_3, October 2021, ckab164.786,
<https://doi.org/10.1093/eurpub/ckab164.786>

- ◆ Bowman, Sarah Lynne, Diakolambrianou, Elektra, and Brind, Simon, eds. 2024. *Transformative Role-playing Game Design*. Transformative Play Research 1. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala University Publications.
<https://doi.org/10.33063/23xd2197>
- ◆ CAST. 2018. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: CAST. <https://udlguidelines.cast.org/>
- ◆ European Commission. 2019. *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels: European Commission.
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- ◆ European Commission. 2024. The twin challenge of equity and excellence in basic skills in the EU. In *Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture* [Report]. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
<https://doi.org/10.2766/881521>
- ◆ European Dyslexia Association (EDA). n.d. *What Is Dyslexia?* <https://eda-info.eu/what-is-dyslexia/>
- ◆ European Parliament Research Service (EPRS). 2024. *Violence against children in the European Union*. Brussels: European Parliament.
[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2024/762472/EPRS_IDA\(2024\)762472_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2024/762472/EPRS_IDA(2024)762472_EN.pdf)
- ◆ Eurostat. 2023. *EU population diversity by citizenship and country of birth*. European Commission.
https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_population_diversity_by_citizenship_and_country_of_birth
- ◆ Eurostat. 2024a. *Young People – Health. Statistics Explained*. European Commission.
https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Young_people_-_health
- ◆ Eurostat. 2024b. *Early Leavers from Education and Training. Statistics Explained*. European Commission. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

- ◆ Eurostat. 2024c. *Young People – Social Inclusion. Statistics Explained*. European Commission. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Young_people_-_social_inclusion
- ◆ Faraone, Stephen V., Joseph Biederman, and Eric Mick. 2006. "The age-dependent decline of attention deficit hyperactivity disorder: a meta-analysis of follow-up studies." *Psychological Medicine* 36 (2): 159–165. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/s003329170500471x>
- ◆ OECD. 2023. *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html
- ◆ Popit, Sara, Serod, Klara, Locatelli, Igor, and Stuhec, Matej. 2024. Prevalence of attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): systematic review and meta-analysis. *European Psychiatry*, 67(1), e68. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2024.1786>
- ◆ Stenros, Jaakko, and Montola, Markus (eds.). 2010. *Nordic Larp*. Tallinn: Fëa Livia. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/95123>

Rozdział 6: Refleksja, transfer i długofalowy wpływ na postawy i działania obywatelskie

- ◆ Bowman, S. L., & Standiford, A. 2015. "Educational Larp in the Middle School Classroom: A Mixed Method Case Study." *International Journal of Role-Playing* 5: 4–25. <https://journals.uu.se/IJRP/article/view/233>
- ◆ Council of Europe. 2018. *Reference framework of competences for democratic culture (RFCDC): Volume 1*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc#Volume1>
- ◆ Kolb, David A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development

- 
- ◆ Levy, Benjamin L. M. 2013. "An Empirical Examination of High School Students' Civic Knowledge." *American Educational Research Journal* 50 (1): 56–92.
<https://journals.sagepub.com/toc/aera/50/1>
 - ◆ Ostrom, Elinor. 1990. *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://www.cambridge.org/core/books/governing-the-commons/7AB7AE11BADA84409C34815CC288CD79>
 - ◆ Smith, Elizabeth. 2010. "Studying the Political: An Investigation into the Dynamics of Political Participation Using Simulation Games." *British Journal of Educational Studies* 58 (1): 45–68. <https://www.tandfonline.com/toc/rbje20/58/1?>
 - ◆ Westheimer, Joel, and Joseph Kahne. 2004. "What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy." *American Educational Research Journal* 41 (2): 237–69. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312041002237>

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

