

Teatralne gry fabularne (LARP-y) na lekcjach historii – raport z badań

MICHAŁ MOCHOCKI

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Abstract

Life Action Role-Plays in history classes – a report from a research

The report presents the results of a pilot study on the educational efficiency of Live Action Role Play as lessons integrating and revising large packages of subject knowledge. Early research results obtained in high-school history classes suggest an advantage of LARP over conventional revision. However, this data must not be considered as a final result, as the sample was relatively small (4 games, with 107 students in larp groups and 130 in control groups) and the execution of the research programme was incomplete. The tentative data needs to be confirmed in a large-scale study, and the research procedure needs to be improved, drawing on the experience from the pilot study.

Key words: LARP, education, drama

Wstęp

Zadaniem poniższego tekstu jest przedstawienie wyników badań pilotażowych nad efektywnością teatralnych gier fabularnych typu LARP w naucza-

niu szkolnym. Pilotaż przeprowadzono od listopada 2009 do stycznia 2010 w III LO i VI LO w Bydgoszczy na lekcjach historii w drugich klasach licealnych, a następnie w maju 2012 w LO w Łochowie. Łącznie pilotaż objął 107 uczniów w klasach larpowych i 130 w grupach kontrolnych. Wstępne wyniki wykazały przewagę techniki LARP nad konwencjonalnymi lekcjami, co stanowi zachętę do kontynuacji badań na większą skalę. Jednocześnie diagnoza problemów napotkanych podczas pilotażu każe zmodyfikować założony plan badań w celu lepszego dopasowania go do realiów szkolnych.

Tekst dzieli się na trzy części:

1. **Założenia badawcze**, które obszerniej przedstawiłem w innym miejscu (Mochocki, 2009). Tekst źródłowy jest dostępny online, więc tu pozwolę sobie przytoczyć tylko najważniejsze punkty, po szczegóły odsyłając pod adres <<http://ptbg.org.pl/HomoLudens/vol/1/>>.
 2. **Założenia projektowe larpów**, zaprezentowane na wybranym przykładzie.
 3. **Wyniki i obserwacje** z badania pilotażowego.
- W konkluzji formułuję **Wnioski** dla dalszych badań.

1. Założenia badawcze

Live Action Role Play (teatralna gra fabularna¹) to gra zespołowa, której uczestnicy (na ogół podzieleni na rywalizujące grupy/frakcje) wcielają się w postaci uwikłane w fabularne i społeczne konflikty w fikcyjnym świecie. Działania graczy są nastawione na realizację grupowych i/lub indywidualnych celów, które osiągnąć można m.in. przez negocjacje, podstęp, zarządzanie zasobami czy symulowaną walkę. Ze względu na formułę (rola + fikcyjny problem + kreatywne rozwiązywanie) larp pokrewny jest dramie szkolnej oraz symulacjom szkoleniowym, co zwraca uwagę na jego potencjał edukacyjny. W artykule z *Homo Ludens* wymieniam najważniejsze cechy formalne larpów z punktu widzenia dydaktyki szkolnej:

- ◀ gra toczy się w umownej, ograniczonej przestrzeni, zazwyczaj z użyciem rekwizytów i kostiumów,

¹ Nazwę „teatralna gra fabularna” wprowadził Jerzy Szeja (2004) w pracy *Gry fabularne. Nowe zjawisko kultury współczesnej*, aby podkreślić różnicę między grami LARP a RPG – ten drugi typ nazwał „narracyjną grą fabularną”. Społeczność graczy posługuje się powszechnie angielskim akronimem LARP, odmieniając końcówki według polskich zwyczajów językowych i tworząc słowa pochodne („larpowy”, „larpowicze”, „larpować”). Z kolei w anglojęzycznym dyskursie naukowym coraz częściej spotyka się pisownię „larp” małymi literami, co w połączeniu z polską odmianą przez przypadki wydało mi się najzgrabniejszym rozwiązaniem. W niniejszym tekście konsekwentnie będę pisał „larpy” czy „w larpach” zamiast „LARP-y”, „w LARP-ach”.

- ◀ uczestnicy przyjmują role fikcyjnych postaci zaangażowanych w konflikt fabularny, którego rozwiązanie jest głównym elementem rozgrywki,
- ◀ każda postać ma pewien zasób informacji o genezie konfliktu i osobach/grupach w nim uczestniczących, każda otrzymuje też konkretne cele do osiągnięcia,
- ◀ organizatorzy gry nakreślają zwykle tylko sytuację wyjściową, a dalszy przebieg konfliktu zależy od samodzielnie podejmowanych decyzji i działań graczy (negocjacji, podstępów, dedukcji, walki, gospodarowania zasobami i informacjami), z okazjonalnymi interwencjami koordynatorów,
- ◀ organizatorzy zapewniają graczom dużą swobodę działania w dążeniu do celów, ograniczoną tylko rolą i względami bezpieczeństwa (np. kontakt fizyczny z drugim uczestnikiem jest zakazany lub obwarowany zastrzeżeniami) (Mochocki, 2009, s. 179–180)

Dzięki tym właściwościom larp-y dobrze wpasowują się w praktykę szkolną. Szkolna sala i korytarze (ewentualnie boisko) zapewniają pokaźną, acz ograniczoną przestrzeń; liczebność przeciętnej klasy (20-35 osób) umożliwia sensowny podział na grupy; konflikt w centrum fabuły oraz sprzeczność celów między postaciami napędza dynamikę gry; duża swoboda wyboru sprzyja głębszemu zaangażowaniu graczy. Ze względu na wybitnie społeczny charakter larp-y będą użyteczne głównie w nauczaniu przedmiotów humanistycznych: „jako symulacje systemów społeczno-kulturowych znajdują zastosowanie na lekcjach historii (przenosząc graczy w wybraną epokę i miejsce), wiedzy o społeczeństwie (stawiając graczy w roli polityków, wyborców czy uczestników procesu sądowego) i literatury (biorąc role i konflikty wprost z lektur szkolnych)” (Mochocki, 2009, s. 184). W badaniu pilotażowym ograniczyłem się do lekcji historii, sądząc jednak, że wyniki można z dużym prawdopodobieństwem przełożyć także na inne wymienione dziedziny wiedzy. Według postawionej hipotezy larp-y ma wysoki potencjał dydaktyczny, ponieważ:

- ◀ integruje całą posiadaną przez uczestnika wiedzę na temat danej kultury (obyczajów, prawa, struktury społecznej, religii, filozofii etc.),
- ◀ wymusza kreatywne rozwiązywanie problemów, więc też praktyczne zastosowanie wiedzy książkowej (np. zasad *savoir vivre* lub procedur sądowych),
- ◀ motywuje do działania poprzez sprzeczność celów w konflikcie (rywalizacja) i zachętę ze strony sojuszników (kooperacja),
- ◀ przez złudzenie osobistego udziału w symulowanych zdarzeniach (zaangażowanie emocjonalne i rozumowe) **utrwała je w pamięci** lepiej niż lektura, wykład czy inne metody podawcze (Mochocki, 2009, s. 184).

Najwyższą efektywność larp-ów zakładam właśnie w integrowaniu i utrwalaniu poznanego materiału. Z tego względu projekt badawczy stawia larp-y w roli

lekcji powtórzeniowych z dużych działów programowych, realizowanych przeciętnie na 8–10 jednostkach dydaktycznych.

Badanie oparło się na klasycznej metodzie eksperymentalnej: dwie grupy (tu: klasy szkolne) omawiają ten sam materiał równolegle, po czym jedna z grup (eksperymentalna) kończy dział programowy powtórkowym larpem, druga zaś (grupa kontrolna) standardowymi zajęciami. Obie grupy piszą jednakowo sprawdzian po około 7 dniach od powtórki, a następnie powtarzają ten sprawdzian (już nie na ocenę) po około 30 dniach. W ten sposób pomiar obejmuje poziom wiedzy w krótkim i w długim terminie. Omawiając światowy stan badań nad edukacyjnymi zastosowaniami gier, zabaw i symulacji, Teresa Siek-Piskozub (1995) zwraca uwagę, że wyższa skuteczność technik ludycznych przeważnie objawia się dopiero w dłuższych odcinkach czasu (s. 46–50), zatem podwójne badanie uważam za konieczne.

Porównanie wyników grupy eksperymentalnej i kontrolnej powinno wykazać, czy larp istotnie ma wyższą skuteczność dydaktyczną; przy czym w klasie larpowej nie bierzemy pod uwagę sprawdzianów tych uczniów, którzy na larpie byli nieobecni. Aby zniwelować ewentualne różnice istniejące na starcie między grupami i wpływające na wynik (np. jedna z klas może być wyraźnie mniej uzdolniona w zakresie historii), w drugim semestrze miała nastąpić zamiana ról: klasa eksperymentalna stać się miała kontrolną i na odwrót. To ostatnie założenie w zderzeniu z praktyką okazało się zbyt trudne organizacyjnie, co zmusza do modyfikacji projektu; będzie o tym mowa w trzeciej części tekstu. Tymczasem przejdźmy do założeń projektowych dotyczących przygotowania i prowadzenia larpów.

2. Założenia projektowe larpów

Pisanie scenariusza larpowego obejmuje dwie kategorie tekstów. Po pierwsze, materiały dla graczy, które będą rozdane podczas wprowadzenia do gry i podczas niej wykorzystywane: karty informacyjne, indywidualne karty postaci, teksty źródłowe etc. Tu znajdzie się niemal cały materiał dydaktyczny. Po drugie, instrukcje dla koordynatorów, tzw. mistrzów gry (MG), których zadaniem jest przeprowadzenie gry z uczniami. Funkcję tę pełnić może nauczyciel, o ile ma doświadczenie z larpami, albo koordynator spoza szkoły. W instrukcji dla MG znajdują się informacje o planowanym przebiegu gry.

Wszystkie fragmenty materiałów larpowych cytowane tu jako przykłady pochodzą z larpa pt. *Wariant północny*, utrwalającego wiedzę z działu o historii Polski XVII wieku. Materiał dydaktyczny opracowano na podstawie wersji rozszerzonej podręcznika wydawnictwa Operon do klasy drugiej liceum i tech-

nikum, obejmując tematy nr 5–6 i 8 z części II zatytułowanej „Wiek XVII” oraz temat nr 13 z części I „Wiek XVI i początek wieku XVII”.

Jak dobrać materiał edukacyjny i jak wpisać go w grę? To podstawowe zadanie projektanta gier edukacyjnych. Pisząc larpy na użytek lekcji historii, przyjąłem następujące założenia:

- ◀ **Eksponujemy długie i ważne procesy, nie pojedyncze fakty.** Nie ma sensu poświęcać dwóch jednostek lekcyjnych (tyle musi trwać larp!) na utrwalenie wiedzy o pojedynczej bitwie czy wynalazku technicznym. Larp, jak pamiętamy, jest symulacją systemów społeczno-kulturowych i jako taki powinien dawać szerokie spojrzenie na problemy polityczno-społeczne danego kraju czy regionu. Jak to osiągnąć? Należy postawić graczy w rolach osób wpływowych, będących blisko kręgów władzy bądź też pragnących wpłynąć na władzę centralną. Polityka z natury rzeczy wiąże się z innymi sferami ludzkiej działalności, jeśli więc każemy graczom działać w polityce, łatwo wpleść tam wątki gospodarcze, religijne, społeczne, narodowościowe i ideologiczne. Jest to niezbędne, by osiągnąć główny cel dydaktyczny – zintegrowanie i utrwalenie wiedzy z całego działu programowego.
- ◀ **Wyraźnie oznaczamy postaci fikcyjne.** Larp historyczny oprócz materiału dydaktycznego zawsze zawiera domieszkę fikcji, np. bohaterów, którzy są przedstawicielami jakiejś historycznej grupy społecznej, ale jako osoby nie istniały naprawdę. Jest ryzyko, że role te utrwalą się w pamięci graczy jako postaci autentyczne. [Ryzyko zapamiętania nieprawdy, nazwane przez Jamesa Campbella (2008) „efektem kontrhistorycznym” (s. 197), to powszechny problem symulacji historycznych, który dotyczy zresztą nie tylko materiału biograficznego]. Aby temu przeciwdziałać, wprowadziłem zasadę: tylko rzeczywiste postaci historyczne otrzymują nazwiska na kartach postaci, zaś uczniowie grający role fikcyjne występują pod własnymi nazwiskami (ewentualnie zmodyfikowanymi dla nadania cudzoziemskiego brzmienia, jeśli to potrzebne).
- ◀ **Gracze nie zmieniają biegu historii.** Fałszywa, „kontrhistoryczna” wiedza może też dotyczyć wydarzeń, jeśli pozwolimy swobodnie je rozgrywać. Gdyby dać uczniom wolną rękę w rolach uczestników Kongresu Wiedeńskiego czy konferencji jałtańskiej, albo ministrów Anglii i Francji we wrześniu 1939, na pewno podjęliby inne decyzje niż znamy z podręczników. A więc znów mogliby zapamiętać nieprawdę jako fakt historyczny. W grach komputerowych problem ten rozwiązuje się poprzez umieszczenie gracza/awatara w roli typowego, szeregowego członka jakiejś grupy, którego działania przynoszą widowisko-

we efekty lokalne (np. zabicie pewnej liczby wrogów) lecz nie mają wpływu na ogólny układ sił, jak pisze Tracy Fullerton (2008, s. 234) na przykładzie *Medal of Honor*. W larpach edukacyjnych nie można ograniczyć się do ról nic nieznaczących pionków, gdyż chcemy zaangażować uczniów właśnie w większe sprawy polityczne i społeczne – trzeba jednak pamiętać, by nie stawiać graczy w roli decydentów. Niech będą lobbystami, agentami, delegatami różnych stronnictw, które starają się wpłynąć na decyzje polityków, nigdy jednak nie będą samodzielnie kształtować dziejów.

- ◀ **Gra zawsze zawiera wspólne obrady.** Rozwiązuje to problem, o jakim pisał Thomas Duus Henriksen (2004): każdy gracz wchodzi w interakcję tylko z częścią współgraczy i realizuje tylko część z potencjalnych sytuacji (s. 114). Innymi słowy: ma kontakt jedynie z częścią materiału edukacyjnego rozproszonego między indywidualne role. Scenariusz sadzający wszystkich do wspólnych obrad wyciąga wszystkie ważne wątki na forum publicznym, nie omijając ani jednego gracza. Wszystkim edu-larpom nadałem więc taką strukturę: 1) oddzielne narady stronnictw (wstęp), 2) wspólne spotkanie nieoficjalne (główna część gry), 3) wspólne obrady oficjalne (podsumowanie).
- ◀ **W grze nie da się zwyciężyć siłą.** Gra toczy się w środowisku, które uniemożliwia bądź bezwzględnie karze posługiwanie się fizyczną przemocą. W epokach, w których normą były pojedynki wśród elity władzy, taką scenarią może być dwór królewski, na którym za dobyte broni grozi kara śmierci, lub zjazd oficjalnych poselstw narodowych chronionych poselską nietykalnością. Od XIX wieku, gdy pojedynki powoli tracą na popularności, można założyć, że sięganie po przemoc wobec przeciwników politycznych równa się kompromitacji i przekreśla szanse na karierę. Przemocy zapobiega też, rzecz jasna, odpowiedni dobór ról i zadań dla graczy.

Przygotowując role i zadania, kierowałem się metodą Larsa Konzacka (2007): najpierw opracować świat, potem grupy/stronnictwa w konflikcie, na końcu indywidualne role (s. 82–91). W edu-larpach historycznych dwa pierwsze elementy nie wymagają wiele pracy: świat jest znany graczom z podręcznika, a grupy także mają gotowe wzorce – stronnictwa polityczne danej epoki i kraju. Najwięcej twórczej pracy wymagają role, których na potrzeby przeciętnych klas szkolnych trzeba stworzyć co najmniej trzydzieści. Według Konzacka postaci trzeba wyposażyć w motywacje, cele, środki do ich realizacji (np. narzędzia, broń, pieniądze, informacje, władzę), niekiedy sekrety i rys psychologiczny (tamże). Przykładowe role z *Wariantu północnego* znajdują się w dalszej części tekstu, oto zaś lista postaci z tego larpa:

STRONNICTWO KRÓLEWSKIE

1. Benedykt Sapieha, podskarbi wielki litewski
2. Michał Leon Sapieha, kasztelan wołyński, rotmistrz pancerny
3. Michał Kazimierz Radziwiłł, hetman polny i stolnik wielki litewski (szwagier króla)
4. Katarzyna Radziwiłłowa, z domu Sobieska (siostra króla Jana)
5. Teresa Słuszka, chorążyna wielka litewska, z domu Gosiewska
6. Gdańszczanka, delegatka do króla

DWÓR KRÓLOWEJ

1. Królowa Maria Kazimiera Sobieska, z domu de la Grange d'Arquien
2. Panna Maria Anna de la Grange d'Arquien, siostra królowej Marysieńki
3. Szlachcianka, wdowa po poruczniku pancernym
4. Dama dworu
5. Dama dworu
6. Dama dworu
7. Dama dworu
8. Dama dworu

STRONNICTWO FRANCUSKIE

1. Madame Ludwika Maria de Bethune, z domu de la Grange d'Arquien, siostra królowej i żona francuskiego ambasadora Franciszka de Bethune
2. Hieronim Lubomirski, chorąży wielki koronny
3. Jan Wielopolski, podkanclerzy koronny
4. Stanisław Jan Jabłonowski, hetman polny koronny i wojewoda ruski
5. Rafał Leszczyński, podstoli wielki koronny
6. Anna Leszczyńska z domu Jabłonowska, podstolina koronna
7. Szlachcianka-sierota, podopieczna Anny Leszczyńskiej

STRONNICTWO AUSTRIACKIE / BRANDENBURSKIE

1. Jan Leszczyński, kanclerz wielki koronny
2. Cecylia Leszczyńska, z domu Kołaczowska, kanclerzyna koronna
3. książę Stanisław Herakliusz Lubomirski, marszałek wielki koronny
4. Elżbieta Lubomirska z domu Denhoff
5. Michał Kazimierz Pac, hetman wielki litewski, wojewoda wileński
6. Dymitr Jerzy Wiśniowiecki, hetman wielki koronny i wojewoda bełski
7. Klara Izabella Pac, żona Zygmunta Pacy, kanclerzyna litewska (z domu de Mailly)
8. Teofila Ludwika Wiśniowiecka, wojewodzina bełska (z domu księżna Zasławska)

9. Zakonnica, sławna z objawień maryjnych
10. Młodsza mniszka, jej podopieczna

Jeżeli graczy będzie mniej niż ról, w pierwszej kolejności odrzucamy dublujące się role małżeńskie (wystarczy nam po jednym z pary Wiśniowieckich, Leszczyńskich 1, Leszczyńskich 2, Lubomirskich etc.), bez skrupułów można też usunąć jedną czy dwie damy dworu.

Adaptując scenariusz dla różnych grup uczniów, zmieniałem proporcje ról męskich i żeńskich. Niektóre role, np. królowej, wykluczają zmianę płci, ale kiedy indziej łatwo podmienić męczyznę na reprezentującą go małżonkę i *vice versa*, zachowując tę samą charakterystykę i te same zadania. Znając z góry skład danej klasy, na ogół mogłem tak dopasować role, żeby nikt nie musiał wcielić się w rolę przeciwnej płci.

Karta informacyjna dla graczy

Taką kartę otrzymuje każdy uczeń przed rozpoczęciem gry. Zamieszczone informacje są bardzo skrótowe, gdyż ma to być przypomnienie głównych dat, nazw, nazwisk i faktów z materiału już wcześniej poznanego. Nowa (pozapo-dręcznikowa) wiedza to niewielki procent informacji² i dotyczy szczegółów, jak personalia i koligacje magnatów czy wyjazd króla do Gdańska w 1677. Tak drobiazgowa wiedza nie jest wymagana w edukacji szkolnej, lecz przydatna do zbudowania wspólnej sytuacji wyjściowej w larpie. Gracze mają kilka minut na przeczytanie karty podczas wprowadzenia do gry, mogą też do niej zaglądać na bieżąco.

CO SIĘ DZIEJE W POLITYCE – KRAJ

Mamy trzy główne stronnictwa:

- ◀ Stronnictwo profrancuskie – Rafał Leszczyński, Hieronim Lubomirski, Stanisław Jabłonowski. Oficjalnym przedstawicielem francuskiego króla Ludwika XIV jest ambasador Franciszek Gaston de Bethune, obecnie przy królu w Gdańsku. W Warszawie zastępuje go żona, Ludwika Maria, siostra królowej Marysienki.

² Jest to uzasadnione rolą tego konkretnego larpa w procesie edukacji: ma pełnić funkcję lekcji powtórzeniowo-utrwalającej. Natomiast w larpach nastawionych na wprowadzenie nowego materiału proporcje między wiedzą starą a nową byłyby odwrotne.

- ◀ Stronnictwo proaustriackie i probrandenburskie – Jan Leszczyński, ród Paców, Dymitr Wiśniowiecki. Pośród magnatów czołową figurą jest tutaj Jan Leszczyński, kanclerz wielki koronny.
- ◀ Stronnictwo dworskie – Jan III Sobieski prowadzi własną politykę, w której czasem mu po drodze z Austrią, a czasem z Francją. Jego wierni stronnicy to szwagier Michał Kazimierz Radziwiłł, Józef Słuska, ród Sapiechów, Stanisław Jabłonowski. No i sama królowa Maria Kazimiera Sobieska.

Na Litwie o wpływy rywalizują potężne rody Sapiechów, Paców, Radziwiłłów i Słuszków. W Koronie – Leszczyńscy, Jabłonowscy, Wiśniowieccy, Lubomirscy.

CO SIĘ DZIEJE W POLITYCE – ZAGRANICA

Jest wczesne lato 1677 roku.

- ◀ Turcja: Rok temu (1676) zawarto pokój z Turcją. Polska odzyskała część ziem na południu, ale bez głównej twierdzy, Kamieńca Podolskiego.
- ◀ Szwecja: Pokój w Oliwie (1660) zakończył wojnę czasu potopu. Obecnie stosunki są chłodne, ale poprawne.
- ◀ Prusy-Brandenburgia: Księżę pruski i zarazem elektor brandenburski, który nieraz już zdradzał Rzeczpospolitą, obecnie utrzymuje z Sobieskim poprawne stosunki, podpisano pakt sojuszniczy. Ale wiadomo, że w Prusach księżę tępi Polaków. Jest sojusznikiem Austrii.
- ◀ Austria: Z Austrią mamy podpisany sojusz, który był niezbędny podczas wojny z Turcją (Austria i Turcja to zawzięci wrogowie). Austria jest w sojuszu z Brandenburgią-Prusami.
- ◀ Francja: Z Francją układy są niby poprawne, ale chłodne, bo Francja jest rywalką Austrii i sojuszniczką Turcji – a Rzeczpospolita odwrotnie. Król myśli o zacieśnieniu sojuszu z Francją (co na pewno pogorszy układy z Austrią).

Z nowości: ostatni sejm zaakceptował pokój z Turcją, zalecił odnowić pakt z Austrią i Brandenburgią, zmniejszyć armię ze stanu wojennego do pokojowego. Wśród polityków mówi się o odwróceniu przymierzy – skoro koniec wojny z Turcją, warto rzucić wojsko przeciw Szwedom i odzyskać Inflanty, albo inaczej: złączyć siły ze Szwedami przeciw księciu pruskiemu i odzyskać Prusy Książęce. Są i tacy, co zalecają wznowić wojnę z Turcją u boku cesarza Austrii.

Król wyjechał do Gdańska na rozmowy z obcymi dyplomatami. Tymczasem na warszawskim dworze politycy i damy zawzięcie debatują nad tym, które plany poprzeć, a które porzucić. Nie zapadną tu żadne decyzje wiążą-

ce dla kraju – z tymi trzeba poczekać na sejm i króla – ale są tu przedstawiciele potężnych stronnictw politycznych, z którymi nawet sejm i król muszą się liczyć.

Tu pragnę zwrócić uwagę na ostatnie zdanie karty informacyjnej. Podkreśla ono, że rozgrywane przez graczy spotkanie nie ma bezpośredniego wpływu na działania sejmu czy króla – w myśl wyżej opisanej zasady „gracze nie zmieniają biegu historii”.

Poniżej zamieszczam przykładową kartę postaci. Każdy gracz dostaje własną, której nie może pokazywać nikomu innemu, nawet swoim sojusznikom w grze. Koordynator powinien wyraźnie przestrzec przed zaglądaniem w cudze karty, gdyż niektóre postaci mają prywatne sekrety, zastrzeżone tylko dla oczu danego gracza. Nawet w obrębie tego samego stronnictwa nie wszyscy identyfikują się z celami grupy i nie wszyscy są godni zaufania. A wszystkie tajemnice (np. fałszywa i prawdziwa tożsamość szpiega) są zapisane w karcie postaci, więc udostępnienie jej niepowołanym oczom równa się zdemaskowaniu. (Poniższej roli akurat to nie dotyczy. Jest typowa, bez specjalnych sekretów).

Przykładowa rola

Michał Kazimierz Radziwiłł (45 000 dukatów)
szwagier Sobieskiego, hetman polny litewski i stolnik wielki litewski
(stronnictwo królewskie)

Jako szwagier królewski i hetman polny pilnujesz interesów króla na Litwie. Twój ród (Radziwiłłowie) musi zwalczać wpływy potężnych Paców, nieprzyjaciół królewskich. Pomaga wam w tym trzeci magnacki ród – Sapiehowie – choć ci nie są do końca godni zaufania. W sojuszu z wami działają także Słuszkowie, ci jednak mniej się liczą na Litwie.

Zadanie 1:

Przekonuj polityków i damy, że w interesie Rzeczypospolitej trzeba odzyskać Prusy Książęce, władane przez zdradzieckiego księcia elektora. W tym celu warto połączyć siły ze Szwedami, którzy toczą wojnę z elektorem. Przyda się też sojusz z Francją, która pomoże zabezpieczyć pokój z Turcją (żeby nie toczyć wojny na dwa fronty).

Zadanie 2:

Działaj na szkodę Paców. Sprzeciwiaj się ich planom, postaraj się ich ośmieszyć.

Zadanie 3:

Poszukaj dowodów kompromitujących hetmana wielkiego litewskiego, Paca. To twój główny rywal. Jeśli uda się wykazać, że jest to zdrajca przekupiony przez obce mocarstwa, być może tobie zostanie przyznany tytuł hetmana wielkiego

Jak widać, karta postaci ma trzy pola:

1. Nagłówek z imieniem i nazwiskiem, urzędem, stronnictwem, ewentualnie sumą pieniędzy. Zgodnie z zasadą „wyraźnie oznaczamy postacie fikcyjne” tylko historycznie prawdziwe osoby mają nazwiska wpisane na kartę. Uczniowie wcielający się w postacie zmyślone występują pod własnymi nazwiskami. Najbogatsze, najbardziej wpływowe osoby otrzymują do dyspozycji określoną na karcie kwotę wirtualnych pieniędzy, którymi mogą dowolnie dysponować w grze (pożyczać lub darować), pod warunkiem odnotowania każdej transakcji na piśmie.
2. Krótka charakterystyka postaci zawierająca sympatie i poglądy polityczne, szczegóły biograficzne, informacje o posiadanych wpływach i sojusznikach itp. W przypadku szpiegów i zdrajców znajdują się tu zarówno dane prawdziwe (sekretnie), jak i fałszywe (znane publicznie).
3. Zadania do realizacji w grze – zawsze więcej niż jedno (najczęściej trzy), a każde wyodrębnione i precyzyjnie nakreślone. Ważne, aby cele (zadania) motywowały gracza przez cały czas, więc przynajmniej jedno musi mieć charakter ciągłego zobowiązania, np. „pomagaj osobie/grupie X”, albo „zwalczaj osobę/grupę Y”. Nie można dopuścić do sytuacji, w której ktoś zrealizuje wszystkie zadania w połowie gry, a później nie ma nic do działania.

W przypadku ról połączonych więzami rodzinnymi z innymi grającymi postaciami jest jeszcze pole czwarte, wyliczające krewnych/powinowatych z nazwiska i urzędu oraz określające stopień zażyłości.

Informacje o planowanym przebiegu gry i jej organizacji podczas zajęć znajdują się w instrukcji dla mistrza gry, którą postanowiłem przytoczyć w całości. Ze względu na obszerność załączam ją na końcu jako Załącznik. Teraz zaś pora przejść do omówienia wyników.

3. Wyniki i obserwacje

Wyniki opracowano na podstawie badań pilotażowych prowadzonych w okresie od listopada 2009 do stycznia 2010 w klasach drugich w bydgoskich liceach: III LO (nauczyciel: mgr Krzysztof Kozłowski) i VI LO (dr Nel Powel,

mgr Grzegorz Śliwiński). Pilotaż objął 132 uczniów w pięciu klasach drugich, w tym 83 osoby w klasach larpowych i 49 w kontrolnych. Zrealizowano 3 larpy wraz z dwukrotnymi sprawdzianami (w krótkim i długim odstępie czasu). Ponadto 1 larp według tego samego scenariusza odbył się w maju 2012 w klasie pierwszej w Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Sadowiczowej w Łochowie, z trzema równoległymi klasami kontrolnymi (nauczyciel: mgr Wojciech Laskowski, larpa prowadził dr Jerzy Szeja). Łochowska klasa larpowa to 24 osoby, klasy kontrolne 81 osób. Sumując Bydgoszcz z Łochowem: w pilotażu łącznie wzięło udział 237 osób, w tym 107 w klasach larpowych i 130 w kontrolnych.

Sprawdzian składał się z 12 pytań wymagających konkretnych, jedno- lub dwuwyrazowych odpowiedzi. Oto fragment:

Larp „Wariant północny”

przykładowe pytania na sprawdzian (w nawiasie prawidłowe odpowiedzi)

1. Kto miał prawo nadawać urzędy senatorskie, ministerialne i ziemskie? (król)
2. Któremu państwu najbardziej zależało na wciągnięciu Rzplitej w wojnę z Turcją? (Austrii)
3. Który kraj katolicki był politycznym sojusznikiem Turcji? (Francja)
4. Kto był królem Polski i Litwy po Janie Kazimierzu a przed Janem Sobieskim? (Michał Korybut Wiśniowiecki)
5. Kto w Rzeczypospolitej decydował o wypowiedaniu wojen i zawieraniu pokoju? (sejm)
6. Z kim Rzeczpospolita zawarła pokój w Oliwie w 1660 r.? (ze Szwecją)
7. Jakiej orientacji politycznej były dwa główne stronnictwa magnackie za czasów Sobieskiego? (pro)francuskie i (pro)austriackie
8. Jaki tytuł nosili naczelnicy dowódcy wojsk Korony i Litwy (nie chodzi o króla)? (hetman)

Każde pytanie ma wartość 1 punktu (oceniający może przyznawać 0, 0,5 lub 1), a więc w sumie można zdobyć punktów 12. Średni wynik klasy (suma punktów zdobytych przez wszystkich uczniów w klasie dzielona przez liczbę uczniów) zamieniam z punktowego na procentowy, pamiętając, że 100 procent to 12 pkt. Tak obliczone wyniki w zaokrągleniu do jednego miejsca po przecinku zostały przedstawione w tabeli na sąsiedniej stronie.

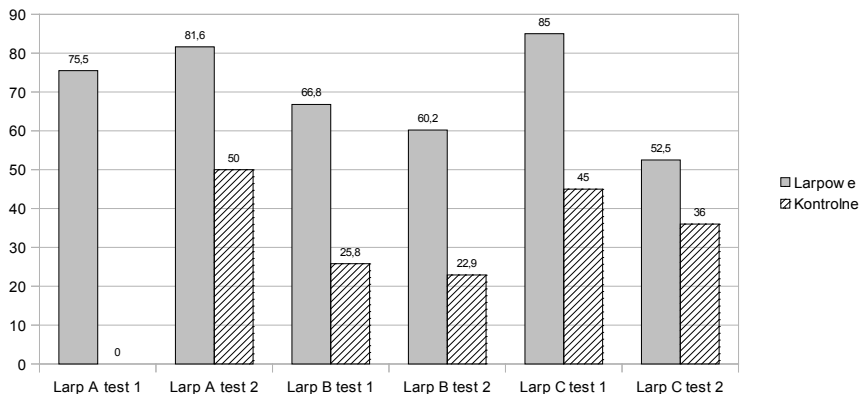
Tab. 1. Wyniki sprawdzianów w klasach larpowych i kontrolnych

| Klasa | Sprawdzian 1 (ok. 7 dni po larpie) | Sprawdzian 2 (ok. 30 dni po larpie) |
|--|---------------------------------------|--|
| Larpowa A (VILO, N. Powel) | 75,5% (30 uczniów) | 81,6% (29) |
| Kontrolna A (VILO, G. Śliwiński) | — * | 50% (24) |
| Larpowa B (IIILO, K. Kozłowski) | 66,8% (28) | 60,2% (27) |
| Kontrolna B (IIILO, K. Kozłowski) | 25,8% (21) | 22,9% (22) |
| Larpowa C (VILO, G. Śliwiński) | 72,5/85% (36/33) ** | 52,5% (25) |
| Kontrolna C (VILO, G. Śliwiński) | 45% (28) | 36% (22) |
| Larpowa D (LO Łochów, J. Szeja) | 69,1% (24) | 73,4% (21) |
| Kontrolna D-1 (LO Łochów, W. Laskowski) | 70,7% (25) | 65,3% (24) |
| Kontrolna D-2 (LO Łochów, W. Laskowski) | 65,9% (23) | — * |
| Kontrolna D-3 (LO Łochów, W. Laskowski) | 72,22% (33) | 90,5% (28) |

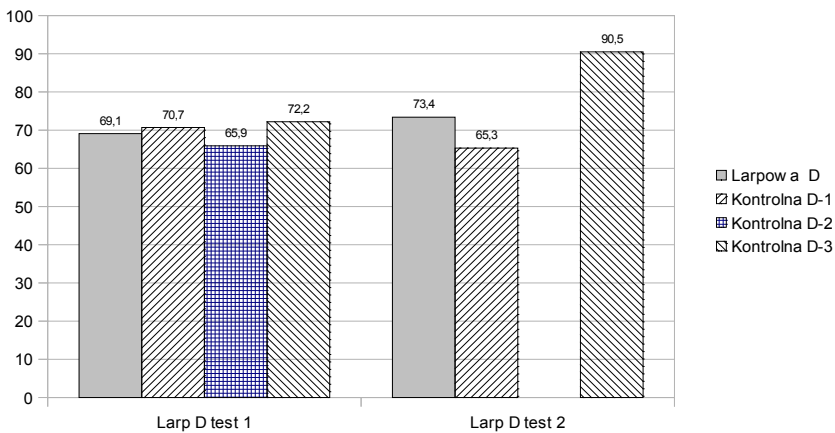
* Nie odbył się równoległy sprawdzian w klasie kontrolnej, stąd brak danych w rubryce.

** Trzy sprawdziany oddano niepodpisane i bez żadnej odpowiedzi. Jeśli wliczać je do statystyk (jako 0 punktów), wynik klasy wyniesie 72,5 %. Jeśli pominąć – 85%.

Różnice wizualizuje poniższy wykres: słupki szare to wyniki procentowe klas larpowych, słupki kreskowane – klas kontrolnych. Jak widać, w przypadku larpów A–C (Bydgoszcz, klasy drugie) klasa larpowa zawsze osiąga wyższe wyniki niż równoległa klasa kontrolna, tak w krótkim (test 1 – po 7 dniach od powtórki materiału), jak i w długim (test 2 – po 30 dniach) odstępie czasu. W skali do 100 proc. przewaga larpów waha się pomiędzy 16,5 a 41 punktami procentowymi.

**Ryc. 1.** Wyniki sprawdzianów w klasach larpowych i kontrolnych – Bydgoszcz

Drugi wykres, poniżej, dotyczy łochowskiej części pilotażu (klasy pierwsze). Tu wyniki pierwszego sprawdzianu (ok. 7 dni po larpie) we wszystkich klasach są zbliżone (od 65,9 do 72,2%). Natomiast w drugim sprawdzianie (po 30 dniach) klasa kontrolna D-1 uzyskała mniej punktów niż uprzednio, zaś klasa larpowa i klasa kontrolna D-3 poprawiły swe wyniki – przy czym klasa D-3 okazała się najlepsza w obu sprawdzianach. Według informacji od nauczyciela (mgr Laskowski), odzwierciedla to trwałą różnicę w wiedzy/zdolności grup: klasa larpowa i kontrolne D-1 i D-2 mają poziom porównywalny, zaś kontrolna D-3 znacząco je wyprzedza.



Ryc. 2. Wyniki sprawdzianów w klasach larpowych i kontrolnych – Łochów

Poza tym trzeba wyjaśnić, skąd bierze się różnica w wieku klas: materiał realizowany według podręczników w klasach drugich w przypadku Łochowa był omawiany już w klasach pierwszych. W tej szkole cały program historii jest realizowany w klasach I i II, a w klasach III uczą się tego przedmiotu tylko ci, którzy będą z niego zdawać egzamin maturalny. Nauczanie trzyletniego materiału w dwa lata niewątpliwie oznacza mniejszą liczbę jednostek lekcyjnych poświęcanych na poszczególne zagadnienia – zatem materiał objęty eksperymentem larpowym był tam omawiany krócej niż w klasach drugich w Bydgoszczy. Stąd też wyniki prezentuję na oddzielnych wykresach, jako że nie są do końca porównywalne.

Można by wnioskować, że hipoteza o wysokiej skuteczności dydaktycznej larpów znajduje wstępne potwierdzenie, zwłaszcza biorąc pod uwagę badanie w klasach drugich (Bydgoszcz). Lecz na ile wyniki te są wiarygodne? Problemy organizacyjne w realizacji larpów i sprawdzianów nie pozwoliły przeprowadzić badania ściśle według harmonogramu, co niewątpliwie obniża wiarygodność

uzyskanych danych. Problemy te wynikały głównie z nieregularności zajęć w kalendarzu szkolnym, poprzecinanym świętami, feriami, rekolekcjami, uroczystościami, wycieczkami czy chorobami nauczycieli. Odbyło się mniej larpów niż zaplanowano. Nie wszędzie udało się zachować w miarę równe odstępy 7/30 dni między larpami a sprawdzianami. Nigdzie nie udało się zrealizować planu zamiany funkcji między grupami larpowymi i kontrolnymi, co podważa wynik badań przez nieuwzględnienie różnic w uzdolnieniach obu grup. W przypadku larpa A pierwszy sprawdzian nie miał odpowiednika w klasie kontrolnej, w larpie D u jednej z klas kontrolnych brak sprawdzianu drugiego. Przy larpie B sprawdzian drugi przyniósł sporo prac anonimowych, przez co nie dało się wyeliminować z oceny uczniów nieobecnych na larpie. Trafiły się też ewidentne przypadki spisywania odpowiedzi od kolegów wykrywane na skutek identycznych błędów. Wszystko to razem każe podchodzić do zaprezentowanych wyników z dużą ostrożnością. Nie ulega wątpliwości, że w dalszych badaniach procedurę trzeba zmodyfikować, by wykluczyć lub ograniczyć powyższe zakłócenia.

Interesujące obserwacje dotyczą pracy z uczniami. Oprócz wyżej wspomnianych larpów A, B, C i D mogę się tutaj odnieść do sześciu innych, których nie ująłem w pomiarze efektów kształcenia ze względu na brak sprawdzianów. Dwie kolejne rozgrywki *Wariantu północnego* zrealizowałem w III LO w Bydgoszczy w 2009 i 2011, cztery dalsze przeprowadzili moi współpracownicy w 2010 w liceach w Trójmieście (lic. Mariusz Majchrowski) i Myślenicach (mgr Łukasz Pleśniarowicz) oraz w 2012 w Poznaniu (mgr Krzysztof Maj). We wszystkich przypadkach organizatorzy uznają larpy za udane. Uczniowie chętnie brali udział w zajęciach i najczęściej deklarowali chęć udziału w kolejnych. Niechęć do gry jest jednym z potencjalnych zagrożeń, o czym piszą m.in. larpolodzy z krajów nordyckich Sanne Harder (2007) i Tuomo Tuovinen (2003), jednak spotykałem się z nią bardzo rzadko i na ogół łatwo było ją przełamać. Podczas dwóch gier zaobserwowałem pojedyncze przypadki uczniów zagubionych, którym do zaangażowania w grę wystarczyło dodatkowe objaśnienie zadań. Raz wystąpiła konieczność zdyscyplinowania parooosobowej grupki, która chciała wziąć się za przepisywanie pracy domowej. Poza tym problemów z dyscypliną i aktywnością nie stwierdzono.

Widać za to zróżnicowanie aktywności na poszczególnych etapach gry. Zadaniem pierwszego etapu, gdy każde stronnictwo obraduje osobno, jest m.in. zapoznanie uczestników z własną rolą i z rolami członków swojej drużyny, więc jest zrozumiałe, że gracz nastawia się tu raczej na rozpoznanie sytuacji niż jej aktywne zmienianie. Raz wystąpił przy tym większy zgrzyt: uczennice należące do fraucymeru królowej w *Wariancie północnym* zaczęły naradę, nie wchodząc w przydzielone role, a po prostu omawiając swoje charakterystyki i zadania spisane na kartach postaci. Tym samym efekt roli i symulacji został

zaprzepaszczone; na szczęście dotyczyło to tylko pierwszego etapu. Z kolei na innym larpie poniósł fiasko etap trzeci, czyli oficjalne wspólne obrady wszystkich stronnictw: klasę sparaliżował stres związany z publicznym zabránieniem głosu. Ponieważ nie udało się przełamać tej blokady, grę trzeba było zakończyć wcześniej. Zawsze natomiast wysokim zaangażowaniem cieszy się etap drugi, najważniejsza część gry, gdy wszystkie stronnictwa spotykają się w jednym miejscu i mogą swobodnie wchodzić w interakcje – w parach, trójkach, mniejszych i większych grupkach. Dynamika symulowanego konfliktu gwarantuje, że walczące stronnictwa nie pozostawiają neutralnych w spokoju. Nawet uczniowie o słabszej motywacji, którzy woleliby przesiedzieć grę w kącie, co chwilę są wciągani w interakcje przez bardziej zaangażowanych kolegów. Bezpośrednia interakcja przebiega tu w małych grupkach, do tego w ogólnym hałasie i zamieszaniu, są to więc działania nieoficjalne i niepubliczne – wolne od stresu pojawiającego się w etapie trzecim.

Wnioski

Wyniki badania pilotażowego wstępnie sugerują przewagę larpa nad tradycyjną lekcją powtórzeniową w zakresie utrwalania materiału przedmiotowego, co **zachęca do podjęcia badań na szerszą skalę** w kolejnych latach. Zaś rozpoznanie problemów organizacyjnych w prowadzeniu badań w ramach typowego cyklu nauczania pozwala udoskonalić procedurę, lepiej dostosowując ją do szkolnych realiów.

Problem 1: Podstawową przeszkodą w poszerzaniu skali badań jest ograniczony dostęp do szkół, czy inaczej mówiąc, mała liczba nauczycieli skłonnych do udziału w projekcie. Wszystkie gry, które odbyły się w szkołach, zrealizowano dzięki osobistym znajomościom z uczącymi tam historykami. Zaproszenia do współpracy kierowane inaczej niż prywatnymi kanałami (pośrednio przez ogłoszenia i bezpośrednio przez e-maile i osobiste spotkania) nie przynosiły efektów³.

Problem 2: Brak samodyscypliny u części nauczycieli, szczególnie tam, gdzie organizacją gier zajmowali się studenci wolontariusze u swoich niegdysiej-

³ Tym bardziej, że w minionym roku akademickim wskutek nawału prac nad Krajowymi Ramami Kwalifikacji jako kierownik rady programowej Instytutu Neofilologii UKW nie zająłem się promowaniem projektu tak intensywnie, jak by należało. Przez nadmiar zbędnej biurokracji narzuconej reformą szkolnictwa wyższego rok 2011/2012 jest w dużej mierze stracony z punktu widzenia rozwoju naukowego – dla mnie i dla setek innych polskich badaczy.

szych licealnych profesorów. W kilku przypadkach historycy udostępniili zajęcia na larpy, lecz nie wywiązali się z obietnicy terminowego przeprowadzenia sprawdzianów. W roku 2012/2013 do projektu włączyło się wydawnictwo edukacyjne Nowa Era, dysponujące własną siecią kontaktów i współpracowników, zatem można się spodziewać, że problemy 1 i 2 zostaną rozwiązane.

Problem 3 (najważniejszy): Główną trudnością okazała się koordynacja czasowa w grupach równoległych (sprawdziany po około 7 i 30 dniach od larpa w klasie eksperymentalnej i analogicznie po 7 i 30 dniach od powtórki materiału w klasie kontrolnej), zwłaszcza z zamianą funkcji klas po semestrze. Słusznie pisze Alina Sokół (bez daty): „Technika rotacji jest doskonalsza [...] jednak bardzo trudna do zastosowania w normalnych warunkach pracy szkoły”. Planowe przeprowadzenie larpów z podwójnymi sprawdzianami w ustalonych odstępach czasowych okazało się możliwe tylko raz. Powtórka całego układu w drugim semestrze nie udała się w żadnym z wypadków, nawet przy nauczycielach chętnych do współpracy. Skutkiem tego, wbrew pierwotnym zamierzeniom, wyniki pomiaru uzyskałem metodą grup równoległych bez rotacji – a jest to metoda, w której skuteczność powątpiewam.

Jak piszą Gary Phey, Daniel Robinson i Joel Levin (2005), „the problem with the equivalent group’s design [...] is that we cannot be sure that the groups are truly equivalent” (s. 91). Nigdy nie wiadomo, czy o różnicy wyników decyduje badany czynnik, czy raczej różnice między osobnikami. Zwłaszcza w polskich warunkach, gdzie uczniowie są na stałe przydzieleni do klasy A czy B i chodzą na zajęcia wciąż w tym samym składzie, całe klasy mają swój charakter budowany przez dynamikę grupy i presję rówieśniczą. Klasa A może być pracowita i chętna do współpracy, a klasa B leniwa i konfliktowa – z nielicznymi wyjątkami. Wyżej omawiana punktacja ze sprawdzianów z Łochowa potwierdza istotność tego zjawiska. Dlatego do wyników pilotażu podchodzę z dużą ostrożnością, mówiąc że „sugerują” (nie zaś „dowodzą”) przewagę larpa jako lekcji powtórkowej. Konieczne są dalsze badania – i zmiana metody pomiaru.

Naturalnym wyjściem wydaje się tu rezygnacja z grup równoległych na rzecz „techniki jednej grupy”. Uważam, że do zmierzenia efektywności dydaktycznej wystarczy porównanie wyników w obrębie tej samej klasy. Bez zmian pozostanie zasadnicza część eksperymentu: larp jako powtórka dużego działu programowego oraz piętnastominutowe sprawdziany wiedzy po 7 i 30 dniach. Materiału porównawczego dostarczą sprawdziany identycznego formatu i w tych samych odstępach czasowych, mierzące wiedzę z innego działu programowego, zakończonego zwyczajną lekcją powtórkową. W ten sposób klasa stanie się „grupą kontrolną” sama dla siebie. Tu oczywiście pojawia się wątpliwość co do porównywalności wyników, gdyż działy te obejmują inny materiał

dydaktyczny. Jeśli jeden test wypadnie wyraźnie lepiej niż drugi, przyczyną może być łatwiejszy materiał lub łatwiejszy sprawdzian. Wybieram tę metodę, mimo że jestem świadom wspomnianego ryzyka, ponieważ uważam je za mniej groźne niż w technice grup równoległych bez rotacji.

Stojąc przed wyborem „ten sam materiał, inny skład osobowy grup” lub „inny materiał, ta sama grupa”, zdecydowanie wolę tę drugą opcję. Żadna nie gwarantuje stuprocentowej ekwiwalencji porównywanych próbek, ale jeśli różnice dotyczą treści sprawdzanego materiału, znaczny stopień ekwiwalencji da się osiągnąć poprzez: 1) analizę podręcznika i podstawy programowej, by wybrać działy tematyczne o tym samym stopniu trudności; 2) staranne projektowanie sprawdzianów (ta sama forma, liczba, tematyka i szczegółowość pytań). Ponadto stopień trudności działów podręcznikowych i sprawdzianów jest weryfikowalny w oparciu o pisemne materiały. Ekwiwalentność obu sprawdzianów można zakwestionować bądź obronić, analizując układ pytań i treść materiału. Natomiast w metodzie grup równoległych różnice kryją się w ludziach – tam ekwiwalencji nie da się ani rzetelnie zweryfikować, ani zwiększyć przez staranność badania. Nie mam wątpliwości, co jest korzystniejsze z naukowego punktu widzenia.

Plan na 2012/2013: Tak zmodyfikowane badanie jest kontynuowane w roku 2012/2013 w czternastu szkołach w Trójmieście i Krakowie, we współpracy między PTBG a wydawnictwem edukacyjnym Nowa Era i z pomocą wolontariuszy doświadczonych w posługiwaniu się edu-larpami. W danej klasie w okresie od stycznia do maja 2013 przewidziano:

- ◀ 1 lekcję typu larp jako powtórzenie dużego działu z podręcznika;
- ◀ 2 sprawdziany piętnastominutowe: jeden po ok. 7, drugi po ok. 30 dniach po larpie;
- ◀ analogiczne sprawdziany po lekcji powtórzeniowej innego działu programowego.

Oczywiście, statystyczna wiarygodność badań będzie tym wyższa, im więcej będzie zbadanych jednostek. Badanie można i warto rozszerzać o kolejne szkoły, zatem serdecznie zapraszam do współpracy zainteresowanych nauczycieli. Rozwój projektu można śledzić na stronie: <<https://sites.google.com/site/edularp2013>>.

Załącznik nr 1 – LARP „Wariant północny”

Informacje dla prowadzącego (MG)

Czas gry: 100 minut (dwie lekcje szkolne wraz z przerwą)**Liczba graczy:** 31 ról, w tym 20 kobiecych i 11 męskich

Niektóre role można bez trudu „odwrócić”, zmieniając żonę na męża lub *vice versa* (np. Teresę Słuszkę można zastąpić Józefem; a jeśli jest pod dostatkiem graczy, Słuszkowie mogą wystąpić razem).

Identyfikatory: Po rozdaniu ról gracze wypisują sobie na karteczkach identyfikatory z imieniem, nazwiskiem i ew. tytułem. Na niektórych kartach postaci (karteczkach z opisem ról) widnieje gotowe nazwisko – są to bohaterowie o rzeczywistych pierwowzorach. Jeżeli na karcie postaci nie ma podanego nazwiska, uczeń wpisuje swoje własne. (To jasny sygnał dla uczniów, że dane postacie są fikcyjne, a nie historyczne).

Kontrakty: Zamożne postacie mają zapisane na kartach sumy pieniędzy. Mogą nimi dysponować – pożyczać lub darować – ale każdą transakcję trzeba zapisać na papierze, np. tak: „Ja, H. Lubomirski, daję Jackowi Birskiemu 2 000 dukatów”. Inne zobowiązania (przysięgi, deklaracje polityczne) zapisu nie wymagają.

PRZYGOTOWANIE GRY

Zapowiedź: LARP powinien być zapowiedziany z około siedmiodniowym wyprzedzeniem jako lekcja powtórzeniowa z dziejów Rzeczypospolitej w XVII wieku. Tematyka: wolne elekcje i oligarchia magnacka, wojny XVII wieku i ich skutki, sarmatyzm. Według wersji rozszerzonej podręcznika Operon, tematy 5–6 i 8 z cz. II „Wiek XVII” oraz temat 13 z cz. I „Wiek XVI i początek wieku XVII”.

Wprowadzenie: Na zajęciach MG rozdaje wszystkim kartę informacyjną pt. „Co się dzieje w polityce” (pierwsza strona pliku z informacjami dla graczy). Uczniowie czytają przez 5 minut, po czym MG lub nauczyciel streszcza główne punkty (w miarę możliwości warto skorzystać z dużej mapy ściennej ukazującej Rzplitą w XVII wieku).

Przed rozdaniem ról należy podać graczom informacje opisane powyżej pod nagłówkami „Kontrakty” i „Identyfikatory”. Trzeba też podkreślić, że **nie wolno pokazywać swojej karty postaci innym graczom**, bo niektóre informacje są tajne i mogą być kompromitujące.

Role i grupy: Po rozdaniu ról MG dzieli graczy na cztery grupy:

- ◀ królowa + dwórki + Maria Anna de la Grange d'Arquien;
- ◀ stronnictwo profrancuskie pod wodzą Pani de Bethune;
- ◀ stronnictwo proaustriackie/brandenburskie pod wodzą Jana Leszczyńskiego;
- ◀ stronnictwo Sobieskiego pod wodzą Stanisława Jabłonowskiego i Michała Kazimierza Radziwiłła.

(Przydzielając role „centralne” dla stronnictw – królowej, pani de Bethune, Jana Leszczyńskiego i Stanisława Jabłonowskiego – MG powinien poprosić nauczyciela, by wskazał uczniów zdolnych odegrać role przywódców).

Pierwszy etap gry (Etap 1 – Planowanie) wymaga fizycznego rozdzielenia grup, aby nie mogły się wzajemnie podsłuchiwać. Fraucymer królowej pozostaje w sali lekcyjnej, zaś pozostałe grupy trzeba ustawić na szkolnych korytarzach (jeśli pogoda pozwala, także na boisku szkolnym).

Odprawa w grupach: MG po kolei przeprowadza krótką „odprawę” w każdej z grup: każe wszystkim przedstawić się z nazwiska i z funkcji; przypomina, w czym interesie grupa ma działać (odpowiednio – królowej / Francji / Austrii i Brandeburgii / króla); podkreśla cel pierwszego etapu gry: uzgodnienie wspólnej strategii działania na nadchodzącym zebraniu. Po odprawie grupa zaczyna grę.

ROZGRYWKA

Gra dzieli się na trzy wyraźne etapy. Prowadzący (MG) ogłasza, kiedy następuje przejście do kolejnego.

Etap 1 – Planowanie

Każde stronnictwo przygotowuje się do spotkania we własnym gronie. W świecie gry będą to zebrania poszczególnych stronnictw w domach czy pałacach należących do przywódców grup. I tak oto: stronnictwo prokrólewskie spotkać się może na kwaterze Sapiehów, proaustriackie u kanclerza Leszczyńskiego, a profrancuskie u Pani de Bethune. Jeden wyjątek: wszystkie damy dworu oraz Maria Anna de la Grange d'Arquien wraz z królową tworzą oddzielną, czwartą grupę – fraucymer królowej. Celem każdego stronnictwa jest omówienie swoich planów, zbadanie różnic poglądów i ustalenie strategii działania.

Ten etap powinien trwać około 20 minut czasu rzeczywistego. Gdy MG dojdzie do wniosku, że grupy omówiły już wszystko co trzeba, zatrzymuje grę i ogłasza przejście do drugiego etapu.

Etap 2 – Negocjacje nieoficjalne

Akcja przenosi się do ogrodów królewskich przy zamku w Warszawie. Spotykają się tam wszystkie osoby, które mają wziąć udział w nadchodzącej naradzie. Zanim jednak królowa zaprosi do komnat na oficjalną debatę, goście mają okazję rozmawiać swobodnie i niezobowiązująco – w małych grupkach lub w parach, publicznie lub oddalwszy się w zaciszne miejsce. Można zasiąść przy stoliku, przejrzeć dokumenty, a nawet wypisywać weksle. To główna część larpa, w której najprawdopodobniej zapadną najważniejsze decyzje, powstaną nieprzewidziane sojusze i spiski.

Etap ten trzeba zakończyć najpóźniej 30 minut przed końcem zajęć, żeby starczyło czasu na etap 3. Ewentualnie, jeśli akcja rozstrzygnie się wcześniej i gracze zaczną się nudzić, MG może ogłosić etap 3. szybciej.

Etap 3 – Oficjalna narada

Tu MG powinien podszeptać królowej, że pora wezwać wszystkich do oficjalnej debaty. Ta część gry powinna się odbyć przy wspólnym stole (przed rozpoczęciem gry należy ustawić ławki szkolne w jeden długi stół, wokół którego usiądą uczestnicy). Zasadniczo dyskusję należy pozostawić samym graczom, ale jeśli zajdzie taka potrzeba, MG powinien wspierać królową w utrzymywaniu dyscypliny (upominając graczy, którzy pozwalają sobie na nadmierną poufałość). Ze względów dydaktycznych wskazane są też podpowiedzi nauczyciela, który powinien uzupełniać uczniom braki w wiedzy historycznej (np. informacje o funkcjonowaniu sądów czy sejmu, gdyby zebrani chcieli pociągnąć kogoś do odpowiedzialności karnej).

Larp powinien zakończyć się głosowaniem zebranych (tylko mężczyzn i tylko senatorów) nad spornymi kwestiami. Jeżeli sami gracze nie zarządzą głosowania, powinien to zrobić MG.

PO LARPIE – DEBRIEFING

Na koniec MG lub nauczyciel krótko podsumowują rzeczywisty wynik starań Sobieskiego o realizację „wariantu północnego”. Prawdopodobnie w głosowaniu graczy żadna ze stron nie zyska wyraźnej przewagi (tak zaprojektowano układ sił wewnątrz larpa!). Wówczas można odwołać się do larpa jako bezpośredniego przykładu: król nie zyskał powszechnego poparcia dla nowego zwrotu w polityce, musiał więc ten zamysł porzucić i pójść wcześniej wytyczoną drogą (sojusz z Austrią przeciw Turcji).

Opcjonalne zakończenie – plebiscyt na dwórkę

Jeżeli pod koniec lekcji zostanie trochę czasu, można zarządzić plebiscyt na dwórkę. Ponieważ Zadanie 3 każdej damy dworu polega na zyskaniu uznania w oczach możnych panów, MG prosi wszystkich senatorów i księżąt o zagłosowanie na „najmilszą z dam”. Dodatkowo, ponieważ Zadanie 1 to rywalizacja o uznanie królowej, MG prosi królową Marysienkę o wybór ulubionej dwórki. Skupienie uwagi na damach dworu to zabawna forma ich „dowartościowania”, pewna rekompensata za to, że ich role są bardzo podobne (więc mało oryginalne) i niewiele znaczące przy negocjacyjnym stole.

LITERATURA

- Campbell, J. (2008). Just Less Than Total War: Simulating World War II as Ludic Nostalgia. W: Z. Whalen, L.N. Taylor (red). *Playing the Past. History and Nostalgia in Video Games* (s. 183–200). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Fullerton, T. (2008). Documentary Games: Putting the Player in the Path of History. W: Z. Whalen, L.N. Taylor (red). *Playing the Past. History and Nostalgia in Video Games* (s. 215–238). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Harder, S. (2007). Confessions of a schoolteacher: experiences with roleplaying in education. W: J. Donniss, M. Gade, L. Thorup (red.), *Lifelike* (s. 225–235). Kopenhaga: Projektgruppen KP07.
- Henriksen, T. (2004). On the Transmutation of Educational Role-Play: A Critical Reframing to the Role-Play in Order to Meet the Educational Demands. W: M. Montola, J. Stenros (red.), *Beyond Role and Play: Tools, Toys and Theory for Harnessing the Imagination* (s. 107–130). Helsinki: Ropecon ry.
- Konzack, L. (2007), LARP Experience Design. W: J. Donniss, M. Gade, L. Thorup (red.), *Lifelike* (s. 82–91). Kopenhaga: Projektgruppen KP07.
- Mochocki, M. (2009). Teatralne gry fabularne (LARP-y) w nauczaniu szkolnym. *Homo Ludens*, 1(1), 177–189.
- Phye, G.D., Robinson, D.H., Levin, J. (2005). *Empirical Methods for Evaluating Educational Interventions*. Burlington-San Diego-London: Elsevier Academic Press.
- Siek-Piskozub, T. (1995). *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sokół, A. (bez daty). *O eksperymencie pedagogicznym*. Online: <http://www.profesor.pl/publikacja_7759,Artykuly,O-eksperymencie-pedagogicznym>. Data dostępu: 20 marca 2012.
- Szeja, J. (2004). *Gry fabularne – nowe zjawisko kultury współczesnej*. Kraków: Rabid.
- Tuovinen, T. (2003). *Role Playing Games as a Method of Teaching History*. Online: <http://www.uta.fi/laitokset/okl/tokl/projektit/kaksoistutkinto/pdf/tuomo_tuovinen_proseminaari.pdf>. Data dostępu: 20 września 2008.

dr Michał Mochocki, literaturoznawca, adiunkt w Instytucie Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, michal.mochocki@gmail.com

Teatralne gry fabularne (LARP-y) na lekcjach historii – raport z badań

Abstrakt

Raport przedstawia wyniki badań pilotażowych nad efektywnością teatralnych gier fabularnych (LARP-ów) jako lekcji integrujących i utrwalających wiedzę z dużego działu programowego. Wstępne wyniki badań z lekcji historii w liceach sugerują przewagę larpa nad konwencjonalną lekcją powtórkową. Do tych danych trzeba jednak podejść z ostrożnością, gdyż przebadano stosunkowo niewielką próbę (4 gry, 107 uczniów w klasach lampowych i 130 w kontrolnych), a program badania nie został w pełni zrealizowany. Wstępne dane wymagają potwierdzenia w badaniach na większą skalę oraz udoskonalenia procedury w oparciu o doświadczenia wyniesione z pilotażu.

Słowa kluczowe: LARP, edukacja, drama

