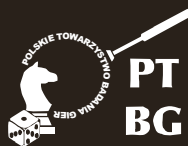


Homo Ludens

Czasopismo ludologiczne
Polskiego Towarzystwa Badania Gier

Czasopismo wydawane przy współpracy z Pracownią Badań Ludologicznych
Instytutu Lingwistyki Stosowanej Wydziału Neofilologii UAM

Numer 1(6)/2014



Polskie Towarzystwo Badania Gier

Oficjalne czasopismo Polskiego Towarzystwa Badania Gier

Homo Ludens

Homo Ludens (ISSN 2080-4555) is the official journal of the Games Research Association of Poland (Polskie Towarzystwo Badania Gier). The journal carries original articles on various aspects of ludology as broadly perceived games research in the humanities, social and other sciences. It presents a representative survey of empirical and theoretical research conducted in this area in Poland and abroad as well as reflections on issues in the area of game studies. It also publishes selected book reviews in this area. The language of the journal is basically Polish but articles in English and German are also accepted. The journal is issued on line in a form of a continuous publication - before publishing of the final versions of the texts on its website early citation versions are available. The articles are also available in a print version of the journal issued usually after the publication of the final digital version. The original version of the journal is the digital one.

Kolegium Redakcyjne / Editorial board

Redaktor założyciel / Founding Editor: Augustyn Surdyk

Redaktor naczelny / Editor-in-Chief: Augustyn Surdyk

Zastępca redaktora naczelnego / Associate Editor: Jerzy Zygmunt Szeja

Asystenci redaktora naczelnego / Assistants to the Editor: Stanisław Krawczyk, Jakub Marszałkowski

Sekretarz czasopisma / Editorial Secretary: Dorota Cwiklińska-Surdyk

Redaktorzy językowi / Language Editors: Graham Knox-Crawford (English), Stanisław Krawczyk (polski), Britta Stöckmann (Deutsch)

Projekt okładki i stron tytułowych: Emanuel Kulczycki

Zdjęcie na okładce: Marta Kliponis-Kulczycka

Opracowanie techniczne i skład: Pilcrow Studio

Pierwotną wersją pisma jest wersja elektroniczna: <http://ptbg.org.pl/HomoLudens/>

Rada Naukowa / Academic Advisory Board

Przewodniczący / Chair: Prof. zw. dr hab. Waldemar Pfeiffer (Poznań)

Członkowie / Members:

Prof. zw. dr hab. Bolesław Andrzejewski (Poznań)

Prof. zw. dr hab. Teresa Siek-Piskozub (Poznań)

Prof. Dr. Linus Jung (Granada)

Prof. Dr. Rosa Maria Muñoz Luna (Malaga)

Prof. UG dr hab. Halina Stasiak (Gdańsk)

Prof. Dr. Lidia Taillefer de Haya (Malaga)

Prof. Dr. Catalina Jiménez Hurtado (Granada)

Prof. dr hab. Izabela Prokop (Poznań)

Prof. Dr. Silvia Montero Martínez (Granada)

Prof. UP dr hab. Henryk Noga (Kraków)

Prof. UŁ dr hab. Piotr Sitarski (Łódź)

Rada Redakcyjna / Editorial Advisory Board

Przewodnicząca / Chair: Prof. UW dr hab. Anna Gemra (Wrocław)

Członkowie / Members:

Prof. SWPS dr hab. Mirosław Filiciak (Warszawa)

Prof. UAM dr hab. Joanna Kubaszyk (Poznań)

Dr Joanna Andrzejewska (Poznań)

Dr Dorota Chmielewska-Luczak (Wrocław)

Dr Dariusz Grzybek (Poznań)

Dr Agata Hofman (Gdańsk)

Dr Rolsław Jan Kolbusz (Warszawa)

Dr Tomasz Z. Majkowski (Kraków)

Dr Michał Mochocki (Bydgoszcz)

Dr Piotr Ratajczyk (Poznań)

Dr Tomasz Smejls (Wrocław)

Dr Jan Stasiński (Wrocław)

Dr Anna Szczepaniak-Kozak (Poznań)

Dr Zbigniew Wałaszewski (Warszawa)

Dr Agata Zarzycka (Wrocław)

Prof. UAM dr hab. Arkadiusz Jabłoński (Poznań)

Dr hab. inż. Jan Zych (Poznań)

Dr Andrzej Belkot (Poznań)

Dr Agnieszka Dytman-Stasiński (Wrocław)

Dr Dobrosława Grzybewska-Lewicka (Wrocław)

Dr Paweł Hostyński (Poznań)

Dr Emanuel Kulczycki (Poznań)

Dr Aleksandra Mochocka (Bydgoszcz)

Dr Agnieszka Nowicka (Poznań)

Dr Agata Skórzyńska (Poznań)

Dr Michał Sołtyś (Warszawa)

Dr Britta Stöckmann (Kiel)

Dr Dominika Urbańska-Galanciak (Warszawa)

Dr Michał Wendland (Poznań)

Adres redakcji:

Polskie Towarzystwo Badania Gier, „Homo Ludens”, ul. Kossaka 9/7, 60-759 Poznań

e-mail: HomoLudens@ptbg.org.pl

Wydawca:

Polskie Towarzystwo Badania Gier, ul. Kossaka 9/7,
60-759 Poznań

Druk:

Zakład Poligraficzny Moś i Łuczak, ul. Piwna 1, 61-065 Poznań

ISSN 2080-4555

POLSKIE TOWARZYSTWO BADANIA GIER
GAMES RESEARCH ASSOCIATION OF POLAND

Homo Ludens

Czasopismo ludologiczne
Polskiego Towarzystwa Badania Gier
Czasopismo wydawane przy współpracy z Pracownią Badań Ludologicznych
Instytutu Lingwistyki Stosowanej Wydziału Neofilologii UAM

Numer 1(6)/2014



Poznań 2014

Dotychczas wśród publikacji Polskiego Towarzystwa Badania Gier
dzięki dofinansowaniu Instytutu Lingwistyki Stosowanej UAM
oraz Rektora UAM ukazały się:

1. Surdyk A. (red.), 2007, *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał. Tom I*, seria „Język–kultura–komunikacja” nr 1, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
2. Surdyk A., Szeja J.Z. (red.), 2007, *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał. Tom II*, seria „Język–kultura–komunikacja” nr 2, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Książki dostępne w sprzedaży w księgarniach na terenie całej Polski oraz w sprzedaży wysyłkowej Wydawnictwa Naukowego UAM w Poznaniu; <<http://www.staff.amu.edu.pl/~press/>>.

INFORMACJE O SPRZEDAŻY WYDAWNICTW UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Sprzedaż wszystkich publikacji Wydawnictwa naukowego UAM prowadzi Księgarnia Uniwersytecka w Poznaniu. Książki naszego Wydawnictwa można nabywać również w innych księgarniach na terenie całego kraju, zwłaszcza w księgarniach naukowych. W razie braku poszukiwanych tytułów w tych księgarniach można skierować zamówienia pisemne do Księgarni Uniwersyteckiej (adres: 60-813 Poznań, ul. Zwierzyniecka 7, tel. (0-61) 847-02-81), która prześle książkę za zaliczeniem pocztowym, o ile nakład nie został wyczerpany, lub do Wydawnictwa (61-734 Poznań, ul. Nowowiejskiego 55, tel. (061) 829-39-79, fax (0-61) 829-39-80).

Adres elektroniczny: e-mail: press@amu.edu.pl; pełna oferta Wydawnictwa:
<<http://www.staff.amu.edu.pl/~press/>>.

INFORMATION ON THE SALE OF ADAM MICKIEWICZ UNIVERSITY PRESS PUBLICATIONS

All Adam Mickiewicz University Press publications are sold by the University Bookshop (Księgarnia Uniwersytecka, 60-813 Poznań, ul. Zwierzyniecka 7, tel. (+48 61) 847-02-81). Books published by AMU Press are also available in bookshops of scientific publications all over the country.

Foreign customers can contact directly Adam Mickiewicz University Press, 61-734 Poznań, Nowowiejskiego 55, tel. (+48 61) 829-39-79, fax (+48 61) 829-39-80. They can obtain information on other kinds of transactions and editorial cooperation with AMU Press.

e-mail: press@amu.edu.pl; <<http://www.staff.amu.edu.pl/~press/>>.

Jako numery specjalne czasopisma „Homo Communicativus” wydawanego przez
Zakład Teorii i Filozofii Komunikacji Instytutu Filozofii UAM ukazały się:

1. Surdyk A., Szeja J.Z. (red.), 2008, *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra w kontekście edukacyjnym, społecznym i medialnym*, „Homo Communicativus”, nr 2(4), ZTIFK UAM, Poznań [dostępne do pobrania w darmowej wersji cyfrowej online ze strony: <<http://www.hc.amu.edu.pl>>].
2. Surdyk A., Szeja J.Z. (red.), 2008, *Kulturotwórcza funkcja gier. Cywilizacja zabawy czy zabawy cywilizacji? Rola gier we współczesności*, „Homo Communicativus”, nr 3(5), ZTIFK UAM, Poznań [dostępne do pobrania w darmowej wersji cyfrowej online ze strony: <<http://www.hc.amu.edu.pl>>].

SPIS TREŚCI

I. NAJLEPSZY ARTYKUŁ I NAJLEPSZY RECENZENT ROKU / BEST ARTICLE AND BEST REVIEWER OF THE YEAR

KATARZYNA SKOK

Wykorzystanie rzeczywistości wirtualnej w grach. Wnioski z badań
nad iluzją gumowej ręki i obecnością **13**

II. ARTYKUŁY / ARTICLES

ARKADIUSZ JABŁOŃSKI

O nieprzetłumaczalności gier komunikacyjnych. Studium przypadku **35**

PAWEŁ KLEKA, PAWEŁ ŁUPKOWSKI

Gamifying science – the issue of data validation **45**

STANISŁAW KRAWCZYK

Krytyka psychologicznych badań nad przemocą w grach komputerowych.
Przykład Christophera J. Fergusona **57**

MAGDALENA LITWIN

Pojęcie grywalizacji wobec zjawisk związanych z rynkiem pracy **75**

ANNA MARKO

Drama na lekcjach języka obcego – o potencjale metody **87**

MARZENA MATYKA

Socjolekt uczestników klasycznych gier fabularnych jako profesjolekt **101**

MICHAŁ MIJAL

Cultural Determinants of Board Games Preferences	117
--	-----

PAWEŁ SCHREIBER

Eksperymentalne komputerowe gry tekstowe lat 90. a ruch <i>notgames</i>	131
---	-----

MACIEJ SŁOMCZYŃSKI

Dydaktyczne aspekty projektowania gier	141
--	-----

MICHAŁ SOŁTYSIAK

Archeologia szachów. Przyczynek do badania zmian kulturowych dotyczących pozycji kobiet w średniowieczu, na przykładzie transformacji figury weziry w królową.....	153
--	-----

PAWEŁ STROJNY, AGNIESZKA STROJNY

<i>Kwestionariusz immersji</i> – polska adaptacja i empiryczna weryfikacja narzędzia.....	171
---	-----

ANDRZEJ STRUŻYNA

Artystyczne gry Anny Anthropy	187
-------------------------------------	-----

NATALIA WAJDA

Gry kooperacyjne na zajęciach języka obcego dla przedszkolaków	199
--	-----

III. KOMUNIKATY / ANNOUNCEMENTS

I komunikat o XI międzynarodowej konferencji naukowej Polskiego Towarzystwa Badania Gier z cyklu „Kulturotwórcza funkcja gier”	217
---	-----

Wymogi publikacji	221
-------------------------	-----

Informacje o Instytucie Lingwistyki Stosowanej UAM i Pracowni Badań Ludologicznych	227
---	-----

Informacje o Polskim Towarzystwie Badania Gier / Information about Games Research Association of Poland	229
--	-----

Warunki wstąpienia do Polskiego Towarzystwa Badania Gier	235
Informacje o Kołach Polskiego Towarzystwa Badania Gier	239

**I. NAJLEPSZY
ARTYKUŁ I NAJLEPSZY
RECENZENT ROKU /
BEST ARTICLE
AND BEST REVIEWER
OF THE YEAR**

Najlepszy artykuł i najlepszy recenzent roku / Best Article and Best Reviewer of the Year

Począwszy od poprzedniego numeru czasopisma „Homo Ludens” – 1(5)/2013 – Kolegium Redakcyjne periodyku wprowadziło szereg zmian mających na celu podwyższenie jego atrakcyjności dla autorów.

Od 2013 r. czasopismo ukazuje się w internecie w postaci ciągłej – przed opublikowaniem ostatecznych wersji tekstów w witrynie periodyku dostępne są **wersje przeznaczone do wczesnego cytowania** (ang. *early citation versions*). Wersją pierwotną pisma jest wersja elektroniczna. Artykuły dostępne są także w postaci drukowanej, zwykle po opublikowaniu ostatecznej wersji elektronicznej.

Kolejną zmianą było wprowadzenie **wyróżnień dla autora najlepszego artykułu i najlepszego recenzenta** w danym roku. Mamy nadzieję, że ta innowacja przyczyni się do zwiększenia prestiżu pisma oraz dalszego podwyższania poziomu publikowanych tekstów, a także ich recenzji. W roku 2014 za **najlepszy tekst** Kolegium Redakcyjne uznało artykuł: „Wykorzystanie rzeczywistości wirtualnej w grach. Wnioski z badań nad iluzją gumowej ręki i obecnością” autorstwa **Katarzyny Skok**. Wyróżnienie za **najlepsze recenzje** otrzymał natomiast **Michał Mochocki**.

Gratulujemy!

Wykorzystanie rzeczywistości wirtualnej w grach. Wnioski z badań nad iluzją gumowej ręki i obecnością

KATARZYNA SKOK

Uniwersytet w Białymstoku

Abstract

Virtual reality in games. Conclusions from research
into the rubber hand illusion and presence

Studies into the rubber hand illusion concentrate on the problem of multisensory integration – that is, on psychological and neurological processes which underlie the formation of sensations and conscious experience. Those studies indicate the importance of visual perception. The first observations were focused on the relation between sight and touch (the rubber hand seems to replace one's own when both are synchronically touched). The latest research has additionally emphasized the role of the first person perspective and of the sense of agency. The current article presents the evolution of the paradigm (including the sense of presence and the importance of one's own activity). The paper also analyzes possible practical solutions for future games in the light of theoretical findings stemming from studies into the paradigm of the rubber hand illusion. The importance of somatosensory modality (too often ignored in the process of game design) and of a higher level of interactivity is emphasized. Additionally, implementation of tools enabling detection and virtual expression of mental states is proposed.

KEYWORDS: games, virtual reality, rubber hand illusion, body transfer illusion, presence, immersion

1. Wprowadzenie

Czy doświadczenie korzystania z wirtualnej rozrywki może spowodować zmianę sposobu patrzenia na rzeczywistość? Czy w czasie grania ciało awatara może być postrzegane jako własne? Czy gracz, który zanurza się w wirtualnym świecie, może przestać myśleć o swoim fizycznym ciele i tym, co je otacza? Czy może mieć poczucie przebywania „tam”?

Na powyższe pytania można by odpowiadać z punktu widzenia osoby dokonującej introspekcji własnych stanów psychicznych, jednak tego typu ocena wciąż opierałaby się tylko na subiektywnych obserwacjach. Obiektywnych i bardziej precyzyjnych wniosków dostarcza analiza funkcjonowania jednostki, u której eksperymentalnie wywoływany jest wariant iluzji gumowej ręki (Botvinick, Cohen, 1998). Zamiast „ogólnego wrażenia” metoda ta ukazuje siłę iluzji przebywania „tam” i posiadania wirtualnego ciała awatara, opierając się na wskaźnikach fizjologicznych (przewodnictwo skórne), subiektywnych ocenach osób badanych (skala siły iluzji) oraz przestrzennym przesunięciu percepcji własnego ciała.

Z metodologicznego punktu widzenia problem doświadczenia posiadania ciała i możliwej zmiany jego granic ujęty jest tutaj z perspektywy integracji multisensorycznej – eksperymentalnego badania funkcjonowania mózgu i jego kontroli nad ciałem oraz przebiegu procesów neurofizjologicznych związanych z percepcją. Opisane poniżej badania w szczególności skupiają się na zjawisku dominacji wzroku nad innymi zmysłami, lub inaczej: na zastępowaniu informacji pochodzących z procesów góra-dół (Zimbardo, Johnson, McCann, 2010, s. 67–69) przez te uzyskane dzięki procesom dół-góra. Warto wskazać, że metoda eksperymentalna przewyższa inne metody badania relacji umysł-ciało ze względu na możliwość bezpośredniego manipulowania czynnikami wywołującymi stan immersji¹.

¹ Alternatywnym sposobem badania tej relacji (również w odniesieniu do gier) może być analiza fenomenologiczna wywodząca się z filozoficznych dociekań Maurice’a Merleau-Ponty’ego (Farrow, Iacovides, 2013). Przyjmując ten sposób rozumowania, można zakładać, że pewne zjawiska są niemożliwe. Przykładowo, Robert Farrow i Ioanna Iacovides (2013) argumentują, iż gracz nigdy nie odczuje bólu rannego awatara, a jedynie jego reprezentację. Zdaniem autorów pierwotne ucieleśnienie (ang. *embodiment*) ontologicznie i epistemologicznie poprzedza doświadczenia uzyskane dzięki wykorzystaniu środowiska wirtualnego, a „totalna immersja” jest fikcją. Zarzut taki można odeprzeć, podkreślając, że immersja wywołana dzięki zastosowaniu paradygmatu gumowej ręki wytwarza iluzję, której siła jest ograniczona głównie możliwościami technologicznymi. Jak zostanie wskazane w dalszej części tego artykułu, sposób interpretowania przez mózg bodźców pochodzących z różnych kanałów sensorycznych prowadzi do doznawania iluzorycznych wrażeń (np. proprioceptywnych). To, czy „totalną iluzję” można określić mianem „totalnej immersji”, w kontekście gier i innych środowisk wykorzystujących rzeczywistość wirtualną wydaje się kwestią drugorzewną, związaną bardziej z dyskusją terminologiczną niż praktyczną. Oczywiście prace interdyscyplinarne uwzględniające różne rozumienia i konteksty podstawowych pojęć są możliwe, jednak w każdym wypadku powinny one uwzględniać odkrycia współczesnych badań neurofizjologicznych.

Celem artykułu jest prezentacja badań nad paradygmatem iluzji gumowej ręki – od zjawiska zastępowania prawdziwej ręki przez jej atrapę po doświadczenie posiadania ciała awatara dzięki wykorzystaniu rzeczywistości wirtualnej. W kontekście tym omówione jest również doświadczenie obecności (Ijsselsteijn, 2005) oraz rola własnej aktywności w grze. Przedstawione są też teoretyczne wnioski płynące z badań, a także praktyczne rozwiązania mające zastosowanie w grach. Wcześniejsze publikacje ujmowały zjawisko gumowej ręki wyłącznie w kontekście teoretycznym, obecna praca ma na celu chronologiczne i logiczne uporządkowanie omawianego zjawiska oraz jego interpretację w kontekście rzeczywistości wirtualnej, która jest podstawą gier wideo.

2. Paradygmat iluzji gumowej ręki

2.1. Iluzja gumowej ręki

Iluzję gumowej ręki po raz pierwszy opisali Matthew Botvinick i Jonathan Cohen (1998). Jej doświadczenie możliwe było dzięki synchronicznej stymulacji prawdziwej ręki (znajdującej się poza polem widzenia osoby badanej) oraz obserwowanej gumowej atrapy. Obie dotykano za pomocą pędzelków. Różnica pomiędzy informacjami dostarczonymi przez wzrok i dotyk, związana z różnymi lokalizacjami widzianej i dotykanej dłoni (atrapy i oryginału), spowodowała, że osoby badane zaczynały postrzegać gumową rękę jako własną². Co za tym idzie, miały one wrażenie, iż źródłem odbieranych bodźców jest pędzelek dotykający gumowej atrapy.

Istnienie i siłę iluzji potwierdzono dzięki dwóm wykorzystanym wskaźnikom: (1) subiektywnym ocenom uzyskanym na podstawie kwestionariusza (np. „Wydawało się, że czuję dotyk pędzelka w miejscu, gdzie widziałem dotykaną gumową rękę”, „Czułem, jak gdyby gumowa ręka była moją ręką”) oraz (2) tzw. przesunięciu (ang. *drift*). W przypadku drugiego ze wskaźników osoby badane proszono przed wytworzeniem iluzji i po jej zakończeniu, aby przesunęły pod powierzchnią stołu palec wskazujący prawej ręki aż do miejsca, gdzie ich zdaniem znajdował się palec wskazujący lewej ręki (spoczywającej na stole). Wyniki pokazały, że czas stymulacji pędzelkiem – a co za tym idzie, siła iluzji – wiązały się z wielkością pomyłki w ocenie lokalizacji lewej ręki. Ostateczna pozycja prawej kończyny „dryfowała” w kierunku gumowej ręki tym bardziej, im dłużej daną osobę poddawano iluzji.

² Iluzję gumowej ręki można obejrzeć na stronie: <<http://www.youtube.com/watch?v=TCQbygiG0RU>>.

Powyższe zjawisko można wyjaśnić w kategoriach różnicowania własnego ciała względem otaczających obiektów. Ścisłe korelacje pomiędzy informacjami wzrokowymi, dotykowymi i proprioceptywnymi³ powodują, że jednostka postrzega obiekt znajdujący się w przestrzeni jako przynależny do „ja”. Jeśli wchodzę po schodach, jednocześnie widzę swoje stopy dotykające stopni, czuję ich dotyk oraz zmieniającą się pozycję mojego ciała.

Odkrycie Botvinicka i Cohena (1998) stało się fundamentem kolejnych badań. Dowiodło, że obraz ciała nie jest całkowicie zakotwiczony we wrodzonym schemacie ciała, ale może zmieniać się pod wpływem doświadczeń.

2.2. Rola procesów góra-dół

Paradygmat iluzji gumowej ręki został wykorzystany w serii eksperymentów Kathleen C. Armel i Vilayanura S. Ramachandrana (2003), które pokazały, że zaledwie kilka minut odpowiedniej stymulacji sensorycznej może zane-gować lata doświadczeń. Tym razem osoby badane doświadczały iluzji nie tylko w odniesieniu do poprawnie pod względem anatomicznym ułożo-wanej gumowej ręki, ale także w odniesieniu do nienaturalnie umiejscowionej (w tym wypadku: wysuniętej) gumowej atrapy dłoni. Co ciekawe, jako część własnego ciała mógł być postrzegany nawet blat stołu, na którym było wyko-nywane badanie (w przypadku jednoczesnego dotyku blatu i prawdziwej ręki). Siła iluzji była znacząco słabsza, gdy stymulowana własna ręka znajdowała się w polu widzenia lub gdy dotyk był asynchroniczny. Jako wskaźniki zosta-ły wykorzystane subiektywne oceny osób badanych oraz wyniki pomiarów przewodnictwa skór nego (pod koniec eksperymentu palec gumowej ręki był „boleśnie” wyginany, co u badanego powodowało zwiększone wydziela-nie potu).

Badanie to pokazało, że iluzja łączy się z percepcyjnym włączaniem zewnętrznych obiektów – atrapy ręki, części stołu – do obrazu własnego ciała, a nie wyłącznie z czystym warunkowaniem skojarzeniowym (o czym świad-czą słabe efekty w przypadku nieusunięcia z pola widzenia prawdziwej ręki). Według Armel i Ramachandrana mechanizmem leżącym u podstaw tej asymi-lacji jest logika bayesowska – postrzeżenia pochodzące z różnych modalności zmysłowych są spajane w jedną całość, jeśli ze sobą współwystępują. W przy-padku iluzji obserwowane i odczuwane wrażenia dotyku są łączone z powodu ich synchronicznego doświadczania. Zdaniem autorów mózg może zaakcep-tować (choć w mniejszym stopniu) nawet absurdalne korelacje: jako część

³ Propriocepcja – czucie głębokie, zmysł orientacji ułożenia części własnego ciała.

własnego ciała może być postrzegane coś, co zupełnie tego ciała nie przypomina; choćby wspomniany blat stołu.

Stanowisku Armel i Ramachandrana swoją własną interpretację iluzji gumowej ręki przeciwstawili Wijnand A. Ijsselsteijn, Yvonne A. W. de Kort i Antal Haans (2006). Oprócz standardowej wersji iluzji przeprowadzili oni badanie z wykorzystaniem rzeczywistości wirtualnej (gumowa ręka i jej stymulacja były projektowane na stół, przy którym siedziała osoba badana) oraz w wersji mieszanej (z bezpośrednią stymulacją projektowanego obrazu gumowej ręki). Gdyby uzasadnienie Armel i Ramachandrana było słuszne, iluzja miałaby podobną siłę w przypadku stymulacji niezapośredniczonej i zapośredniczonej (wykorzystującej projekcję). Wyniki pokazały jednak, że zastosowanie mediatora rzeczywistości wirtualnej znacząco iluzję osłabia, co podważa twierdzenie, iż same korelacje statystyczne wystarczą, by iluzja wystąpiła. Ijsselsteijn i współpracownicy wskazali na istotną rolę procesów góra-dół, które określają, jakie obiekty mogą być włączone w granice własnego ciała – obiekty anatomicznie zgodne oraz przypominające własną rękę wytwarzają silniejszą iluzję. Obserwacja ta została później potwierdzona przez inne badania (Tsakiris, Carpenter, James, Fotopoulou, 2010; Holle, McLatchie, Maurer, Ward, 2011; Cadieux, Whitworth, Shore, David, 2011; Petkova, Ehrsson, 2008).

2.3. Iluzja wymiany ciała

Czy można w granice własnego ciała włączyć coś więcej niż tylko gumową rękę? W pomysłowym badaniu Valeria Petkova i Henrik H. Ehrsson (2008) wykorzystali naturalnej wielkości manekina oraz dwie kamery umieszczone w taki sposób, że rejestrowały obraz z perspektywy jego oczu. Obraz ten był prezentowany na wyświetlaczu HMD⁴ znajdującym się na skierowanej w dół głowie uczestnika eksperymentu. Kiedy jednocześnie stymulowano brzuch manekina i osoby badanej, ta ostatnia widziała ten dotyk nie na własnym ciele, ale na ciele manekina. Iluzja wymiany ciała była tak silna, że ludzie mieli poczucie bycia w ciele innej osoby nawet wtedy, gdy stali naprzeciwko własnego ciała i ściskali jego dłoń (w wersji eksperymentu, w której ciało manekina zostało zastąpione przez ciało eksperymentatora). Co ciekawe, nie miały tu znaczenia różnice w płci i kształcie ciała. Iluzja była natomiast wyraźnie

⁴ HMD (ang. *head mounted display*; pol. „wyświetlacz umocowany na głowie”) – urządzenie umożliwiające wyświetlanie oddzielnych obrazów dla każdego oka (jednostka postrzega obraz w trzech wymiarach).

słabsza, gdy zamiast manekina wykorzystano sześcienny przedmiot nieprzypominający człowieka.

W kolejnym eksperymencie z udziałem Ehrssona (van der Hoort, Guterstam, Ehrsson, 2011) sprawdzano, jak sposób postrzegania własnego ciała wpływa na percepcję otaczającej rzeczywistości. Tym razem ciała badanych zostały zastąpione manekinami różnej wielkości – od rozmiaru lalki (30–80 centymetrów) po rozmiar olbrzyma (400 centymetrów). Wyniki pokazały, że osoby, u których eksperyment wytworzył iluzję posiadania małego ciała, postrzegały otaczające obiekty jako większe i bardziej oddalone. U osób, które pod wpływem badania postrzegały swoje ciało jako duże, efekt był odwrotny.

2.4. Iluzja wymiany ciała w rzeczywistości wirtualnej

Na tym etapie badań iluzję wymiany ciała od iluzji posiadania ciała wirtualnego dzielił już tylko jeden mały krok. Wykonali go w swoim badaniu Mel Slater, Bernhard Spanlang, Maria V. Sanchez-Vives i Olaf Blanke (2010). Zamiast fizycznie istniejącego ciała manekina wykorzystano w tym wypadku wyłącznie rzeczywistość wirtualną. Osoba badana obserwowała na szerokokątnym wyświetlaczu HMD (rejestrującym również ruchy głowy) wygenerowane komputerowo wirtualne pomieszczenie. Testowane były trzy czynniki mogące mieć wpływ na postrzeganie ciała znajdującej się w pokoju wirtualnej dziewczyny jako własnego: (1) perspektywa pierwszej lub trzeciej osoby (badany mógł widzieć otoczenie z perspektywy oczu wirtualnej postaci lub z góry), (2) ruch (ruchy głowy wirtualnej postaci mogły być zsynchronizowane z ruchami głowy badanego lub nie), (3) dotyk (badany mógł czuć się dotykany w tym samym czasie i w ten sam sposób, co wirtualna postać, ale dotyk ten mógł też być asynchroniczny). Okazało się, że największą wagę dla wytworzenia iluzji posiadania wirtualnego ciała miało zastosowanie perspektywy pierwszej osoby, w mniejszym stopniu zaś synchroniczny dotyk. Natomiast synchronizacja ruchów głowy nie była istotna. O ile obserwacje związane z dotykiem stanowiły potwierdzenie efektów omówionych we wcześniejszej części tego artykułu, o tyle rola pierwszej perspektywy stanowiła zupełną nowość. Dodatkowo, podobnie jak w eksperymentach Petkovej i Ehrssona (2008), płęć oraz związane z nią atrybuty anatomiczne nie miały większego znaczenia.

Omówione powyżej badanie nasuwało jednak pewną wątpliwość: czy faktycznie aktywność osoby badanej (jej ruchy głowy) nie odgrywa żadnej roli? W kontekście gier komputerowych – czy sterowanie awatarem, wpływanie na

jego zachowanie (sposób przemieszczania się lub motorykę) nie jest istotne? Dodatkowe światło rzuciła na ten problem praca Andreasa Kalckerta i H. Henrika Ehrssona (2012), wprowadzająca rozróżnienie pomiędzy poczuciem własności (ang. *ownership*) a poczuciem sprawstwa (ang. *agency*)⁵. W eksperymencie wykorzystano nowy wariant iluzji gumowej ręki – uczestnicy badania kontrolowali ruchy obserwowanego na ekranie palca wskazującego wirtualnej ręki, poruszając własnym palcem wskazującym. Testowana zaś była waga (1) synchronizacji ruchu, (2) tego, czy był on aktywny, czy pasywny, oraz (3) jego zgodności z pozycją anatomiczną. Brak synchronizacji eliminował zarówno poczucie własności ręki, jak i poczucie sprawstwa. Pasywne ruchy (gdy palec osoby badanej poruszany był przez specjalny mechanizm) niwelowaly poczucie sprawstwa, ale nie wpływały na poczucie własności. Natomiast niezgodność anatomiczna (kiedy ręka na ekranie była obrócona o 180°) obniżała poczucie własności, ale nie eliminowała poczucia sprawstwa. Dodatkowo poczucie sprawstwa było silniejsze wtedy, gdy rękę postrzegano jako część własnego ciała.

Wyniki te wskazują na fakt, że poczucie własności i poczucie sprawstwa to odrębne zjawiska, u których podstaw leżą oddzielne procesy poznawcze. Opisane rezultaty wyjaśniają też, dlaczego w badaniu Slatera i współpracowników (2010) brak koordynacji ruchowej nie miał znaczenia dla doświadczenia ciała wirtualnego awataru jako własnego. Z punktu widzenia gier rozróżnienie własności i sprawstwa ma ogromne znaczenie, gdyż gracz nie przygląda się biernie awatarowi swojej postaci, ale aktywnie manipuluje jego zachowaniem.

2.5. Czynniki osłabiające i intensyfikujące siłę iluzji

Warto jeszcze zwrócić uwagę na pewne poboczne (z punktu widzenia celu tego artykułu) obserwacje. Przykładowo, Sotaro Shimada, Kensuke Fukuda i Kazuo Hiraki (2009) zademonstrowali, że opóźnienie rzędu 300 ms we wzrokowej percepcji doświadczanego dotyku powoduje znaczące obniżenie siły iluzji. Fakt ten jest dobrze znany graczom, których bolączką stanowi

⁵ Poczucie własności można zdefiniować jako doświadczenie ciała jako własnego, natomiast poczucie sprawstwa – jako doświadczenie „autorstwa” ruchów tego ciała (Kalckert, Ehrsson, 2012). Pierwsze można ująć w kontraście do obiektów zewnętrznych w stosunku do ciała (np. butów), drugie – w kontraście do ruchów, nad którymi jednostka nie ma kontroli (np. drgawek w czasie napadu padaczkowego). Warto dodać, że podobne rozróżnienie pojawia się także w pracach opartych na innych założeniach metodologicznych. Na doświadczenie gry składają się ucieleśnienie jako stan istnienia (ang. *embodiment as a state of being*) oraz ucieleśnienie jako akt (ang. *embodying as an act*) (Farrow, Iacovides, 2013).

opóźniona reakcja sterowanej postaci. O ile *lag*⁶ na poziomie 100 czy 200 ms będzie „zaledwie” niekomfortowy, o tyle *lag* na poziomie powyżej 300 ms może w ogóle uniemożliwić granie – gracz może przestać odczuwać kontrolę nad awatarem.

Jako kolejne ważne spostrzeżenie warto przytoczyć wyniki badania, w którym osobom poddanym iluzji gumowej ręki podano deksamfetaminę (Albrecht i in., 2011). Deksamfetamina jest relatywnie bezpiecznym i skutecznym środkiem, selektywnie wpływającym na wydzielanie dopaminy, noradrenaliny i w mniejszym stopniu serotoniny. Celem badania było sprawdzenie, czy podwyższony poziom dopaminy (biorącej udział w procesach percepcyjno-motorycznych) spowoduje zwiększenie siły iluzji. Wyniki potwierdziły ten wpływ – osoby poddane działaniu deksamfetaminy miały silniejsze doznania posiadania gumowej ręki. W kontekście gier obserwacja ta może mieć także dodatkowe znaczenie. Podwyższony poziom dopaminy wiąże się z zapowiedzią nagrody (Berridge, Robinson, 1998), a podczas grania w gry video dopamina wydzielana jest w sposób naturalny (Koepp i in., 1998). Eksperymentalnie dowiedziono też fizjologicznego podobieństwa działania narkotyku typu *ecstasy* do wpływu gry (Weinstein, Malkiel, 2010). Można zatem postawić hipotezę, że iluzja posiadania ciała awatara będzie większa u gracza, który kojarzy grę z różnego rodzaju gratyfikacjami, niż u osoby niezaangażowanej w grę.

Jeszcze jedna warta wspomnienia obserwacja dotyczy związku pomiędzy siłą iluzji a schizofrenią (Thakkar, Heathman, Nichols, McIntosh, Park, 2011). Schizofrenicy mogą doznawać zaburzeń w postrzeganiu „ja”, a zmienione poczucie „ja” może stanowić jeden z ważnych symptomów schizofrenii. Autorzy przytoczonej tu pracy wnioskuje, że osoby z tym zaburzeniem mają bardziej elastyczną reprezentację ciała i osłabione poczucie „ja”⁷.

3. Doświadczenie obecności w grze

Czy można mieć poczucie przebywania w świecie gry? Czy jest możliwe, że – analogicznie do iluzji posiadania ciała awatara – to, co awatara otacza, będzie postrzegane jako przestrzeń otaczająca również osobę samego gracza? Czy

⁶ Termin stosowany w żargonie graczy na określenie opóźnienia w reakcji gry na działania podejmowane przez gracza (przykładowo: *lag* 200 ms może oznaczać oddanie przez awatara strzału 200 ms po wydaniu przez gracza komendy tego strzału).

⁷ Otwarte pozostaje pytanie, czy schizofrenicy doznają silniejszej immersji w wirtualnym świecie gry niż osoby zdrowe (a także – czy odsetek schizofreników jest większy wśród graczy niż w całej populacji).

tak silna immersja jest możliwa? Pozytywnej odpowiedzi na powyższe pytania udzielają badania dotyczące zjawiska obecności (ang. *presence*). Obecność można zdefiniować jako doświadczenie przebywania w określonym miejscu (obecność fizyczna) lub towarzyszenia określonej osobie lub osobom (obecność społeczna) wytwarzane za pośrednictwem urządzeń technicznych (Ijsselstein, Riva, 2003).

Doświadczenie obecności może być błędnie utożsamiane ze zjawiskiem immersji. Oba terminy wskazują na doświadczenie zanurzenia, jednak immersja wydaje się pojęciem szerszym. Obecność wiąże się z percepcyjną iluzją braku zapośredniczenia (ang. *perceptual illusion of nonmediation*) (Lombard, Ditton, 1997), immersję można natomiast określić jako doświadczenie silnego pochłonięcia przez aktywność lub środowisko. Tę subtelną różnicę znaczeniową dobrze obrazuje klasyfikacja typów immersji opisana przez Ernesta Adamsa (2004): można mówić o immersji taktycznej, strategicznej lub narracyjnej. Na przykład mistrz szachowy lub osoba analizująca plan ruchu drogowego w *Sim City* będą doświadczały immersji strategicznej, ale nie obecności. Alternatywna definicja immersji wskazuje na kontekst technologiczny – immersyjne mogą być narzędzia umożliwiające doświadczenie obecności, np. wyświetlacze HMD (Ijsselsteijn, Riva, 2003; Gorini, Capideville, De Leo, Mantovani, Riva, 2011), a obecność jest konsekwencją wykorzystania takiej technologii. Ze względu na niejednoznaczną definicję immersji w artykule tym przyjęto pojęcie obecności jako to, które precyzyjniej ukazuje siłę iluzji gumowej ręki właśnie w kontekście gier.

Zdaniem Thomasa B. Sheridana (1992) na doświadczenie obecności składają się trzy czynniki: (1) ilość dostarczanych informacji zmysłowych, (2) poziom kontroli nad mechanizmami pośredniczącymi, czyli właściwa korelacja pomiędzy zachowaniami użytkownika a tym, jak są one odzwierciedlane w rzeczywistości wirtualnej, (3) zdolność modyfikowania środowiska wirtualnego (wchodzenia w interakcje, które powodują zmiany w otoczeniu wirtualnym). Powyższe trzy czynniki można zredukować do dwóch (Steuer, 1992): plastyczności (odpowiednik pierwszego komponentu) oraz interaktywności (odpowiednik dwóch pozostałych komponentów). Badania pokazują, że pierwszy czynnik w obu wypadkach ma mniejsze znaczenie (Ijsselsteijn, 2005). Efekt ten wyjaśnić można różnicą pomiędzy realizmem wizualnym a realizmem doświadczanym (ang. *experiential*; de Kort, Ijsselsteijn, 2006). Dobrze to obrazuje przykład filmów – wysoki poziom realizmu wizualnego nie przekłada się na głębokie doświadczenie obecności. Z kolei realistycznie ubogie otoczenie, które wystąpiło we wspomnianym wyżej eksperymencie Mela Slater'a i współpracowników (2010), nie przeszkodziło w doświadczeniu iluzji. Warto ten fakt podkreślić, gdyż wskazuje on na to, że tworzenie coraz bardziej plastycznych

i wiernych rzeczywistości obrazów w grze wcale nie musi przekładać się na coraz silniejszą obecność w środowisku wirtualnym⁸. Natomiast zwiększenie poziomu interaktywności, z jakim mamy do czynienia w przypadku gier opartych na kontroli ruchowej (np. kontroler *Kinect* dla konsoli *XBOX*), nie tylko intensyfikuje doświadczenie obecności przestrzennej, lecz także podwyższa poziom zabawowości (ang. *enjoyment*) i realizmu (Shafer, Carbonara, Popova, 2011).

4. Rola własnej aktywności

Istotną rolę interaktywności gry można wyjaśnić w kategoriach sensomotorycznej aktywności organizmu, która stanowi podstawę kreowania obrazu świata (O'Regan, Noe, 2001; Gibson, 1979). Brak własnej aktywności (mimo posiadania pełnego obrazu otaczającej rzeczywistości i zachodzących w nim zmian) może spowodować nieumiejętność funkcjonowania w środowisku.

Warto tu przytoczyć przykład eksperymentu, w którym manipulowano możliwością eksploracji otoczenia (Held, 1965). Osoby badane umieszczano na obrotowym krześle w urządzeniu przypominającym wielki bęben. W pierwszej części tego eksperymentu zadanie osoby badanej polegało na przyjęciu pozycji na wprost do losowo wybranej przez eksperymentatora szczeliny w ścianie bębna (poprzez obrócenie się na krześle o określony kąt). W części drugiej wszystkie osoby badane miały założone pryzmatyczne okulary. Połowa grupy dokonywała eksploracji samodzielnie, natomiast druga była przewożona na specjalnym wózku (bez możliwości decydowania o tym, co znajduje się przed jej oczami). Trzecia część eksperymentu polegała na ponownym przyjęciu pozycji na wprost szczeliny w ścianie bębna bez korzystania ze zniekształcających okularów. Wyniki badania pokazały, że jednostki, którym umożliwiono samodzielną eksplorację, dokonywały największych pomyłek w ocenie położenia szczeliny, co wskazuje, że najsilniej adaptowały się do zmodyfikowanego przez pryzmat środowiska.

Efekt ukazany w powyższym eksperymencie wydaje się intuicyjnie oczywisty – własne doświadczenia (próby i błędy) składają się na to, jak postrzegana jest rzeczywistość. Turysta szybciej nauczy się rozpoznawać teren w nowym mieście, mając możliwość samodzielnej eksploracji tego miasta (w porównaniu

⁸ Nie oznacza to, że realizm obrazu jest nieistotny. Korzystanie z gier zawierających obrazy w wysokiej rozdzielczości (w porównaniu z tymi samymi grami wykorzystującymi obrazy o niskiej rozdzielczości) powoduje silniejszą immersję (Bracken, Skalski, 2009).

do pasywnego przemieszczania się za przewodnikiem). Podobnie jest w przypadku gier – możliwość interakcji z obiektami umieszczonymi w grze zwiększa nie tylko poczucie kontroli, ale także poziom realizmu otoczenia (w życiu możemy oddziaływać na wszystko, co nas otacza), a co za tym idzie: intensywność obecności.

5. Doświadczenie przepływu i emocje

Przy omawianiu doświadczenia obecności często pomija się czynnik zabawowości. Z jednej strony siła poczucia obecności przestrzennej jest znaczącym predyktorem zabawowości (Shafer, Carbonara, Popova, 2011), a filmy 3D prezentowane w bardziej immersyjny sposób (widz otoczony obrazem) wywołują silniejsze emocje od filmów 3D pokazywanych w sposób standardowy (Visch, Tan, Molenaar, 2010). Z drugiej zaś strony negatywne emocje, które towarzyszą doświadczeniu wirtualnemu, mogą poczucie obecności intensyfikować (Bouchard, St-Jacques, Robillard, Renaud, 2008).

Interesującym tropem myślowym mogłoby być zbadanie w tym kontekście roli przepływu (Csikszentmihalyi, 2005)⁹, który można określić jako specyficzny rodzaj immersji (z naciskiem na zanurzenie w czynności, a nie środowisku). Nieliczne badania na ten temat koncentrują się na różnicach pomiędzy trybami gry PvE i PvP¹⁰ i wskazują, że gracze rywalizujący z innymi graczami doświadczają silniejszego poczucia obecności, przepływu i zabawowości, przy czym siła obecności wpływa na siłę przepływu, a ta – na siłę zabawowości (Weibel, Wissmath, Habegger, Steiner, Groner, 2008). Warto w tym miejscu postawić hipotezę mówiącą o tym, że dodatkowym czynnikiem leżącym u podstaw wyżej wymienionych stanów są emocje¹¹, które towarzyszą obecności innych osób i rywalizacji z nimi. W powyższych kategoriach można również interpretować wspomniane wcześniej badania na temat roli neuroprzekazników w intensyfikowaniu iluzji gumowej ręki (Albrecht i in., 2011) i większej podatności na schizofreników na tę iluzję (Thakkar i in., 2011).

⁹ Przepływ (ang. *flow*), inaczej doświadczenie optymalne – stan zanurzenia w danej czynności, wiążący się z utratą samoświadomości i poczucia czasu. Czynnikiem umożliwiającym osiągnięcie tak silnego zaangażowania są: optymalny poziom trudności zadania (zadania postrzegane jako wyzwania), jasno określone cele, adekwatne informacje zwrotne.

¹⁰ PvE (ang. *Player versus Environment*, „gracz przeciwko otoczeniu”) i PvP (ang. *Player versus Player*, „gracz przeciwko graczowi”) – terminy używane w wieloosobowych grach online, oznaczające tryby rozgrywki, w których postać kontrolowana przez gracza walczy z postaciami sterowanymi w grze przez komputer lub postaciami (awatarami) innych graczy.

¹¹ Emocje są w tym wypadku związane z wyższym poziomem pobudzenia, który może być rozumiany w kategoriach efektu facylitacji społecznej (Zajonc, 1965).

6. Praktyczne rozwiązania w przyszłych grach

W jakim kierunku będą podążać przyszłe gry? Coraz większa moc obliczeniowa komputerów będzie umożliwiała coraz bardziej realistyczne odwzorowanie świata rzeczywistego (dzięki jakości detali i animacji), a zarazem przynosiła coraz więcej sposobów manipulowania nim. Tabela 1 przedstawia możliwe kierunki rozwoju.

Tabela 1. Prognozowany kierunek rozwoju przyszłych gier

Kierunek przyszłych zmian	Uwagi	Obecne gry	Przyszłe gry
zwiększenie korelacji między zachowaniami gracza a obrazem na ekranie (dźwiękiem w głośnikach)	drugi czynnik w teorii Sharidana (1992), koordynacja dotyku i wrażeń wzrokowych w iluzji gumowej ręki	myszka, klawiatura, joystick, kierownica itp. (detekcja ruchu i siły nacisku kończyny), kontroler ruchu (detektor ruchu)	ograniczenie <i>lagu</i> ¹² (szybsze serwery gry i transmisja) precyzyjniejsze detektory ruchu nowe detektory (mimiki ¹³ , przewodnictwa skórniego), lepsze algorytmy umożliwiające rozgrywkę wieloosobową
odbieranie przez gracza bodźców odczuwanych przez jego awatara oraz reagowanie na nie	iluzja gumowej ręki (doświadczenie posiadania wirtualnego ciała; wykorzystanie bodźców zmysłowych w celu wywołania poczucia obecności)	kierownica (szarpanie i drgania kierownicy), wrażenia będące skutkiem współodczuwania z awatarem (np. przed uderzeniem w przeszkodę), dźwięk stereo	kontrolery (np. myszki, rękawice wywierające nacisk) dostarczające bodźców dotykowych i termicznych (analogicznie do kierownic), urządzenia umożliwiające odczuwanie zapachów
możliwość modyfikacji środowiska wirtualnego	trzeci czynnik w teorii Sharidana (1992)	wpływ na zaprogramowane zmiany w środowisku (zabicie przeciwnika, zburzenie ściany), odzwierciedlone w wirtualnej „materii” (zaprogramowane) zniszczenia obiektów, ślady po kulach, ślady stóp itp.	pełne odzwierciedlenie świata rzeczywistego (analogiczna lub alternatywna do świata rzeczywistego fizyka i interaktywność obiektów – obejmuje możliwość interakcji nieuwzględnionych przez projektanta, np. niezwiązane z celem gry ugryzienie jabłka)
interakcja pomiędzy stanem emocjonalnym gracza a stanem emocjonalnym awatara	biofeedback	gracz „empatyzuje” z awatarem	awatar odzwierciedla stan emocjonalny gracza ¹⁴

¹² W grach typu MMORPG może dojść do paradoksalnej sytuacji, gdy mają miejsce zdarzenia, które z punktu widzenia graczy nie powinny zaistnieć w tym samym czasie. Oto przykład z gry *World*

Jednym z kierunków rozwoju prawdopodobnie będzie zwiększanie poczucia kontroli nad grą poprzez poprawienie korelacji pomiędzy zachowaniami gracza a sposobem ich odzwierciedlania w rzeczywistości wirtualnej [drugi czynnik w teorii Sheridana (1992)]. Może to wiązać się nie tylko z zastosowaniem precyzyjniejszych urządzeń i algorytmów rejestrujących ruch, ale też z wprowadzeniem interaktywnych obiektów, z którymi gracz będzie wchodził w fizyczny kontakt.

Obecne kierownice używane w grach samochodowych mogą być namiastką tego, co przyniesie przyszłość. O ile dobra kierownica już teraz w miarę wiernie odwzorowuje zachowanie samochodu¹⁵ i powierzchnię, po której ten jedzie (np. drgania czy uderzenia przy gwałtownych manewrach, wjeżdżaniu na krawężnik itp.), o tyle trudno sobie wyobrazić realistyczną symulację wrażenia chodzenia boso po trawie czy piasku. Warto pamiętać, że urządzenia wytwarzające tego typu doznania nie musiałyby wiązać się z koniecznością pełnego odwzorowania całej sytuacji. Inaczej mówiąc, gracz wcale nie musiałby chodzić, by czuć dotyk ciepłego piasku pod swoimi stopami. Tak jak kierownica wytwarza drgania (wrażenia dotykowe i proprioceptywne), tak rękawice nowej generacji mogłyby zarówno rejestrować ruchy palców, jak też symulować wrażenia dotykowe (np. dotyk spacerującego po dłoni pająka). Użyteczność takiej potencjalnej nowinki technologicznej bezpośrednio uzasadniają badania nad iluzją gumowej ręki. Jak pokazała pierwsza część

of *Warcraft*: gracz dostrzega przeciwnika odwróconego plecami i oddalonego o kilka metrów od jego awatara, atakuje go z dystansu i po chwili – ku swojemu zaskoczeniu – orientuje się, że sam został zaatakowany, a przeciwnik jest tuż obok, w miejscu, w którym w tak krótkim czasie nie powinien był się znaleźć. W świecie rzeczywistym nie byłoby to możliwe: zanim przeciwnik zdążyłby podejść, by wykonać (z bliska) atak, utraciłby kontrolę nad działaniem (np. zostałby oślepiiony). W świecie wirtualnym realizacja poleceń gracza nie jest jednak ograniczona czasowo jedynie *lagiem* myszki i komputera (przeciwnik nie miałby wtedy czasu na reakcję), ale także opóźnieniem transmisji danych przez internet i kompensacją *lagu* przez serwer gry. Doprowadza to czasami do takich paradoksalnych sytuacji, kiedy każdemu graczowi wydaje się, że stoi za plecami swego przeciwnika. „Obraz świata” różnych graczy nie jest taki sam, dwa komputery mogą pokazywać inną pozycję tego samego awatara. O ile *lagu* związanego z przekazem danych nie da się całkowicie wyeliminować, o tyle sprawniejsze algorytmy umożliwiające rozgrywkę wieloosobową spowodowałyby, że wirtualny świat byłby bardziej logiczny, uporządkowany i przewidywalny – pozwalający na precyzyjniejszą kontrolę.

¹³ Detekcję mimiki u graczy opisuje artykuł: Ravaja, Turpeinen, Saari, Puttonen, Keltikangas-Järvinen, 2008. Wykorzystane narzędzie opiera się jednak na rejestracji napięcia mięśni twarzy, co w przypadku próby zastosowania tej metody na szerszą komercyjną skalę mogłoby spotkać się z negatywną reakcją graczy ze względu na niekomfortową procedurę (umocowane na twarzy elektrody). Alternatywnym rozwiązaniem byłaby optyczna analiza mimiki lub – w minimalistycznym wymiarze – analiza poziomu rozszerzenia źrenicy.

¹⁴ W rozgrywce jednoosobowej tego typu ingerencja może spowodować zmiany w środowisku, w rozgrywce wieloosobowej zaś – dostarczyć informacji, które zostaną np. wykorzystane w celu uzyskania przewagi nad przeciwnikiem. Emocje mogą być odzwierciedlane bezpośrednio (np. pocenie się awatara) lub za pośrednictwem wskaźników liczbowych czy obrazowych (np. poziom stresu, poziom ekscytacji).

¹⁵ Jakość odwzorowania zależy również w dużym stopniu od rodzaju gry i danych, które przekazywane są do układu kierownicy.

tęgo artykułu, siła iluzji w dużym stopniu zależy od synchronizacji stymulacji obserwowanego obiektu i doświadczanego dotyku. To nie sama realistyczność gumowej ręki wytwarza złudzenie jej posiadania; sprawia to dopiero odczuwanie bodźców, które na nią oddziałują.

Warto też podkreślić, że ludzie posiadają zdolność abstrahowania określonych cech otoczenia oraz zdolność działania na ich podstawie nawet wtedy, gdy z obecną sytuacją danej osoby mają one niewiele wspólnego¹⁶. Przykładowo, symulacja ciężko otwierających się drzwi mogłaby polegać na tym, że myszka (kontroler) w rękę gracza działałaby w tym czasie nieco oporniej (zarówno przez większy opór przycisków, jak i szybkość przesuwania całego urządzenia). Gdyby awatar brnął po kolana w śniegu, myszka działałaby inaczej niż w przypadku jazdy awatara po lodzie.

Inny kierunek rozwoju gier mógłby wiązać się z poprawieniem zdolności modyfikowania środowiska wirtualnego [trzeci czynnik w teorii Sheridana (1992)]. W tym wypadku realistyczna symulacja rzeczywistości oznaczałaby, że znacznie więcej niż do tej pory działań gracza powodowałyby realne zmiany w otoczeniu. Dobre przykłady tego kierunku to możliwość wchodzenia w proste interakcje z większością obiektów w grze *Crysis* (pozostawianie śladów użycia broni, uszkodzenia obiektów) lub pozostawianie śladów na śniegu w *World of Warcraft*. Być może w przyszłych grach gracz będzie w stanie skonstruować nowy przedmiot, posiłkując się dowolnymi częściami już istniejących¹⁷, lub choćby zaobserwować układanie się kamyków pod stopą awatara. Oczywiście wymagałoby to zaimplementowania znacznie ulepszanego silnika gry – takiego, który o wiele realistyczniej oddawałby właściwości fizyczne obiektów¹⁸. Inaczej mówiąc, gra przyszłości umożliwiałaby wszelkie¹⁹

¹⁶ W celu wyjaśnienia warto przytoczyć dwa eksperymenty. W pierwszym z nich (Bargh, Chen, Burrows. 1996) osoby badane (większość w wieku od 18 do 22 lat) miały za zadanie układać zdania z przedstawionego im zestawu słów. W pierwszej grupie badanych połowa wyrazów wiązała się bezpośrednio ze starością (np. Floryda, zmarszczki, siwy), w drugiej wykorzystano neutralne określenia (np. osobisty, czysty). Po przeprowadzeniu badania osoby z pierwszej grupy wychodziły z laboratorium znacząco wolniej niż osoby z grupy drugiej (tzw. efekt Florydy). W innej serii eksperymentów (Sanna, Chang, Miceli, Lundberg, 2011) osoby, które wcześniej wjechały na górę po ruchomych schodach (w porównaniu z tymi, które z nich zjechały), częściej przeznaczały pieniądze na cele charytatywne, a osoby, które oglądały film przedstawiający obraz z kamery umieszczonej wyżej (w porównaniu do obrazu z kamery umieszczonej niżej), były bardziej skłonne do współpracy.

¹⁷ Ten sposób jest już faktycznie zaimplementowany, ale na niewielką skalę – choćby w „grze” *Second Life*. Gracz może tam konstruować obiekty z elementów stanowiących składowe innych rzeczy, ale nie dysponuje taką swobodą działania jaka charakterystyczna jest dla rzeczywistości – np. nie da się zbić okna i wykorzystać kawałków szkła, jeżeli okno w grze od początku było pomyślane i skonstruowane jako nierozdzielna całość.

¹⁸ W grze *Crysis* (i innych) już teraz dość dobrze odwzorowana jest „fizyka” wody. Warunkiem pełnego realizmu byłoby dobre odwzorowanie wszystkich obiektów.

¹⁹ Wszelkie możliwe – z punktu widzenia „fizyki” rzeczywistego świata. Świat wirtualny mógłby być jednakże osadzony w „nierzeczywistych” realiach fizycznych i wtedy interakcje byłyby

interakcje z otoczeniem, a nie tylko takie, które byłyby przewidziane przez programistów.

Trzeci potencjalny kierunek rozwoju to wykorzystanie bodźców pochodzących z nieobecnych do tej pory w grach modalności zmysłowych. W tym kontekście wspomina się najczęściej o wrażeniach zapachowych (Turley, 2009; Cohen, 2011). Co prawda brak jest badań na temat paradygmatu gumowej ręki w odniesieniu do modalności węchowej (odczuwanie zapachu i obserwowanie jego odczuwania przez awatara), ale ponieważ schemat wytwarzania iluzji byłby w tym wypadku podobny, można wnioskować, iż także efekt (siła iluzji) byłby analogiczny. Dodatkowo, można by również wykorzystać bodźce termiczne (oznaki odczuwania zimna przez awatara wiązałyby się z „zimnymi bodźcami” dostarczanyymi graczowi).

Warto także zwrócić uwagę na możliwość odwzorowania przez awatara stanów psychicznych gracza (dzięki precyzyjnej detekcji mimiki czy reakcji skórno-galwanicznej). Obserwacja własnych i cudzych emocji (np. strachu czy ekscytacji) mogłaby dodatkowo zintensyfikować odczuwanie obecności w wirtualnym świecie, co z kolei prowadziłoby do doświadczania silniejszego przepływu oraz większej zabawowości. Dodatkowo w grach opartych w dużym stopniu na interakcjach społecznych (jak symulacje typu *Sims*) użyteczne mogłyby być swego rodzaju wykrywacze kłamstw, które – poza zwiększaniem poziomu przepływu – czyniłyby środowisko gry obszarem bardziej osobistym (na podobieństwo portali społecznościowych) i zaspokajającym potrzebę ekstymności²⁰.

7. Podsumowanie

Czy badania nad iluzją gumowej ręki mogą zmienić przyszłe gry? Z jednej strony wydaje się, że projektanci – motywowani potrzebą dostarczenia użytkownikom zabawy – intuicyjnie, niezależnie od naukowych odkryć, wybrali kierunek, w którym immersja i przepływ stanowią istotne aspekty gry. Z drugiej jednak strony iluzja gumowej ręki dostarcza rzetelnych dowodów na to, że „totalna immersja” (rozumiana jako „totalna iluzja”) nie musi być tylko fantastyczną wizją, oraz podkreśla znaczenie multisensoryczności

odpowiednio zmodyfikowane. Jako przykład można w tym miejscu podać zmienioną w stosunku do rzeczywistej dynamikę awatarów w *Quake 2* (awatary mogą poruszać się znacznie dynamiczniej niż ludzie w świecie realnym).

²⁰ Termin „ekstymność” wywodzi się z pojęcia „intymność” i pierwotnie był rozumiany w filozoficznym kontekście teorii Jacques’a Lacana. W ujęciu psychologicznym oznacza obecność Innego w miejscu, które pierwotnie było intymne (Aloni, 2006). Przykładem ekstymności jest dzielenie się z użytkownikami portali społecznościowych osobistymi i intymnymi szczegółami swojego życia.

i interaktywności. Przebieg procesów integracji multisensorycznej wyjaśnia, jak ważne jest wykorzystanie w grach różnych modalności zmysłowych²¹ (wrażenia dotykowe są prawie całkowicie pomijane przy konstrukcji gier; wyjątek stanowią kierownice i joysticki). Nawet prosta myszka umożliwiająca dotykowy *feedback* dostarczałaby zaskakująco dużo bodźców współtworzących iluzję „bycia tam”.

W kontekście tematu omawianego w tym artykule może pojawić się także bardziej zasadnicze pytanie: dlaczego obecność i immersja są tak istotne w grach? Na odpowiedź wskazują wyniki badań nad zabawowością. Obecność i immersja w świecie wirtualnym są przyjemne, niekiedy także użyteczne (np. wirtualna, zgamifikowana terapia fobii). Pacjent poddany terapii wirtualnej może zanurzyć się w świecie pełnym zagrożeń bez poczucia, że coś mu w rzeczywistości grozi. Gracz może doświadczać stanów, których nie mógłby doświadczyć w swoim otoczeniu (bycia pod ostrzałem na wojnie, poruszania się z dużą prędkością, grzęźnięcia w bagnach dżungli, dotyku osoby znajdującej się na innym kontynencie, sprawnego ciała w przypadku osób niepełnosprawnych).

LITERATURA

- Adams, E. (9 lipca 2004). *Postmodernism and the Three Types of Immersion*. Online: <http://designersnotebook.com/Columns/063_Postmodernism/063_postmodernism.htm>. Data dostępu: 1 sierpnia 2014.
- Albrecht, M. A., Martin-Iverson, M. T., Price, G., Lee, J., Iyyalol, R., Waters, F. (2011). Dexamphetamine effects on separate constructs in the rubber hand illusion test. *Psychopharmacology*, 217(1), 39–50.
- Aloni, G. (2006). Extimacy in the “Miller’s Tale”. *Chaucer Review*, 41(2), s. 163–184.
- Armell, K. C., Ramachandran, V. S. (2003). Projecting sensations to external objects: Evidence from skin conductance response. *Proceedings of the Royal Society, Biological Sciences*, 270(1523), 1499–1506.
- Bargh, J. A., Chen, M., Burrows, L. (1996). Automaticity of social behavior: direct effects of trait construct and stereotype activation on action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 230–244.
- Berridge, K. C., Robinson, T. E. (1998). What is the role of dopamine in reward: Hedonic impact, reward learning, or incentive salience? *Brain Research Reviews*, 28(3), 309–369.

²¹ Zaskakujący efekt zaobserwowali Skalski i Whitbred (2010). Wyniki ich badań pokazały, że na zabawowość i pewne wymiary obecności większy wpływ ma wyższa jakość dźwięku (dźwięk Dolby 5.1 surround *vs* Dolby stereo) niż wyższa jakość obrazu (wysoka *vs* standardowa rozdzielczość).

- Botvinick, M., Cohen, J. (1998). Rubber hands 'feel' touch that eyes see. *Nature*, 391(6669), 756.
- Bouchard, S., St-Jacques, J., Robillard, G., Renaud, P. (2008). Anxiety Increases the Feeling of Presence in Virtual Reality. *Presence*, 17(4), 376–391.
- Bracken, C. C., Skalski, P. (2009). Telepresence and video games: the impact of image quality. *Psychology Journal*, 7(1), 101–112.
- Cadioux, M. L., Whitworth, K., Shore, D. I. (2011). Rubber hands do not cross the midline. *Neuroscience Letters*, 504(3), 191–194.
- Cohen, A. M. (2011). The Smell of Future Video. *Futurist*, 45(6), 7–8.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia* (tłum. M. Wajda-Kacmajor). Taszów: Biblioteka Moderadora.
- Farrow, R., Iacovides, I. (2013). Gaming and the limits of digital embodiment. *Philosophy & Technology*, 27(2), 221–233.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gorini, A., Capideville, C. S., De Leo, G., Mantovani, F., Riva, G. (2011). The role of immersion and narrative in mediated presence: The virtual hospital experience. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(3), 99–105.
- Held, R. (1965). Plasticity in sensory-motor systems. *Scientific American*, 213(5), 84–94.
- Holle, H., McLatchie, N., Maurer, S., Ward, J. (2011). Proprioceptive drift without illusions of ownership for rotated hands in the “rubber hand illusion” paradigm. *Cognitive Neuroscience*, 2(3–4), 171–178.
- Hoort van der, B., Guterstam, A., Ehrsson, H. H. (2011). Being Barbie: the size of one's own body determines the perceived size of the world. *PLoS One*, 6(5), e20195.
- Ijsselstein, W. A. (2005). Towards a neuropsychological basis of presence. *Annual Review of Cyber-Therapy and Telemedicine: A Decade of VR*, 3, 25–30.
- Ijsselstein, W. A., de Kort, Y. A. W., Antal, H. (2006). Is this my hand I see before me? The rubber hand illusion in reality, virtual reality, and mixed reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 15(4), 455–464.
- Ijsselstein, W. A., Riva, G. (2003). *Being there: The experience of presence in mediated environments*. Online: <http://www.neurovr.org/emerging/book4/4_01RIVA.PDF>. Data dostępu: 28 grudnia 2013.
- Kalckert, A., Ehrsson, H. H. (2012). *Moving a rubber hand that feels like your own: a dissociation of ownership and agency*. Online: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3303087/>>. Data dostępu: 28 grudnia 2013.
- Kort de, Y. A. W., Ijsselstein, W. A. (2006). Reality check: The role of realism in stress reduction using media technology. *CyberPsychology and Behavior*, 9(2), 230–233.
- Koepp, M. J., Gunn, R. N., Lawrence, A. D., Cunningham, V. J., Dagher, A., Jones, T., Brooks, D. J., Bench, C. J., Grasby, P. M. (1998). Evidence for striatal dopamine release during a video game. *Nature*, 393(6682), 266–268.
- Lombard, M., Ditton, T. (1997). *At the heart of it all: the concept of presence*. Online: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.1997.tb00072.x/full>>. Data dostępu: 1 sierpnia 2014.

- O'Regan, J. K., Noe, A. A. (2001). Sensorimotor account of vision and visual consciousness. *Behavioral And Brain Sciences*, 24(5), 939–1031.
- Petkova, V. I., Ehrsson, H. H. (2008). If I were you: Perceptual illusion of body swapping. *PLoS ONE*, 3(12), e3832.
- Ravaja, N., Turpeinen, M., Saari, T., Puttonen, S., Keltikangas-Järvinen, L. (2008). The psychophysiology of James Bond: Phasic emotional responses to violent video game events. *Emotion*, 8(1), 114–120.
- Sanna, L., Chang, E., Miceli, P. M., Lundberg, K. (2011). Rising up to higher virtues: Experiencing elevated physical height uplifts prosocial actions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(2), 472–476.
- Shafer, D. M., Carbonara, C. P., Popova, L. (2011). Spatial presence and perceived reality as predictors of motion-based video game enjoyment. *Presence: Teleoperators & Virtual Environments*, 20(6), 591–619.
- Sheridan, T. B. (1992). Musings on telepresence and virtual presence. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 1(1), 120–126.
- Shimada, S., Fukuda, K., Hiraki, K. (2009). Rubber hand illusion under delayed visual feedback. *PLoS One*, 4(7), e6185.
- Skalski, P., Whitbred, R. (2010). Image versus sound: a comparison of formal feature effects on presence and video game enjoyment. *PsychNology Journal*, 8(1), 67–84.
- Slater, M., Spanlang, B., Sanchez-Vives, M. V., Blanke, O. (2010). First person experience of body transfer in virtual reality. *PLoS One*, 5(5), e10564.
- Steuer, J. (1992). Defining virtual reality: Dimensions determining telepresence. *Journal of Communication*, 42(4), 73–93.
- Thakkar, K. N., Nichols, H. S., McIntosh, L. G., Park, S. (2011). Disturbances in body ownership in schizophrenia: evidence from the rubber hand illusion and case study of a spontaneous out-of-body experience. *PLoS One*, 6(10), e27089.
- Tsakiris, M., Carpenter, L., James, D., Fotopoulou, A. (2010). Hands only illusion: multisensory integration elicits sense of ownership for body parts but not for non-corporeal objects. *Experimental Brain Research*, 204(3), 343–352.
- Turley, A. (2009). Virtual reality begins to smell. *Chemistry & Industry*, 6, 8–8.
- Weibel, D., Wissmath, B., Habegger, S., Steiner, Y., Groner, R. (2008). Playing online games against computer- vs. human-controlled opponents: Effects on presence, flow, and enjoyment. *Computers in Human Behavior*, 24(5), 2274–2291.
- Weinstein, A. M. (2010). Computer and video game addiction – A comparison between game users and non-game users. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 36(5), s. 268–276.
- Visch, V. T., Tan, E. S., Molenaar, D. (2010). The emotional and cognitive effect of immersion in film viewing. *Cognition and Emotion*, 24(8), 1439–1445.
- Zajonc, R. B. (1965). Social facilitation. *Science*, 149(3681), 269–274.
- Zimbardo, P. G., Johnson, R. L., McCann, V. (2010). *Psychologia. Kluczowe koncepcje*. T. 3 (tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, E. Czerniawska, A. Gruszka). Warszawa: PWN.

dr Katarzyna Skok, psycholog, filozof, adiunkt w Zakładzie Psychologii Ogólnej i Klinicznej, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku, Białystok, kskok488@gmail.com

Wykorzystanie rzeczywistości wirtualnej w grach. Wnioski z badań nad iluzją gumowej ręki i obecnością

Abstrakt

Badania nad iluzją gumowej ręki skupiają się na problemie integracji multisensorycznej – psychologicznych i neurologicznych procesach leżących u podstaw kształtowania się postrzeżeń i świadomego doświadczenia. Wskazują na dominację percepcji wzrokowej. Pierwsze obserwacje koncentrowały się na relacji pomiędzy widzeniem i dotykiem (gumowa ręka wydaje się zastępować własną, gdy obie są synchronicznie dotykane). Najnowsze badania z kolei podkreśliły dodatkowo rolę perspektywy pierwszej osoby i doświadczenia sprawstwa (ang. agency). W artykule omówiona jest ewolucja paradygmatu (w tym zjawisko obecności (ang. presence) i rola własnej aktywności). W świetle teoretycznych wniosków płynących z badań na paradygmatem iluzji gumowej ręki analizowane są także praktyczne rozwiązania mogące mieć zastosowanie w przyszłych grach. Podkreślane jest znaczenie modalności dotykowej (w zbyt dużym stopniu ignorowanej przy projektowaniu gier) oraz wyższego poziomu interaktywności. Dodatkowo proponowane jest zaimplementowanie narzędzi umożliwiających detekcję i wirtualną ekspresję stanów psychicznych.

SŁOWA KLUCZOWE: gry, rzeczywistość wirtualna, iluzja gumowej ręki, iluzja wymiany ciała, obecność, immersja

II. ARTYKUŁY ARTICLES

O nieprzetłumaczalności gier komunikacyjnych. Studium przypadku

ARKADIUSZ JABŁOŃSKI

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Abstract

Communication games and (un)translatability. A case study

Translation/interpretation processes go beyond the level of individual lexical (word) units. The concept of translatability/interpretability may also be applied to the more sophisticated text elements, defined in this paper as schemes of perceiving reality, available and expected by the originator and the addressee of a message. They may be effectively interpreted in terms of communication games. The paper contains a case study of the (un)translatability of a Polish example text into a non-Polish (Japanese) reality, with reference to communication games.

KEYWORDS: communication games, (un)translatability, Polish, Japanese

1. O grach komunikacyjnych

Gry komunikacyjne (GK) w ujęciu proponowanym w niniejszej pracy to złożone całości wymagające przewidywalnej, także odbiegającej od ich semantyki,

interpretacji. W GK następuje kodowanie pewnych elementów przez nadawcę i ich odkodowanie przez odbiorcę przy obustronnym, dobrowolnym przestrzeganiu określonych zasad. GK nie niosą same w sobie istotnej wartości poznawczej, wykraczając zarazem poza poziom poszczególnych jednostek słownikowych tekstu. Istnieją przekazy, których funkcjonowanie zasadza się właściwie wyłącznie na interpretacji GK.

Efektywne badanie przekazu jest możliwe w modelach komunikacji, w jakich aktowi generowania komunikatu towarzyszy nieodzownie poprzedzająca go projekcja skutków i ocena sensowności nadania przekazu oraz następujące po akcie komunikacji jego długofalowe skutki (Yngve, 1975). Według Ludwiga Wittgensteina (1972, s. 20–21) GK to gatunki aktywności językowej, co z góry narzuca ich stosowanie w sposób świadomy i podlegający zasadom. Zasady takie John Austin (1962, s. 14 i nast.) podaje jako warunki realizacji procedur (działań według istniejących schematów).

Co prawda ani strategie komunikacyjne (w ujęciu Yngve, ale także i wielu innych badaczy, cytowania prac których świadomie tu zaniechano), ani gry językowe, ani też procedury nie reprezentują gier w sensie ścisłym. W rzeczywistej komunikacji strategie mogą podlegać stałym, acz kontrolowanym zmianom, co potwierdza Eric Berne (1999, s. 16–20), wyróżniając poziomy komunikacji z przyjęciem ról Rodzica (normy), Dorosłego (doświadczenie i racjonalne planowanie) oraz Dziecka (kreatywność i swoboda postępowania, także kosztem norm). Mimo to przynajmniej pewne cechy gier uprawniają do wiązania ich z GK. Oto wyróżniane przez Caillois (1997, s. 20 i nast.): dobrowolność, wyodrębnienie, niepewność, bezproduktywność, istnienie norm i bazowanie na fikcji znajdują odbicie w GK w sposób pełny i powtarzalny.

Komunikacja efektywna zakłada dobrowolne (współ)uczestnictwo w grze, z jej elementami nieproduktywnymi lub niebezpośrednio produktywnymi, co wymaga wyodrębnienia ich z rzeczywistości. Niepewność, towarzysząca każdej sytuacji ludzkiej, przeciwstawia się realizacji procedury. Odniesienie do fikcji pozwala wiązać GK z bezproduktywnością (ze względu głównie na ich nieinformatywny, a nawet zgoła antyinformatywny charakter).

2. Fatyczna wspólnota gry

Tym bardziej GK wiązać wypada z fatycznością, odnoszącą się do dobrowolności uczestnictwa w grze. Pojęcie fatycznej wspólnoty gry wywodzi się z podnoszonej znacznie wcześniej (Malinowski, 1923), a obecnej w modelu utworzonym w drugiej połowie XX wieku (Jakobson, 1960) koncepcji kontroli stanu kanału komunikacyjnego. Sam Jakobson najwyraźniej nie

traktował jej zbyt poważnie, poświęcając jej ledwie kilka zdań w cytowanym źródle (tamże). Jednak zdolność i dążenie do kontroli stanu kanału komunikacyjnego odnoszą się do zaawansowanych właściwości przekazu, dotyczących (wcale nie automatycznej i oczywistej) zdolności i gotowości odbiorcy do interpretacji wydzielonych jego fragmentów w kategoriach zamierzonych przez nadawcę. Aktywność taka nie dotyczy wyłącznie semantycznego poziomu przekazu, wymagając obustronnego wysiłku formułacyjnego i interpretacyjnego.

3. (Nie)przetłumaczalność

Przetłumaczalność to zjawisko stopniowalne. Liczne, uchwytne niekiedy jedynie dla tłumacza, różnice między (kon)tekstem źródłowym a docelowym ograniczają znacznie możliwość osiągnięcia homeostazy tekstu, tj. zachowania cech oryginalnego tekstu źródłowego po stronie docelowej (Jabłoński, 2013).

Skomplikowanie przekazu językowego ujawnia się już przy porównaniu modeli komunikacyjnych. Wprowadzenie tłumacza do modeli komunikacji zwiększa bowiem, wraz ze wzrostem liczby składników modelu, liczbę punktów generowania niepożądanego szumu.

W modelu de Saussure'a (1991, s. 38–39) przeciwstawiono sobie binarnie procesy fonacji i audycji. W trójkącie semantycznym (Ogden, Richards, 1923) pojawiają się trzy elementy: znak, myśl oraz desygnat, a w modelu Jakobsona (1960) aktywność komunikacyjna (w tym: tłumaczeniowa) wymaga uwzględnienia sześciu poziomów. Rosnąca liczba poziomów odniesienia przekazu źródłowego i docelowego wpływa na skomplikowanie obiegu komunikacyjnego, uniemożliwiając niekiedy odbiorcy docelowemu interpretację przekazu źródłowego. W takim wypadku także tłumacz (tłumaczenie) rozpoznany może zostać jako element nadmiarowy.

4. Analizowany tekst

Do analizy wybrano tekst Magdy Czapińskiej „Zamiast” (tu w wersji: Tekstowo, 2013), pochodzący z końcowego okresu istnienia Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Utwór był wtedy bardzo popularny w postaci śpiewanej w wykonaniu Edyty Geppert. Można zaryzykować twierdzenie, że pomimo prostoty, a być może nawet kwestionowalnej wartości poetyckiej tekstu, był to swoisty hymn, odzwierciedlający nastroje czasu. Stanowi on przy tym właściwie w całości przykład bardzo zaawansowanej GK. Brak interpretacji tekstu

w kategoriach takiej gry pozwala także na jego odczytanie, jednak znacznie zubożone.

Co ciekawe, w Rzeczypospolitej Polskiej tekst pozostaje współcześnie właściwie nieznanym. Fakt ten nie dyskwalifikuje go jako obiektu analizy, a służy tym bardziej potwierdzeniu nieprzetłumaczalności GK. Ze względu na specjalizację autora, tekst zanalizowano niżej w kontekście jego potencjalnego tłumaczenia na język japoński. Aby zaoszczędzić czytelnikowi meandrów czysto japonistycznych dylematów tłumaczeniowych, w analizie nie skupiano się na poszukiwaniu potencjalnych docelowych odpowiedników japońskich elementów tekstu źródłowego, poprzestając na wskazaniu poziomów nieprzetłumaczalności.

Obok kontekstu semantycznego dla interpretacji GK istotne są: kontekst historyczny, artystyczny oraz ludyczny. Jedynie odpowiedni kontekst fatyczny umożliwia aktywny udział odbiorcy w GK.

4.1. Kontekst semantyczny

Semantyczna zawartość tekstu pozwala rozpoznać jednostronną komunikację między narratorem: istotą zależną i bezzilną a tytułowanym inicjalnym kapitałem Bogiem: wszechmogącym demiurgiem. To od Boga zależy los narratora, prowadzącego przegrane, stracone, pozbawione nadziei życie „zamiast”. Być może to kara za domniemane grzechy, na pewno jednak nie doświadczenie budujące. Życie takie to niekończąca się udręka.

4.2. Kontekst historyczny

Tekst powstaje w schyłkowym okresie PRL – w latach 80. XX wieku. W kraju panuje marazm po pacyfikacji ruchu NSZZ „Solidarność” w wyniku wprowadzenia stanu wojennego (13.12.1981–22.07.1983). Trwa kryzys gospodarczy, mimo akcentowanej werbalnie reformy. Na rynku brak podstawowych towarów, czego nie rozwiązuje system kartkowy. Poczucie niesprawiedliwości potęguje przekonanie o zacofaniu wobec „Zachodu” – świata za „żelazną kurtyną”. Inny utwór, wykonywany przez grupę Tilt, dostępny w wielu wersjach elektronicznych i znany być może współczesnemu odbiorcy z jednej z kampanii wyborczych, opisuje ten stan rzeczy następująco:

Ciemny tłum kłębił się i wyciągał ręce
Wciąż było mało i ciągle chciał więcej

I wciąż nie starczało i ciągle było brak
Ciągle bolało, że ciągle jest tak. (Tekstowo, 2013a)

4.3. Kontekst artystyczny

Kontekst artystyczny wymaga odniesienia do nurtu „piosenki aktorskiej”, popularnego w tamtym okresie. Nie sposób pominąć tu czynnika państwowej cenzury, która w sferze tekstów poetyckich (postrzeganych jako adresowane do bardziej wymagającej grupy odbiorców niż adresaci przekazów propagandowych, widziani jako masa ludu pracującego) dopuszczała dużą swobodę wyrazu. Można uznawać takie nastawienie cenzorów za dowód ich „przechytrzenia” przez autorów tekstów, ale i wręcz przeciwnie – jako wyraz świadomego dążenia przez władze do skanalizowania powszechnie podzielanych obaw. Wątpliwości nie ulega przy tym snobistyczna elitarność tekstów wzmiankowanego nurtu. Artysta, zgodnie z tradycją romantyczną, funkcjonował w roli swoistego medium, kontaktując odbiorcę z bytem wyższym.

4.4. Kontekst ludyczny

Odczytanie gier, jako bezproduktywnych i wymagających dobrowolnego poświęcenia znacznego wysiłku w interpretację tekstu, następuje na wysokim (być może: najwyższym) poziomie interpretacyjnym. Zaniechanie takiego kroku oddala prawdopodobieństwo osiągnięcia przez tekst efektu komunikacyjnego.

W warstwie ludycznej zwraca uwagę manipulacyjna gra narratora z Bogiem. Cechy semantyczne tekstu umożliwiające jego interpretację jako modlitwy (por. początkową inwokację), ulegają przesunięciu na plan dalszy, w zestawieniu z jawnie niepokornym charakterem całości.

Obok osadzenia poetyki utworu w nurcie „wadzenia się z Bogiem”, obecnym od dawna w europejskiej tradycji literackiej (Stary Testament, Kochanowski, Mickiewicz, Goethe etc.), dostrzec trzeba świadome naruszenie w jego treści reguł konstruktywnej komunikacji. Wyrażna pozostaje roszczeniowa wobec nominalnego odbiorcy natura licznych fragmentów. Można postrzegać i taki zabieg jako grę z cenzurą. Autor tekstu kierować mógłby ku Bogu (nieobecnemu w paradygmacie oficjalnego opisu rzeczywistości PRL) zastrzeżenia adresowane do podmiotów odpowiedzialnych za zarządzanie krajem. Niezależnie od interpretacji, wyraźny pozostaje motyw „paradoksu heglowskiego”: żadne z możliwych wyjść nie jest pożądane. Pozostaje „gra” o zmianę tego stanu rzeczy.

4.5. Kontekst fatyczny

Nie każda źródłowa aktywność komunikacyjna nadaje się do replikacji w kontekście docelowym. W szczególności podatne na przetłumaczalność ograniczoną pozostają GK. Aktywność tłumacza polega na fatycznym zapewnieniu gotowości uczestnictwa stron w komunikacji. Może ona sprowadzić się również do stwierdzenia nieprzetłumaczalności.

5. Analiza tekstu

Fragmentom tekstu w lewej kolumnie tabeli towarzyszy ich interpretacja w kolumnie prawej. Kursywą oznaczono nieprzetłumaczalne na dowolny właściwie kontekst docelowy wątki GK.

Ty, Panie tyle czasu masz,
Mieszkanie w chmurach i błękanie,
A ja na głowie mnóstwo spraw
I na to wszystko jedno życie.
A skoro wszystko lepiej wiesz,
Bo patrzysz na nas z lotu ptaka,
To powiedz, czemu tak mi jest,
Że czasem tylko się i płakać?

Ja się nie skarżę na swój los,
Potulna jestem jak baranek
I tylko mam nadzieję, że...
Że chyba wiesz, co robisz, Panie.
Ile mam grzechów, któż to wie?
A do liczenia nie mam głowy,
Wszystkie darujesz mi i tak,
Nie jesteś przecież drobiazgowy.
Lecz czemu mnie do raju bram,
Prowadzisz drogą taką krętą?
I czemu wciąż doświadczasz tak,
Jak gdybyś chciał uczynić świętą?

SEMANTYKA: oddalenie istoty boskiej od podmiotu lirycznego

GRA (manipulacja): *ty masz, ja nie mam*

GRA (manipulacja): *skoro lepiej wiesz, to...* (technika argumentowania logicznego, dopuszczalna w kontekście japońskim wyłącznie w odniesieniu do własnych działań, tu: erystyczne przyparcie przeciwnika do muru)

GRA (manipulacja): *nie skarżę się, ale...*

GRA (manipulacja): *uważaj, co robisz!*

GRA (manipulacja): odbiorca *nie dba o szczegóły*, podmiot liryczny *nie ma głowy* do drobiazgów

GRA (manipulacja): *i tak mi darujesz – co mi zrobisz!*

kontekst ARTYSTYCZNY/HISTORYCZNY: lament

GRA (manipulacja): *dla czego mi to robisz (dla czego ty zawsze taki jesteś)?*

Nie chcę się skarżyć na swój los, Nie proszę więcej, niż dać możesz, I ciągle mam nadzieję, że... Że chyba wiesz, co robisz, Boże.	GRA (manipulacja): <i>nie skarżę się, ale...</i> GRA (manipulacja): <i>możesz dać (a nie dajesz!)</i> GRA (manipulacja): <i>uwważaj, co robisz!</i>
To życie minie jak zły sen, Jak tragifarsa, komediodramat, A gdy się zbudzę westchnę, coś, To wszystko było chyba... zamiast. Lecz póki co w zamęcie trwam, Liczę na palcach lata szare I tylko czasem przemknę myśl, Przecież nie jestem tu za karę. Dziś czuję się jak mrówka, Gdy czyjs but tratuje jej mrowisko. Czemu mi dałeś wiarę w cud, A potem odebrałeś wszystko?	kontekst SEMANTYCZNY: świat dotykalny jest tymczasowy, nieistotny kontekst SEMANTYCZNY: szarość, brak nadziei kontekst SEMANTYCZNY: isierka nadziei kontekst HISTORYCZNY: dla współczesnego odbiorcy raczej hermetyczny
Nie chcę się skarżyć na swój los, Choć wiem, jak będzie jutro rano, Tyle powiedzieć chciałam Ci Zamiast... pacierza na dobranoc.	SEMANTYKA: brak manipulacji SEMANTYKA (ale i, po części manipulacyjne, rozwinięcie GRY): <i>cały czas się modlę</i>

Kontekst semantyczny można wyjaśnić, także poprzez metatekst, pod warunkiem że odbiorca docelowy zechce do takowego dotrzeć. Jednak, mimo że właściwie żadna z poszczególnych jednostek tekstu źródłowego nie rodzi problemów z oddaniem jej w kontekście docelowym, kontekst metafizyczny i religijny przekazu pozostaje w warunkach japońskich całkowicie niezrozumiały, nie ze względu na odmiennność religii, ale wobec całkowitej nieobecności tego wątku we współczesnej japońskiej tradycji lirycznej.

Kontekst historyczny i artystyczny można przynajmniej częściowo wyjaśnić przy wykorzystaniu metatekstu, również przy zaangażowaniu odbiorcy w aktywną interpretację tekstu. Na kontekst artystyczny odbioru tekstu wpływa odmienna tradycja liryki zaangażowanej w Japonii. Kontekst ludyczny wyklucza z kolei metatekst, przy nadzwyczajnej trudności wyjaśnienia odniesień GK, nakładających się na pozostałe konteksty. Nieczytelny, właściwie niezależnie od wysiłków tłumacza, pozostanie w środowisku docelowym wątek „wadzenia się z Bogiem”.

W perspektywie fatycznej kontekst ludyczny tekstu opiera się tłumaczeniu. Nie oznacza to, że nie jest absolutnie możliwe oddanie w tłumaczeniu

(na przykład: filologicznym) fragmentów lub nawet całości tekstu. Co więcej, postulować można stworzenie nawet kilku tekstów docelowych, które w różnym stopniu mogłyby uwydatniać lub pomijać cechy tekstu źródłowego na rozmaitych poziomach jego interpretacji. Trudno jednak wskazać kontekst fatyczny, w jakim tekst po stronie docelowej (nie tylko: japońskiej) przekładu mógłby funkcjonować w sposób umożliwiający osiągnięcie projektowanego pierwotnie efektu komunikacyjnego tekstu źródłowego.

6. Wnioski wstępne

(Nie)przetłumaczalność tekstu przykładowego można rozpatrywać nie tylko w kontekście komunikacji wielokulturowej. Znajomość języka nie stanowi przecież jedynego wymogu rozstrzygającego o zdolności interpretacji warstwy ludycznej tekstu. Któż bowiem, po niecałych trzydziestu latach od powstania tekstu, potrafi prawidłowo zinterpretować go w środowisku polskim?

Aktywność fatyczna tłumacza napotyka zatem na bariery. Nie sposób wykluczyć sytuacji, gdy tłumacz zaniecha przekładu, wobec nikłych szans na podjęcie przez odbiorcę wysiłku interpretacji tekstu (niezdolności lub odmowy uczestnictwa odbiorcy w określonej GK).

7. Kontekst szerszy

Fatyczna aktywność tłumaczeniowa to rozwiązywanie potencjalnych problemów. Nie wyklucza to zastosowania technik odmiennych niż tłumaczenie:

Można się [...] zastanawiać, czy odpowiednio skonstruowany mózg elektronowy mógłby dokonać doskonałego przekładu *Pana Tadeusza* na język bantu, ale sądzę, że słuszniej byłoby pomyśleć, czy powierzenie owej maszynie tej czynności ma w ogóle sens, i czy ludzie porozumiewający się owym językiem, jeśli naprawdę nie mogą obyć się bez znajomości *Pana Tadeusza*, nie powinni, podobnie jak to czynimy sami, gdy chcemy naprawdę poznać obcą kulturę, po prostu nauczyć się obcego języka (Hertz, 1975, s. 86).

Eliminacja tłumacza i odwołanie się do indywidualnych kompetencji bezpośrednich uczestników aktu komunikacyjnego jawić się może także jako krok efektywny. Nie wyklucza to wystąpienia w rzeczywistej komunikacji nieporozumień interpretacyjnych.

Nie wszystkie teksty są przetłumaczalne. Teksty nieprzetłumaczalne istnieją – i zwykle nie są tłumaczone. Ten stosunkowo trywialny fakt skonstatowa-

no wyżej w odniesieniu do tekstu przykładowego poprzez wskazanie braku kontekstu komunikacyjnego, w jakim wyobrażalne byłoby nawiązanie fatycznego porozumienia między nadawcą tekstu źródłowego (polskiego) a hipotetycznym odbiorcą tekstu docelowego (japońskiego). Założenie przetłumaczalności *in abstracto* – praktyka jakże często domyślnie stosowana w opracowaniach odnoszących się w sposób raczej niefrasobliwy do zjawiska nieprzetłumaczalności (por. Pieńkos, 2003, s. 181–191; Lipiński, 2004, s. 36–59) – jawić się zatem musi jako nieracjonalne. Interpretacja tekstu w terminach GK wymaga uwzględnienia jego złożonych, a przy tym ukrytych wewnętrznych i zewnętrznych powiązań, co wymaga wysiłku nawet w nominalnie homogenicznym środowisku komunikacyjnym, w środowisku heterogenicznym zaś może stanowić barierę nie do pokonania. Już choćby z tego powodu nie każdy (i nie z każdym) może (i chce) grać w każdą GK.

LITERATURA

- Austin, J. L. (1962). *How to do Things with Words*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Berne, E. (1999). *W co grają ludzie* (tłum. P. Izdebski). Warszawa: PWN.
- Cailliois, R. (1997). *Gry i ludzie* (tłum. A. Tatarkiewicz, M. Żurowska). Warszawa: Volumen.
- Hertz, P. (1975). O tłumaczu. W: S. Pollak (red.), *Przekład artystyczny. O sztuce tłumaczenia. Księga druga* (s. 85–98). Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Hymes, D. (1974). *Foundations In Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jabłoński, A. (2013). *Homeostaza tekstu. Tłumaczenie i komunikacja międzykulturowa w perspektywie polsko-japońskiej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and Poetics. W: T. A. Sebeok (red.), *Style in Language* (s. 350–377). Boston: MIT Press.
- Lipiński, K. (2004). *Mity przekładoznawstwa*. Kraków: Egis.
- Malinowski, B. (1923). The problem of meaning in primitive languages. W: C. Ogden, I. Richards, *The Meaning of Meaning* (s. 146–152). London: Routledge and Kegan Paul.
- Ogden, C. K., Richards, I. A. (1923). *The Meaning of Meaning*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pieńkos, J. (2003). *Podstawy przekładoznawstwa*. Kraków: Zakamycze.
- Saussure de, F. (1991). *Kurs językoznawstwa ogólnego* (tłum. K. Kasprzyk). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wittgenstein, L. (1972). *Dociekania filozoficzne* (tłum. B. Wolniewicz). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Yngve, V. H. (1975). Human Linguistics and Face-to-Face Interaction. W: A. Kendon, R. M. Harris, M. R. Key (red.), *Organization of Behavior in Face-to-Face Interaction* (s. 47–62). The Hague – Paris: Mouton Publishers.

ŹRÓDŁA PRZYKŁADÓW

Tekstowo (2013). *Zamiast* (tekst utworu z lat 80. XX w.)

http://www.tekstowo.pl/piosenka,edyta_geppert,zamiast.html. Data dostępu: 28.10.2013.

Tekstowo (2013a). *Jeszcze będzie przepięknie* (tekst utworu z lat 80. lub 90. XX w.)

http://www.tekstowo.pl/piosenka,tilt,jeszcze_bedzie_przepieknie.html. Data dostępu: 28.10.2013.

prof. UAM dr hab. Arkadiusz Jabłoński, adiunkt w Zakładzie Japonistyki, Katedra Orientalistyki, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań, yaboo@amu.edu.pl

O nieprzetłumaczalności gier komunikacyjnych Studium przypadku

Abstrakt

Procesy tłumaczenia wykraczają poza poziom poszczególnych jednostek słownikowych lub wyrazowych. Przetłumaczalność dotyczy także jednostek bardziej złożonych, definiowanych tu jako schematy postrzegania rzeczywistości, dostępne oraz oczekiwane przez nadawcę i odbiorcę przekazu. Schematy te można efektywnie interpretować w kategoriach gier komunikacyjnych. W artykule zostaną przedstawione dane dotyczące przypadku (nie)przetłumaczalności konkretnego tekstu polskiego na realia niepolskie (japońskie) w odniesieniu do gier komunikacyjnych.

SŁOWA KLUCZOWE: gry komunikacyjne, (nie)przetłumaczalność, język polski, język japoński

Gamifying science – the issue of data validation

PAWEŁ KLEKA, PAWEŁ ŁUPKOWSKI

Adam Mickiewicz University, Poznań

Abstract

In this paper we will present the idea of gamifying scientific processes. Game design techniques appear to be very useful when we are dealing with processing enormous amounts of scientific data (think of domains such as biology or astronomy, for example). We will focus our attention on the issue of the effectiveness of such an approach, as well as on the issue of procedures and techniques that ensure the high quality of results obtained via gamified scientific processes.

KEYWORDS: *gamification, scientific data processing, games with a purpose, data validation*

1. Introduction

In recent years we have been observing a growing popularity of gamification (cf. e.g. Deterding et al., 2011) in different spheres of life. We witness this trend while entering schools, universities, companies and in our everyday lives. What is interesting, gamification appears also to be a convenient solu-

tion for – broadly understood – problem solving. In this domain, examples of gamification might be gathered under one label, namely the Games With a Purpose (GWAP). The term was coined by Luis von Ahn (2006), and also the first successfully implemented GWAP was of his authorship.

One thing should be stated here – GWAPs are not serious games. Serious games are generally aimed at changing players' behaviour or attitudes (see Connolly et al., 2012), while GWAPs aim at fun and amusement. From the player's perspective it is enjoying the game that counts. The game, however, is designed in such a way that the player solves certain problems as a 'side effect' of playing. It seems important that it is not necessary for the player to be aware of the hidden function of a GWAP game (however it might improve his/her motivation). As Luis von Ahn puts it: "A GWAP ... is a game in which the players perform a useful computation as a side effect of enjoyable play" (von Ahn, Dabbish, 2008). Games like these are used, e.g., for image labelling to improve search engines and accessibility of web pages (e.g., *ESP* game, *Squiggl* – see von Ahn, 2006) or gathering common sense data about everyday objects (e.g., *Verbosity* – see von Ahn, Dabbish, 2008).

2. Gamifying science

Interestingly, GWAPs might be (and are) successfully used in the scientific domain (see Bowser, Hansen, Preece, 2013 for a brief overview) We may roughly divide GWAPs' applications in this domain into two categories:

- ◀ GWAPs that help to gather new scientific data;
- ◀ GWAPs that help to analyse already existing enormous amounts of scientific data (of various sorts).

Both categories have one common feature: they engage non-experts into a scientific process (what is often referred to as 'citizen science' – see Bowser, Hansen, Preece, 2013).

An interesting example of a (very successful) game of the first category is the *Foldit* game (<<http://fold.it/portal/>>). It is designed to help to solve a certain problem in the field of biology. The problem is to establish possible structures of proteins. There are an enormous number of ways in which a single protein can fold. As we may read on the website of the game: "*Foldit* attempts to predict the structure of a protein by taking advantage of humans' puzzle-solving intuitions and having people play competitively to fold the best proteins" (<<http://fold.it/portal/info/science>>). In *Foldit* players not only predict possible protein structures but can also design brand new proteins. The game interface is presented in Figure 1.

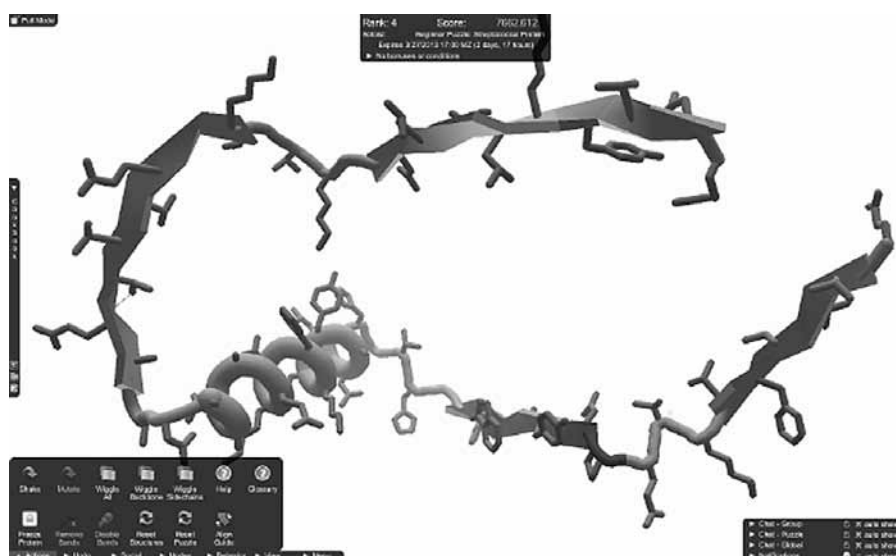


Figure 1. The *Foldit* game (source: <<http://fold.it/portal/>>)

Another example of such a game may be *QuestGen*. The game design was described by Paweł Łupkowski (2011) and its implementation is currently under testing. The idea of the game is to engage players in generating a large collection of questions for a certain piece of story written in natural language. The collection along with the stories will be then used as input in the research on question processing (see Wiśniewski, 2013).

In this paper we will be more interested in GWAPs of the second category. After Cooper et al. (2010) we may refer to them as ‘scientific discovery games’. A game of this type is intended to help to process large amounts of scientific data of various sorts. The main tasks performed by human players in this case are intelligent data analysis and classification tasks. That is why this type of gamification in science is attractive. Clear examples of such games are *GalaxyZoo* (Masters et al., 2010) and *Wardorbe* (Venhuizen, Basile, Evong, Bos, 2013).

In *GalaxyZoo* <<http://www.galaxyzoo.org/>> users classify pictures of galaxies obtained from *Sloan Digital Sky Survey* (SDSS). An additional motivation for players is that most of the pictures have not been seen by anybody before them (as the slogan of the game says: “Few have witnessed what you’re about to see”). Each galaxy is classified as belonging to one of the categories that are clearly recognizable in the game interface (see Figure 2). Importantly, the game is very intuitive and only a short introduction is needed to start playing. The first edition of *Galaxy Zoo* was so successful that now we can play the second edition of this game (with more advanced classifications available).

Galaxy Zoo is now also a part of a broader project called *Zooniverse* <<https://www.zooniverse.org/>> which gathers in one place games of similar character (for example, we can classify pictures of the Moon surface in *MoonZoo*, classify objects on pictures of the sea floor in *SeaFloor Explorer*, or even annotate and tag diaries from the First World War in *Operation War Diary*).

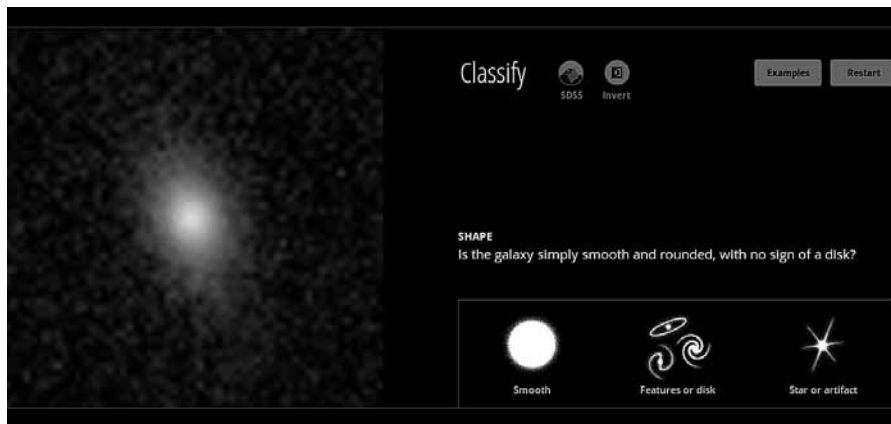


Figure 2. *Galaxy Zoo* interface (source: <<http://www.galaxyzoo.org/>>)

Wordrobe <<http://wordrobe.org>> is a set of games developed to enable semantic annotation of the natural language data from the *Groningen Meaning Bank* (GMB) <<http://gmb.let.rug.nl/>>. Each game aims at a different level of annotation. For instance in *Senses* the player's goal is to identify the correct sense of a word, whereas in *Others* the player has to identify to whom (or what) the word "others" refers in a piece of text. An exemplary task from *Others* game is presented in Figure 3. All tasks in the games are obtained from GMB and the annotated texts are used to improve the corpus.

It is worth considering the motivations for using a gamified approach to scientific data processing. When we are facing the problem of analysing enormous amounts of scientific data (like natural language corpora or pictures database as discussed above), we may think of outsourcing this problem. One of the most natural ways to do this is to employ some experts to do the task. However, this solution involves time and costs (usually high). If we want to speed up the process and lower the number of involved specialists we may use an outsourcing platform, at which we delegate small parts of the task to other people (non-experts). For this purpose one may use dedicated platforms like *Amazon Mechanical Turk* (<<https://www.mturk.com>>) or *CrowdFlower* (<<http://crowdflower.com/>>). The gamified approach allows for further savings in terms of costs because we do not have to pay our non-expert players

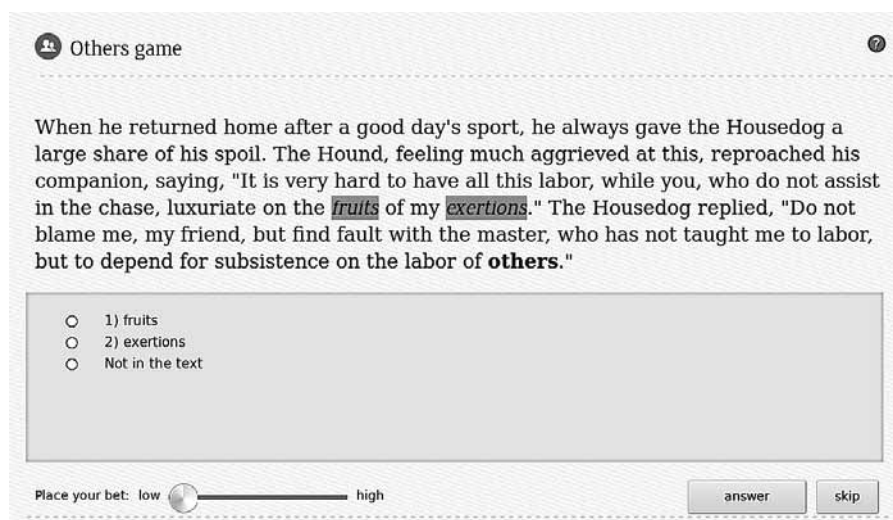


Figure 3. An exemplary task from the game *Others* (source: <<http://wordrobe.org>>)

in a GWAP setting. What is more, a problem presented in a game-like form might be more attractive to non-experts and may gather more of them.

One may also ask: why bother with outsourcing the problem to humans? Maybe it would be simpler to use some computer methods. With the increasing speed and computing power, computers replace humans in many tasks. Fewer and fewer tasks related to data analysis are performed by people, but still people are better than computers in lexical tasks involving the recognition of emotions, decoding synonyms, reasoning context, organizing events and assigning meanings (Venhuizen, Basile, Evong, Bos, 2013). People are also superior to automatic programs in graphics tasks, such as recognizing similarities, extracting figures from the background and decoding meanings (Darg et al., 2010).

3. Effectiveness and validity of the results obtained with GWAPs

What the games presented in the previous section have in common is that there are both scientific data and non-experts (in a role traditionally ascribed to the group of experts). What is more, data processing is done in a game (or game-like) environment. The two following questions seem to be quite natural. Firstly, how effective is gamified analysis of scientific data? Secondly – and even more importantly – how valuable is the output data of such gamified processes?

Let us start with the effectiveness of GWAPs. Thanks to people's motivations associated with playing a game, the application of GWAPs can bring a stunning number of participants and their voluntary engagement. The first edition of *Galaxy Zoo* gathered more than 100 000 people who classified more than 300 000 galaxies, with an average of about 30 classifications per player (Lintott et al., 2008, p. 1188). The numbers for other GWAPs gathered within the *Zoouniverse* project are also impressive¹: *Planet Four* (Mars images) gathered 115 703 participants with 4 335 094 classifications made; *Moon Zoo* has 3 773 752 classifications; and *SeaFloor Explorer* has 2 177 030 classified images of sea floor. In the case of *Wordrobe* – described in the previous section – the numbers are smaller but the project is young and tasks are more demanding. 962 players and 41 541 annotations were noted after a few months since the launch of the game (as reported in Venhuizen, Basile, Evong, Bos, 2013).

As might be noticed, the potential is enormous. There is only one question left – how to ensure that the data we obtain via gamified systems is valuable?

To ensure reliability of such amounts of data produced as a side effect of playing GWAP games, designers employ many techniques. First of all, all the games described demand each user to register before he/she can contribute. Players are also informed what the game is designed for (the intention is to decrease the number of players who want to “game the system” – see Bowser, Hansen, Preece, 2013). Many in-game mechanisms are also employed, like users testing. For example, in *Galaxy Zoo* the first task of the user is to classify pictures of already known galaxies (with established classifications). Another option is task repetition (the same task is repeatedly presented to different players and the consistency of solutions is checked). Results obtained via GWAPs are also compared and validated with results of automated techniques and those provided by experts. And thus *Foldid* output data are compared with data obtained by *Roseta's* rebuild and refine protocol and analysed by experts (Cooper et al., p. 757). Also, *Galaxy Zoo* output data are confronted with the data from automatic classifiers and expert knowledge (Lintott et al., 2008, p. 1183).

When it comes to scientific discovery games and the valuation of the data obtained, we may also make use of some simple statistical methods. Being aware of these methods is important for designing a GWAP in scientific domain. In the case of classification tasks that are exploited by the games described (like *Galaxy Zoo* or *Others*), examining only the inter-rater agreement within a non-experts group will not answer the question of validity.

¹ All the data from the web pages of the project have been retrieved on 21 July 2014.

The reason for this is the number of the subjects – the coefficients of the inter-rater agreement depend on the sample size, which in GWAPs can be very large.

The first step of solving such a problem is using quantitative notations. If players can make notations only on a dichotomous (yes/no) scale, we cannot use parametric statistics. Only implementation of ordinal (measuring in terms of “less/equal/more”) or numerical scales (with units, e.g., per cents) enables us to apply parametric statistics in analysing the quality of the obtained results. For example, regression analysis with residual analysis could be used to discover the players with results that protrude from the average scores because of giving random answers or trying to “game the system” (instead of following the game’s main objective). An example of such a quantitative notation in use might be the ‘bet’ element in the *Others* game (see Figure 4). After choosing your answer you bet on how sure of the answer you are.

The second step is to estimate the equivalence of answers given by experts and non-experts. Taking the inter-rater agreement coefficient as a starting point, we can determine how many non-experts have given answers with the same quality as one of the experts. One example of such an analysis is related to a project of human linguistic annotation (Snow, O’Connor, Jurafsky, Ng, 2008). For the textual material in which players had to recognize one of the six basic emotions, two non-experts performed better than, or just as well as, one expert at recognizing *sadness*, *anger* and *disgust*. For *joy* 7 non-experts were needed, whereas the number for *surprise* was 8, and for *fear* more than 10 non-experts were required to provide results equal to one expert. This example shows that it is possible to estimate how many non-experts are needed to provide solutions as good as those provided by experts for a certain task.

In the GWAP context we could hardly force experts to evaluate all the data. In order to avoid that we can use methods based on the so-called gold standard test. In this test a group of experts classify parts of the data, and the results are used to assess the quality of data obtained from non-experts. Usage of this method has been reported for many GWAP systems (e.g., Lintott et al., 2008, p. 1183; Venhuizen, Basile, Evong, Bos, section 4). The kind of estimate described in the previous paragraph is useful for establishing the gold standard test in classification tasks.

In the third step we can use a simple procedure of weighing non-experts’ responses in the relation to the gold standard to analyse the answers provided by the players. In order to do this we may apply the following formula:

$$w = \log\left(\frac{V}{1 - V}\right)$$

where: w – weight, V – validity:

$$w = \log\left(\frac{ci}{ci + er}\right)$$

where: ci – correct, er – incorrect classification.

If the degree of agreement between non-experts and experts is close to 50%, it will be treated as guessing and thus it will present no value [$\log(0.5) = 0$]. If the agreement is less than 50%, we can assign a negative weight, and if the accuracy is higher than the random 50%, a positive weight can be assigned. In this way we are able to distinguish good, worse and very bad solutions provided by non-experts.

In the fourth step we may consider using a more sophisticated matrix to classify the players' answers. Such a full response matrix contains the incorrect rejection (marking good results as bad) and correct rejection (marking bad results as bad), as seen in Table 1.

Table 1. The matrix of all possible answers

	Not pass	Pass
Correct	False positive	True positive
Incorrect	True negative	False negative

Source: Tanner Jr., Swets, 1954

Let us define 'sensitivity' (recall ratio) as the ratio "True positive / (True positive + False negative)" and 'precision' as the ratio "True negative / (True negative + False positive)". With these terms we may use Receiver Operating Curves to visualize the quality of the classification in the data set. The theoretical plot is shown in Figure 4.

The closer the result is to the upper left corner, the better prediction it implies. The worst of the three results belongs to the player X_2 and lies on the random guess line (the diagonal line). Her/his accuracy is 50%. The player X_1 has better accuracy than the player X_3 , which additionally assigns categories in the opposite way. But still X_3 gives better predictions than X_2 .

4. Summary

In modern science there are frequent problems with processing enormous amounts of data. As we intended to show in this paper, a gamified approach (via GWAPs) to such a problem brings a very effective solution. What is more,

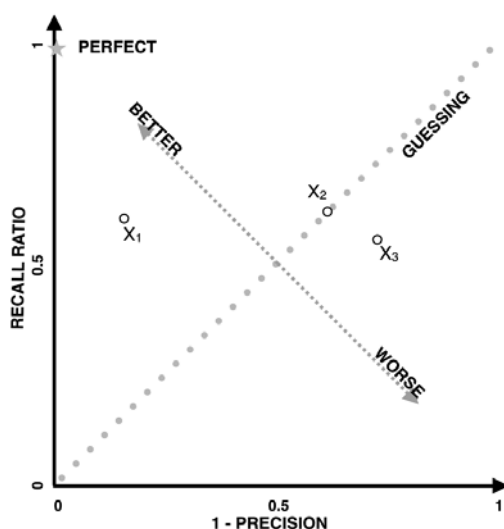


Figure 4. The Receiver Operating Curves space plot

games with a purpose allow for obtaining valuable data, while employing non-expert players to perform a part of scientific process in a game-like environment. Such a validity might be achieved by the use of design techniques and universal statistical techniques as it was discussed in our paper.

REFERENCES

- Ahn von, L. (2006). Games with a Purpose. *Computer*, 39(6), 92–94.
- Ahn von, L., Dabbish, L. (2008). Designing games with a purpose. *Communications of the ACM*, 51(8), 58–67.
- Bowser, A., Hansen, D., Preece, J. (2013). Gamifying Citizen Science: Lessons and Future Directions, In: *Proceedings of the International Conference on Human Factors in Computing Systems*. CHI 2013, Paris, France.
- Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T., Boyle, J. M. (September 2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59(2), 661–686.
- Cooper, S., Khatib, F., Treuille, A., Barbero, J., Lee, J., Beenen, M., Leaver-Fay, A., Baker, D., Popović, Z., Foldit Players (2010). Predicting protein structures with a multiplayer online game. *Nature*, 466(7307), 756–760.
- Darg, D. W., Kaviraj, S., Lintott, C. J., Schawinski, K., Sarzi, M., Bamford, S., Vondenberg, J. (2010). Galaxy Zoo: the fraction of merging galaxies in the SDSS and their morphologies. *Monthly Notices of the Royal Astronomical Society*, 401, 1043–1056.

- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., Dixon, D. (2011). Gamification: Using Game Design Elements in Non-Gaming Contexts. In: *Proceedings of the International Conference on Human Factors in Computing Systems*. CHI 2011, Vancouver, BC, Canada.
- Lintott, Ch. J., Schawinski, K., Slosar, A., Land, K., Bamford, S., Thomas, D., Raddick, M. J., Nichol, R. C., Szalay, A., Andreescu, D., Murray, Ph., von den Berg, J. (2008). Galaxy Zoo: Morphologies derived from visual inspection of galaxies from the Sloan Digital Sky Survey. *Monthly Notices of the Royal Astronomical Society*, 389, 1179–1189.
- Łupkowski, P. (2011). Human computation – how people solve difficult AI problems (having fun doing it). *Homo Ludens*, 1(3), 81–94.
- Masters, K. L., Nichol, R. C., Hoyle, B., Lintott, Ch., Bamford, S., Edmondson, E. M., Fortson, L., Keel, W. C., Schawinski, K., Smith, A., Thomas, D. (2010). Galaxy Zoo: Bars in Disk Galaxies. *Monthly Notices of the Royal Astronomical Society*. Online: <<http://arxiv.org/abs/1003.0449>>. Access date: 21 July 2014.
- Snow, R., O'Connor, B., Jurafsky, D., Ng, A. Y. (2008). Cheap and fast – but is it good?: evaluating non-expert annotations for natural language tasks. In: *Proceedings of the conference on empirical methods in natural language processing* (p. 254–263).
- Tanner Jr., W. P., Swets, J. A. (1954). A decision-making theory of visual detection. *Psychological Review*, 61, 401–409.
- Venhuizen, N. J., Basile, V., Evong, K., Bos, J. (2013). Gamification for word sense labeling. In: *Proceeding of the 10th International Conference on Computational Semantics (IWCS-2013)*; p. 397–403).

dr Paweł Kleka, Institute of Psychology, Adam Mickiewicz University, Poznań (Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza), Pawel.Kleka@amu.edu.pl

dr Paweł Łupkowski, Department of Logic and Cognitive Science, Institute of Psychology, Adam Mickiewicz University, Poznań (Zakład Logiki i Kognitywistyki, Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza), Pawel.Lupkowski@amu.edu.pl

Grywalizacja badań naukowych – jak zapewnić wysoką jakość otrzymywanych wyników?

Abstrakt

W artykule przedstawimy zagadnienie grywalizacji badań naukowych. Metody zaczerpnięte z dziedziny projektowania gier okazują się przydat-

ne w obliczu problemu przetwarzania ogromnych ilości danych otrzymywanych we współczesnych badaniach naukowych (np. z dziedziny biologii czy astronomii). Skoncentrujemy się na problemie efektywności takiego rozwiązania oraz na pytaniu o procedury i techniki, które zapewniają wysoką jakość rezultatów otrzymywanych w zgrywalizowanych badaniach naukowych.

SŁOWA KLUCZOWE: grywalizacja, przetwarzanie danych naukowych, gry skierowane na cel (*games with a purpose*), wiarygodność danych

Krytyka psychologicznych badań nad przemocą w grach komputerowych. Przykład Christophera J. Fergusona

STANISŁAW KRAWCZYK

Uniwersytet Warszawski

Abstract

A critique of psychological research into violence in video games.
The case of Christopher J. Ferguson

A large body of psychological research suggests a connection between playing violent video games and tending to behave aggressively. According to American psychologist Christopher J. Ferguson, such research often has deep methodological flaws. After depicting the author's academic profile, the paper outlines his objections. The analysis is based on scientific papers authored and co-authored by Ferguson in the years 2007–2013.

The article is mostly focused on Ferguson's critique. While a few replies to it are also taken into consideration, the paper is still a restricted review of subject literature, not an attempt to present the general state of research in the field. Moreover, the article is only concerned with psychological scholarship, and does not contain any new claims about the actual phenomenon of aggression.

KEYWORDS: aggression, psychology, review, violence, violent video games

1. Wprowadzenie

Publiczne i akademickie kontrowersje wokół gier komputerowych pojawiły się już w latach osiemdziesiątych (Ferguson, 2013, s. 57–59; Ferguson, Coulson, Barnett, 2011, s. 145–150), ale dopiero w ostatnich kilkunastu latach przemoc przedstawiana w grach komputerowych stała się przedmiotem bardzo wielu badań psychologicznych prowadzonych przede wszystkim na terenie Stanów Zjednoczonych. Zapewne najważniejszym tego powodem były liczne strzelaniny w amerykańskich szkołach, w tym masakra w Columbine High School z 1999 roku. Według części mieszkańców USA zainteresowanie brutalnymi grami komputerowymi stanowiło przyczynę takich zbrodni. Pogląd ten usiłowało zweryfikować w licznych badaniach (zob. Ferguson, 2008).

Psychologowie zainteresowani znaczeniem cyfrowej rozrywki nie zajmują się wyłącznie tak skrajnymi formami przemocy, lecz także szeroko rozumianą agresją. W anglojęzycznej literaturze przedmiotu rozróżnia się pojęcia *aggression* (agresja) i *violence* (brutalność, przemoc). Pierwszy z terminów dotyczy wszelkich zachowań, które mają wyrządzić fizyczną szkodę komuś motywowanemu do jej uniknięcia; część badaczy za agresję uznaje też działania ukierunkowane na wzmocnienie własnej pozycji w społecznej hierarchii władzy kosztem pozycji innej osoby¹. O przemocy lub brutalności można natomiast mówić tylko w przypadku zadawania poważnych obrażeń (Ferguson, Beaver, 2009, s. 286–287; Ferguson, Dyck, 2012, s. 220–221; Ferguson, Rueda, 2009, s. 121–122).

Badania nad potencjalnymi psychologicznymi konsekwencjami kontaktu z przemocą w grach komputerowych nie są wzorowe pod względem metodologicznym. Przydatny zdaje się więc artykuł przeglądowy opisujący dyskusyjne aspekty wielu publikacji. Może on stanowić pomoc dla osób, które zajmują się psychologicznymi aspektami gier komputerowych w swej działalności akademickiej, publicystycznej bądź edukacyjnej. Należy przy tym podkreślić, że przedmiotem analizy nie jest sama agresja, lecz badania na jej temat. Artykuł nie odpowiada na pytania o rzeczywisty psychologiczny wymiar agresji związanej z grami komputerowymi.

Główną podstawą źródłową dla niniejszego tekstu są opublikowane w latach 2007–2013 artykuły Christophera J. Fergusona – autora, który wiele razy krytykował badania innych psychologów. Przegląd ten nie uwzględnia krótkich polemik ani też tekstów publikowanych w innych miejscach niż czasopisma naukowe. Ponadto przy poszczególnych zagadnieniach pomijane

¹ Chyba należałoby też brać pod uwagę takie działania, które mają wyrządzić szkodę psychiczną, a nie społeczną. Nie polegałyby one np. na wyśmiewaniu słabszych członków grupy rówieśniczej, ale m.in. na anonimowych atakach słownych w internecie.

są odniesienia do artykułów, które w zestawieniu z przywołanymi już pracami wydają się nie wnosić nowych istotnych informacji. Całość nie jest prostym powtórzeniem lub streszczeniem publikacji amerykańskiego badacza, lecz próbą uporządkowania krytycznych obserwacji rozproszonych w jego obszernej twórczości naukowej. Końcowa część tekstu prezentuje również pokrótce argumenty naukowych przeciwników Fergusona, lecz celem artykułu nie jest wyczerpująca prezentacja bieżącego stanu wiedzy w tej dziedzinie.

Trzeba jeszcze odnotować, że dalsze partie opracowania wykorzystują – w niezbędnym zakresie – psychologiczne nazewnictwo, odnosząc się do kwestii rzetelności i trafności psychometrycznej, pojęcia eksperymentu itd. Odpowiednie terminy wyjaśniane są pokrótce i w sposób uproszczony, natomiast szerzej charakteryzują je m.in. książki Elżbiety Hornowskiej (2005) i Jerzego Brzezińskiego (2004).

Przejdę teraz do opisu sylwetki naukowej Fergusona i uwag związanych ze sposobem wykorzystania jego prac, a następnie do omówienia wskazywanych przez tego autora problemów metodologicznych.

2. Christopher J. Ferguson

Ferguson jest doktorem psychologii klinicznej, jako klinicysta pracował głównie z młodymi i dorosłymi sprawcami przestępstw. Wykształcenie psychologiczne uzyskał na Florydzie, kończąc tam studia licencjackie, magisterskie i doktorskie, każde na innym uniwersytecie. Do sierpnia 2013 roku był zatrudniony na Międzynarodowym Uniwersytecie Rolniczo-Mechanicznym w Teksasie (słowa „Rolniczy i Mechaniczny” w nazwie uczelni mają dziś jedynie znaczenie historyczne). Obecnie pracuje jako profesor nadzwyczajny na florydzkim Uniwersytecie Stetsona.

Dorobek Fergusona w dziedzinie psychologicznych badań nad mediami i przemocą jest znaczący. W latach 2007–2013 badacz ten publikował nawet po kilkanaście artykułów naukowych rocznie, zajmując się głównie brutalnością w grach komputerowych (często były to prace współautorskie, czasami pisane wspólnie z uczestnikami studiów licencjackich lub magisterskich)². W 2009 roku nakładem SAGE Publications ukazała się redagowana przez Amerykanina praca zbiorowa pt. *Violent Crime. Clinical and Social Implica-*

² Teksty te są dostępne na stronie internetowej autora: <<http://www.christopherjferguson.com/pubs.html>>. Ponieważ pisze on wiele prac razem z innymi badaczami, trzeba pamiętać, że mówienie o „krytyce Fergusonowskiej” czy „zarzutach Fergusona” jest pewnym uproszczeniem. Niemniej żaden ze współautorów nie wydaje się postacią podobnie istotną dla badań nad brutalnymi grami jak sam Ferguson.

tions (*Brutalne przestępstwa. Konsekwencje kliniczne i społeczne*). Rok później pojawił się specjalny numer pisma „Review of General Psychology” publikowanego przez Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne (APA). Ferguson był redaktorem gościnnym tego wydania, poświęconego przemocy w grach komputerowych (American Psychological Association, 2010). Po trzech dalszych latach otrzymał nagrodę dla młodych badaczy przyznawaną przez jeden z oddziałów APA (American Psychological Association, 2013)³.

Należy tutaj poczynić trzy uwagi. Po pierwsze, prace przedstawionego autora wybrane zostały ze względu na wyraźne ukierunkowanie metodologiczne i polemiczne, a także możliwość przejrzystego zakreslenia granic analizowanego materiału. Nie oznacza to ani zgody, ani sporu z wielokrotnie wyrażanym przez Fergusona przekonaniem, iż faktyczny związek między graniem a przemocą jest co najwyżej marginalny.

Owszem, skoro Amerykanin stara się podkreślić brak konsensusu naukowego oraz potrzebę bardziej zniuansowanych badań, a jego adversarze (m.in. Brad J. Bushman i Craig A. Anderson) uważają istniejące prace za zgodne i poprawne metodologicznie, to konstrukcja niniejszego tekstu może sprzyjać racjom Fergusona. Niemniej jednak artykuł pomyślany jest również jako źródło informacji dla badaczy nastawionych nieprzychylnie do stwierdzeń autora. Ponadto w żadnym razie nie należy zakładać, że opisane problemy metodologiczne dotyczą tylko prac naukowców z dezaprobatą podchodzących do brutalnych gier komputerowych.

Po drugie, w artykule nie ma miejsca na bardzo dokładne rekonstruowanie argumentacji Fergusona, a zwłaszcza na rozpatrywanie jego analiz statystycznych. Tekst pozostaje więc na wysokim poziomie ogólności. Praca nie prezentuje również ukierunkowanej teoretycznie krytyki Fergusonowskiej, zbudowanej wokół postulatu odrzucenia tzw. ogólnego modelu agresji (*General Aggression Model*) i zastąpienia go innymi podejściami teoretycznymi (Ferguson, Dyck, 2012).

Po trzecie, amerykański autor sam dokonał zwięzłego przeglądu problemów, które ograniczają możliwość interpretowania badań nad przemocą w grach komputerowych (Ferguson, 2010, s. 74–76). Fragment ten różni się jednak od obecnego artykułu: jest krótszy, przeznaczony dla osób obeznanych z terminologią psychologiczną, przywołuje prace innych naukowców częściej niż własne teksty Fergusona, z konieczności nie obejmuje tekstów powstałych

³ Co ciekawe, Amerykanin jest także autorem thrillera historycznego *Suicide Kings* (w dosłownym przekładzie: *Królowie samobójstwa*), a profil w serwisie „Psychology Today” określa go mianem „skończonego geeka” i wspomina o zainteresowaniach Fergusona fantastyką naukową, gram fabularnymi spod znaku Dungeons & Dragons czy też gram strategicznymi: <<http://www.psychologytoday.com/experts/christopher-j-ferguson-phd>>.

po 2010 roku, a także w ostrzejszy sposób ocenia istniejące publikacje oraz stawia zdecydowane tezy na temat związków między zjawiskami. Wart napomknienia wydaje się też nowszy artykuł pokazujący „miejsca zgody i niezgody” w badaniach nad brutalnymi grami (Ferguson, 2013, s. 63–64). Ponadto można wspomnieć o tekście, który dotyczy sposobów badania przemocy telewizyjnej, przypominających metody stosowane w odniesieniu do gier komputerowych (Ferguson, Savage, 2012).

Na marginesie warto jeszcze zaznaczyć, że rodzimi psychologowie zasadniczo nie zajmują się badaniem poruszanych tu kwestii. W polskich czasopiśmie naukowych trudno znaleźć dobre artykuły na omawiany temat (trochę łatwiej – niedobre, np. Jędrzejko, 2011). Co jakiś czas natomiast pojawiają się teksty publicystyczne komentujące wyniki zagranicznych badań.

3. Metody pomiaru agresji

Według Fergusona psychometryczna jakość narzędzi używanych w badaniach nad agresywnością graczy nie zawsze jest wysoka. Tymczasem stosowanie metod niewystandaryzowanych, nierzetelnych i mało trafnych wewnętrznie⁴ – podobnie jak interpretacja ich wyników – zdaje się w istotnym stopniu uzależnione od subiektywnych oczekiwań badaczy. Ich świadomy lub bezwiedny wpływ może prowadzić do zaniżania bądź zawyżania uzyskiwanych rezultatów. Z tego powodu warto posługiwać się sprawdzonymi narzędziami, a w metanalitycznych artykułach przeglądowych – wnikliwie analizować tzw. kryteria dobroci psychometrycznej podczas oceny uwzględnianych badań (Ferguson, 2007, s. 478–480; Ferguson, 2009b, s. 106–108 i 115; Ferguson, Rueda i in., 2008, s. 312–313 i 330; Ferguson, Kilburn, 2009; Ferguson, Rueda, 2009; Ferguson, Garza, Jerabeck, Ramos, Galindo, 2013, s. 111).

Osobną uwagę poświęca Ferguson miarom agresji wykorzystywanym w badaniach eksperymentalnych⁵. W tym wypadku wprowadzanie rzeczywiście

⁴ Pojęcie standaryzacji odnosi się do utrzymywania jednolitych warunków badania przy jego kolejnych powtórzeniach, a rzetelność – do precyzji pomiarowej danego narzędzia psychologicznego, np. testu inteligencji (Hornowska, 2005, s. 26–28). Metoda trafna wewnętrznie to taka, która pozwala potwierdzać prawdziwe hipotezy dotyczące uczestników badania, a odrzucać fałszywe. Natomiast trafność zewnętrzna określa możliwość zasadnego uogólniania uzyskanych wyników z bezpośrednio przebadanej próby na całość reprezentowanej populacji (Brzeziński, 2004, s. 65–71). W pracach Fergusona (np. 2009b, s. 106–108) niekiedy brakuje przejrzystego rozróżnienia terminologicznego między trafnością wewnętrzną a zewnętrzną, choć uważna lektura zazwyczaj pozwala określić, o jaki typ trafności chodzi.

⁵ Są to badania prowadzone z reguły w kontrolowanym środowisku (warunkach laboratoryjnych), w których eksperymentatorzy w losowy sposób przydzielają uczestników do grupy eksperymentalnej i kontrolnej. W grupie eksperymentalnej wprowadza się określony czynnik, który nie występuje w grupie kontrolnej (np. picie kawy przed symulowaną jazdą samochodem). Porównując

przemocy jako elementu sytuacji laboratoryjnej byłoby nieetyczne, toteż psychologowie sięgają po inne narzędzia. Często cechują się one niską lub nieokreśloną trafnością zewnętrzną. Na przykład metoda wrogich oczekiwań (*hostile expectations*) polega na opisywaniu przyszłych działań, myśli i odczuć głównej postaci opowieści przedstawionej przez eksperymentatorów⁶. Nie jest jasne, czy osoby, które tuż po dwudziestu minutach grania w brutalną grę komputerową sugerują agresywne warianty rozwoju ukazanej sytuacji, byłyby również skłonne do agresji czy wręcz przemocy w interakcjach nielaboratoryjnych. Należy też brać pod uwagę prace sugerujące, że wyniki związane z agresywnymi myślami okazują się w badaniach bardziej wyraziste od rezultatów wskazujących na agresywne zachowania (Ferguson, 2007, s. 480; Ferguson, 2009b, s. 106–107; Ferguson, Rueda i in., 2008; Ferguson, Smith, Miller-Stratton, Fritz, Heinrich, 2008; Ferguson, Kilburn, 2009).

Inna trudność wiąże się z dotychczasowymi próbami wydzielenia brutalności jako jedynego aspektu gier, który różnicuje grupy uczestników danego badania eksperymentalnego. Z reguły pomijano inne potencjalnie istotne właściwości, m.in. stopień współzawodnictwa, zaangażowania bądź ekscytacji związanej z graniem. Brutalne gry zestawiano np. z tytułami, które nie tylko zawierały słabszą dawkę przemocy, lecz także były mniej pobudzające, co mogło sztucznie powiększać obserwowane różnice między grupami (Ferguson, San Miguel, Garza, Jerabeck, 2012, s. 142; Ramos, Ferguson, Frailing, Romero-Ramirez, 2013, s. 3; Valadez, Ferguson, 2012).

Ferguson uważa, że zastrzeżenia wobec stosowanych dotąd instrumentów powinny skłonić badaczy eksperymentalnych do sięgania również po inne narzędzia. Jego zdaniem warto też z pewnym dystansem podchodzić do prac traktujących wskaźniki agresji jako wskaźniki przemocy i brutalnej przestępczości, a także rozważyć klarowne odgraniczenie agresji istotnej klinicznie od agresji mniej intensywnej, mieszczącej się w psychologicznej normie. Co więcej, jeszcze przed określeniem trafności zewnętrznej dobrze jest ustalić inne własności psychometryczne danej metody: stopień ustandaryzowania,

zachowanie członków obu grup, można starać się ustalić skutki oddziaływania tego czynnika (zob. Brzeziński, 2004, s. 309–310).

⁶ Po raz pierwszy metodą taką posłużyli się Bushman i Anderson (2002). Jeden z tych badaczy jest również współautorem niedawnego badania, w którym stwierdzono, że u osób uczestniczących w analogicznej procedurze przez trzy dni z rzędu można zaobserwować stopniowo narastające nasilenie wrogich oczekiwań (Hasan, Bègue, Scharnow, Bushman, 2013; zob. też omówienie tego i innych badań na blogu Wai Yen Tang: <<http://vgresearcher.wordpress.com/2013/05/03/the-more-you-play-the-more-aggressive-you-become-hasan-et-al-2013/>>). Eksperyment ten można uznać za próbę kompromisu między badaniami krótkoterminowymi a długoterminowymi, znacznie bardziej kosztownymi i trudniejszymi do przeprowadzenia. O badaniach długoterminowych pisał również autor, którego publikacje referowane są w obecnym opracowaniu (Ferguson, 2011; Ferguson i in., 2012, 2013).

rzetelność, trafność wewnętrzną (Ferguson, 2009b, s. 104–108; Ferguson, Rueda, 2009).

Z kolei w badaniach korelacyjnych⁷ wykorzystuje się zwykle samoopis respondentów lub też opis rodzicielski. Metody takie mogą dostarczać informacji nie tyle o nasileniu kontaktów z przemocą w mediach, ile raczej o tym, które typy tych kontaktów utrwaliły się w pamięci respondentów lepiej niż inne. Ujmując rzecz szerzej: trafność miar agresji używanych w badaniach korelacyjnych jest dość niepewna (Ferguson, 2009b, s. 105; Ferguson i in., 2012, s. 142).

4. Istotność statystyczna i wielkość efektu

Jak pisze Ferguson, za dowód praktycznego znaczenia otrzymywanych wyników nierzadko uznaje się ich istotność statystyczną⁸. W rzeczywistości jednak przy odpowiednio licznej próbie rezultat istotny można uzyskać nawet wtedy, gdy nasilenie badanych zjawisk jest bardzo niskie (Ferguson, 2007, s. 471). Dlatego w doniesieniach z badań powinno się informować zarówno o istotności statystycznej, jak też o tzw. wielkości efektu (*effect size*). Pierwsza pozwala uznać otrzymane wyniki za nieprzypadkowe, druga – oszacować ich prawdziwą wagę. Istnieją różne możliwości przekładania popularnych wskaźników wielkości efektu na psychologiczne interpretacje natężenia zjawisk; jeden z wariantów proponuje Ferguson (2009a). W badaniach nad przemocą w grach komputerowych obserwuje się niskie wielkości efektu, powstaje więc pytanie o to, czy otrzymywane rezultaty są rzeczywiście ważne dla życia społecznego (Ferguson, 2010, s. 74; Ferguson, 2013, s. 64).

W tym kontekście autor wspomina o porównywaniu wyników badań nad przemocą w mediach z wynikami badań medycznych, np. dotyczących związku między paleniem papierosów a zachorowaniami na raka płuc. Ferguson uważa, że analogia taka jest z trzech powodów myląca. Po pierwsze, w medycynie zaobserwowano wyraźnie silniejszą zależność statystyczną, tzn. wyższą

⁷ Przynoszą one wiedzę o współwystępowaniu (korelacji) zjawisk, które badacze jedynie obserwują, nie wywierając na nie wpływu. Typową metodą psychologiczną w takich badaniach jest kwestionariusz.

⁸ Rezultat istotny statystycznie to taki, który najprawdopodobniej nie został uzyskany przypadkowo. Można to wyjaśnić na przykładzie badania eksperymentalnego. Załóżmy, że wśród osób, które przez dwadzieścia minut grały w *Postal III*, odnotowano wyższe wskaźniki agresji niż w gronie osób niegrających. Jeśli stosowne procedury statystyczne wykażą istotność tej różnicy, to jej źródłem przypuszczalnie będzie sam fakt grania, nie zaś incydentalne rozbieżności pomiędzy członkami obu grup. Rezultaty istotne można generalizować, odnosząc je do całej populacji, z której pochodzi dana próba (choć zazwyczaj przy uogólnianiu warto zachować ostrożność, przynajmniej do czasu potwierdzenia danego wyniku w wielokrotnie powtórzonych badaniach).

wielkość efektu. Po drugie, palenie jest nieomal koniecznym warunkiem powstania raka płuc, natomiast kontakt z przemocą w mediach zdecydowanie nie stanowi niezbędnego warunku brutalnego zachowania. Po trzecie, w badaniach medycznych – inaczej niż w psychologicznych – istnieją zmienne zależne o niezaprzeczalnej trafności: „nie ma powodu martwić się o to, czy śmierć jest trafnym wskaźnikiem śmierci”. W tej dziedzinie psychologii należałoby więc raczej unikać analogii do medycyny (Ferguson, 2009b, s. 112–113).

Ostatnią kwestią jest stosowanie w danym badaniu kilku różnych miar agresji, z których tylko część przynosi istotne statystycznie wyniki, a następnie – odrzucanie wszystkich nieistotnych rezultatów i pomijanie ich w końcowej interpretacji (dowodzącej, iż badanie potwierdza związek między graniem a agresją). Ferguson twierdzi, że zamiast tego naukowcy powinni traktować dużą liczbę wyników nieistotnych jako świadectwo niespójności i niekonkluzywności ostatecznych rezultatów, a także stosować specjalne procedury statystyczne przewidziane na potrzeby oceny istotności wyników w badaniu testującym wiele hipotez. Ogólnie mówiąc, warto, aby badacze uważniej przyglądali się związkom między różnymi używanymi miarami (Ferguson, 2007, s. 472 i 480; Ferguson, 2009b, s. 106 i 108–110; Ferguson, Rueda i in., 2008, s. 313).

5. Metaanalizy i błąd publikacji

Z opisywanym m.in. przez Fergusona błędem publikacji (*publication bias*) lub „efektem szuflady” (*file drawer effect*) mamy do czynienia, gdy autorzy chętniej nadsyłają artykuły z wynikami pozytywnymi (istotnymi statystycznie) niż negatywnymi (nieistotnymi), a redaktorzy bardziej ochoczo te pierwsze publikują. Może to wynikać nie tylko stąd, że negatywne rezultaty są uważane za trudniejsze do zinterpretowania lub traktowane jako efekt zbyt małej liczebności próby, ale też z interesów (niekoniecznie uświadamianych) oraz wątpliwych praktyk samych badaczy i redaktorów, a także recenzentów⁹.

Błąd publikacji prowadzi do przeszacowania odsetka wyników pozytywnych, co przekłada się na efekty metaanaliz¹⁰ i zmniejsza przydatność replikacji (powtarzania badań). Maleją również możliwości falsyfikowania koncepcji

⁹ Cała niniejsza sekcja przygotowana została na podstawie następujących artykułów: Ferguson, 2007; Ferguson, Kilburn, 2009, 2010; Ferguson, Brannick, 2012; Ferguson, Heene, 2012.

¹⁰ Metaanalizy to przeglądy wielu badań przygotowywane według określonych zasad. Wbrew pozorom rzadko kończą one kontrowersyjną debatę w danej dziedzinie wiedzy – opozycyjnie nastawieni badacze zwykle krytykują daną metaanalizę lub przygotowują własną (Ferguson, Heene, 2012, s. 4).

psychologicznych, o czym piszą Ferguson i Moritz Heene (2012) w obrazowo zatytułowanym artykule „Wielki cmentarz nieumarłych teorii”. Na dłuższą metę wszystko to zagraża jakości zarówno poszczególnych koncepcji, jak i całej dyscypliny – nie jest bez znaczenia, że wyniki zgodne z hipotezami zdarzają się w psychologii częściej niż w naukach ścisłych¹¹.

Istnieje kilka metod pozwalających na oszacowanie i zredukowanie wielkości efektu szuflady, ale i one mają swoje ograniczenia. Kłopotliwe są np. próby włączania do metaanalizy badań niepublikowanych. Po pierwsze, nie jest regułą wystarczająco skrzętne poszukiwanie tego rodzaju badań. Po drugie, kwerenda taka sama w sobie może podlegać błędowi wyboru (*selection bias*), związanemu np. z tym, że większość niepublikowanych badań nie jest indeksowana w naukowych bazach danych, albo z nieproporcjonalnie częstym wskazywaniem przez twórców metaanalizy badań własnych i badań bliskich współpracowników¹².

Błąd publikacji wydaje się bardziej prawdopodobny m.in. w dziedzinach nowych i upolitycznionych, a także tam, gdzie wypowiada się bardzo stanowcze sądy na temat wysokiej spójności badań w danym polu naukowym. Badania nad brutalnymi grami komputerowymi mogą być taką właśnie dziedziną.

6. Inne problemy metodologiczne

Pozostało jeszcze kilka różnorodnych kwestii wskazywanych przez Fergusona. Pierwszą z nich jest nieuwzględnianie w większości badań możliwego wpływu takich czynników, jak przemoc w rodzinie, podatność na depresję, antyspołeczne cechy osobowości i kontakt z rówieśnikami popełniającymi przestępstwa. Tymczasem zachodzi prawdopodobieństwo, że związek między graniem w brutalne gry a agresją jest marginalny w porównaniu z rolą innych zjawisk zachodzących w życiu graczy (zwłaszcza dzieci) albo wręcz stanowi ich uboczny wytwór. Można również zaproponować inną interpretację, zgodnie z którą kontakt z przemocą w mediach ma pomijalne znaczenie dla większości populacji, ale może przynosić wyraźnie niekorzystne skutki w tzw. grupach ryzyka. W takim wypadku dobrze byłoby skupić się na zidentyfikowaniu takich grup, np. poprzez systematyczne badanie wymienionych wyżej czynników (Ferguson, 2007, s. 472; Ferguson, 2009b, s. 110–112 i 116–117; Ferguson, Rueda i in.,

¹¹ To dobra okazja do odnotowania, iż Ferguson sformułował wiele zarzutów nie tylko pod adresem badań nad przemocą w grach komputerowych, lecz także wobec całej psychologii.

¹² W obronie psychologii można by podnieść argument, że zamieszczenie wyników badań w cenionym piśmie jest pewnym wskaźnikiem ich wartości, nieobecnym – oczywiście – w przypadku tekstów niepublikowanych.

2008, s. 312 i 329–330; Ferguson, Cruz i in., 2008; Ferguson, Kilburn, 2009; Ferguson, San Miguel, Hartley, 2009; Ferguson, Colwell, Mlačić, Milas, Mikloušić, 2011; Ferguson i in., 2012, 2013).

Zgodnie z inną, pokrewną obserwacją Ferguson i innych (2008, s. 323) notowany w wielu badaniach związek między graniem w brutalne gry komputerowe i agresywnym zachowaniem może wynikać również stąd, że jedno i drugie częściej jest domeną mężczyzn niż kobiet. Płeć byłaby wówczas tzw. trzecią zmienną, wywołującą obydwa wymienione efekty i wyjaśniającą (przynajmniej częściowo) ich współwystępowanie.

Druga sprawa poruszana przez badaczy to zagadnienie desensytyzacji, tzn. utraty wrażliwości dla cierpiących ofiar, powodowanej jakoby przez kontakt z przemocą w mediach. Tutaj podkreśla się znaczenie tego, czy agresja jest postrzegana jako fikcyjna, czy niefikcyjna. Istnieją przesłanki do stwierdzenia, że te dwa typy informacji mogą być odmiennie przetwarzane przez ludzki mózg. Znieczulający wpływ obcowania z brutalnymi mediami – jeśli takowy istnieje – uwidaczniałby się wówczas jedynie w kontakcie z treściami fikcyjnymi, w formie obniżonej empatii dla bohaterów literackich, filmowych itp. (Ramos i in., 2013).

Kwestią trzecią jest badanie niekaranych studentów i zdrowych dzieci (stanowiących dogodną, łatwo dostępną grupę uczestników badań) zamiast ludzi rzeczywiście popełniających brutalne przestępstwa. Trzeba uważnie analizować granice odnoszenia wyników z prób pozyskanych w dwu pierwszych grupach do społecznego problemu brutalnej przestępczości (Ferguson, 2007, s. 480).

Czwarty problem to poważny niedobór badań, w których uwzględniano by rolę różnic rozwojowych, sprawdzając znaczenie komputerowej przemocy jednocześnie w rozmaitych grupach wiekowych (Ferguson, Garza, Jerabeck, Ramos, Galindo, 2013, s. 111–112).

Sprawa piąta – to koncentracja badaczy na negatywnych aspektach brutalnych gier komputerowych i niedowartościowanie możliwych pozytywnych konsekwencji grania w takie produkcje (Ferguson, 2010, s. 76–78; Ferguson, Garza, 2011; Ferguson, Jerabeck, 2013).

Na koniec jeszcze jedna, własna uwaga: w trzeciej sekcji tego tekstu pojawiła się sugestia, że obecność przemocy nie jest jedyną ważną cechą omawianych tutaj gier. Prawdopodobnie warto o tym pamiętać podczas używania nazwy „brutalne gry komputerowe” (*violent video games*) – powszechnej w literaturze przedmiotu, obecnej również w niniejszym artykule. Sformułowanie to jest wygodne i rozpoznawalne, ale niekiedy może odwracać uwagę od innych właściwości gier, a także motywacji graczy – w doświadczeniu tych ostatnich przemoc wcale nie musi być pierwszoplanowym elementem danego tytułu.

7. Odpowiedzi na zarzuty Fergusona

Wyczerpująca rekonstrukcja debat nad agresją w grach komputerowych wymagałaby zapewne całej książki, a co najmniej osobnego artykułu. Można jednak przynajmniej zilustrować stanowisko obecnych oponentów Fergusona, odnosząc się do trzech tekstów opublikowanych ostatnio w czasopiśmie „European Psychologist”, oficjalnym periodyku Europejskiej Federacji Stowarzyszeń Psychologów (należy do niej m.in. Polskie Towarzystwo Psychologiczne). Artykuły te stanowią odpowiedź na zamieszczoną w tym samym numerze pisma pracę przeglądową Fergusona i Maltego Elsona, nawołującą do zmian w badaniach nad możliwymi związkami agresji z graniem w brutalne gry komputerowe (Elson, Ferguson, 2014a)¹³.

Poniższa prezentacja, podobnie jak wcześniejsza część niniejszego tekstu, abstrahuje od uwag związanych z przyjmowanymi w badaniach modelami teoretycznymi. Pomijana jest również krytyka metaanaliz samego Fergusona, podobnie jak retoryczne ukształtowanie argumentacji obu stron sporu (wystarczy wspomnieć, że Amerykanin w niejednej publikacji wypowiada dość ostre sądy na temat ideologicznego nacechowania negatywnych ocen cyfrowej brutalności, a przeciwnicy nie pozostają mu dłużni). Przytaczane są głównie te zarzuty, które wiążą się bezpośrednio ze stwierdzeniami przywoływanymi już w niniejszym tekście¹⁴.

Pierwsza część krytyki dotyczy stwierdzeń Fergusona o braku zgodności między badaczami. Mianowicie w niedawnych ankietach wypełnianych przez członków towarzystw naukowych (psychologów i pediatrów zajmujących się mediami, w tym komunikacją masową) większość respondentów wyraziła opinię, iż granie w brutalne gry komputerowe nasila agresję u dzieci (Bushman, Huesmann, 2014, s. 50). Zatem przynajmniej w odniesieniu do tej grupy wiekowej akademicy wydają się stosunkowo zgodni w krytycznej ocenie cyfrowej przemocy.

Drugą sprawą jest rzetelność i trafność laboratoryjnych miar agresji. Fergusonowi i Elsonowi zarzuca się nadmierną koncentrację na realizmie sytuacyjnym, a zbyt niską – na realizmie psychologicznym. Oznaczałoby to, że badacze ci skupiają się na wymiarze fizycznego podobieństwa sytuacji eksperymentalnej do interakcji zachodzących w zewnętrznym świecie, zaniedbują natomiast

¹³ Inny, znacznie krótszy przegląd znaleźć można we wcześniejszym tekście samego Fergusona (2013, s. 63–64).

¹⁴ Podczas lektury tej sekcji artykułu trzeba pamiętać, że bezpośrednim kontekstem dla przedstawionej krytyki jest tekst Elsona i Fergusona (2014a). Skądinąd w tym samym numerze pisma „European Psychologist” ukazała się również replika autorów na sformułowane pod ich adresem zarzuty (Elson, Ferguson, 2014b).

poczucie zaangażowania, dzięki któremu uczestnicy badań zapominają, iż biorą udział w eksperymencie (lub w innym ujęciu: stopień, w jakim procesy psychiczne przebiegające podczas badania przypominają te zachodzące w życiu codziennym). Ponadto krytycy brutalnych gier komputerowych wskazują na dodatkowe eksperymenty i metaanalizy świadczące o trafności stosowanych miar (Bushman, Huesmann, 2014, s. 51; Krahé, 2014, s. 58; Warburton, 2014, s. 63).

Trzeci problem wiąże się z błędem publikacji oraz jakością metaanaliz. Brad J. Bushman i L. Rowell Huesmann bronią przeglądów metaanalitycznych, wspominając o użytej w jednym z nich procedurze sprawdzania skali błędu publikacji, tudzież o tym, iż wbrew zarzutom Fergusona i Elsona rzeczona metaanaliza nie obejmowała niemal żadnych badań niepublikowanych (choć uwzględniła dodatkowe, niedostępne dotąd wyniki uzyskane przez autorów rozpatrzonych publikacji). Wyrażają również przekonanie, że efekty obserwowane w metaanalizach są raczej zaniżone niż zawyżone. Wynika to stąd, iż w eksperymentach naukowych młodym graczom nie podsuwa się produkcji uznanych za nieodpowiednie dla ich wieku (podczas gdy w świecie pozalaboratoryjnym np. wiele dwunastolatków interesuje się grami dla dorosłych)¹⁵, a także stąd, iż w badaniach eksperymentalnych czas gry jest niezwykle krótki – zwykle od 15 do 30 minut. Autorzy odnotowują również potencjalne powody zaniżania wyników w tzw. badaniach poprzecznych i podłużnych (Bushman, Huesmann, 2014, s. 51–52).

Kwestia czwarta – to wielkość efektów otrzymywanych w badaniach nad brutalnymi grami. Przytaczane są tu rozmaite argumenty na rzecz tezy, że efekty te mogą być niewielkie, ale to nie czyni ich trywialnymi oraz nie usprawiedliwia ich pomijania. Przykładowo, słabe oddziaływania mogą nasilać się z biegiem czasu, a ryzykowny wpływ grania dotyczy dużej części populacji (Bushman, Huesmann, 2014, s. 52).

Ostatnia odmiana przytaczanej tu krytyki jest nietypowa, nie dotyczy bowiem szczegółowych uwag Fergusona, lecz generalnej logiki jego prac. Wayne Warburton (2014) argumentuje mianowicie, że rolę brutalnych gier komputerowych – tak pozytywną, jak i negatywną – należy rozpatrywać w kontekście badań nad innymi rodzajami wpływu mediów (np. reklam i telewizyjnych programów edukacyjnych) oraz wielokrotnie potwierdzanych empirycznie teorii psychologicznych wyjaśniających takie oddziaływanie.

¹⁵ W tym miejscu należałoby podkreślić, że przynajmniej część argumentów związanych z młodymi graczami nie odnosi się do osób dorosłych. Kwestia ta bywa pomijana przez krytyków Fergusona. Na przykład Bushman i Huesmann (2014) stwierdzają, iż „ogromna większość badaczy i pediatrów jest przekonana, że przemoc w mediach powoduje agresję” (s. 53), podczas gdy przytaczane przez nich sondaże dotyczyły wyłącznie dzieci (s. 50).

Autor postuluje również rozpatrywanie procesów psychicznych, które znajdują się u podłoża wszelkich typów zachowań społecznych, a nie wyłącznie agresji.

8. Zakończenie

Oprócz spostrzeżeń psychologicznych Ferguson formułuje również interesującą diagnozę socjologiczną. W opinii tego autora przemoc w grach komputerowych może być kozłem ofiarnym – zwodniczo prostą odpowiedzią na pytania o społeczny problem agresji, który w rzeczywistości jest bardzo złożony (Ferguson, 2007, s. 481). Amerykanin w wielu pracach odwołuje się do pojęcia paniki moralnej, starając się uargumentować tezę, że połączone działania polityków, ludzi mediów i badaczy prowadzą do formowania opinii publicznej niechętej brutalnym grom (Ferguson, 2008, s. 30–33; Ferguson, 2013, s. 66–69; Ferguson i in., 2012, s. 144).

Analogiczny wymiar ma kontrdiagnoza Bushmana i Huesmanna, która dotyczy osób mających częsty kontakt z brutalnymi treściami medialnymi lub wręcz je wytwarzających (tak jak w przypadku Fergusona, autora powieści *Suicide Kings*). Podtrzymywanie tych zachowań byłoby trudne psychologicznie, gdyby ludzie tacy byli przeświadczeni, że agresja jest zasadniczo niewłaściwa, a oglądanie przemocy w mediach nasila skłonność do agresywnego postępowania. Stąd mogłaby wypływać subiektywna marginalizacja znaczenia medialnej brutalności, a także chęć przekonywania innych osób o braku realnego oddziaływania tego rodzaju treści (Bushman, Huesmann, 2014, s. 52–53).

Diagnozy te – niezależnie od ich słuszności lub mylności – pokazują możliwość namysłu już nie nad samymi brutalnymi gramami, lecz nad społecznymi uwarunkowaniami poświęconych im badań psychologicznych. Refleksja taka powinna towarzyszyć prowadzeniu badań oraz relacjonowaniu ich wyników (zarówno w czasopiśmie naukowych, jak też w obiegu popularnym). Przemoc w grach jest bowiem zagadnieniem, które budzi żywe emocje naukowców, dziennikarzy i samych graczy, a w takiej sytuacji bardzo łatwo o stronniczość. Sam mam świadomość tego, że moje sceptyczne nastawienie do psychologicznej krytyki brutalnych gier – ukształtowane na określonym podłożu psychosocjalnym – mogło wpłynąć na sposób prezentowania rozmaitych argumentów w niniejszym artykule.

Pozostaje tylko wyrazić nadzieję, iż udało się zachować podstawową rzetelność w podsumowaniu krytyki sformułowanej przez autora, który w znacznej mierze zapoczątkował dyskusję metodologiczną wokół badań nad brutalnymi gramami.

LITERATURA

- American Psychological Association (2010). *Violent Video Games May Increase Aggression in Some But Not Others, Says New Research*. Online: <<http://www.apa.org/news/press/releases/2010/06/violent-video-games.aspx>>.
- American Psychological Association. (2013). Congratulations, award winners. Online: <<http://www.apa.org/monitor/2013/09/award-winners.aspx>>.
- Brzeziński, J. (2004). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: PWN.
- Bushman, B. J., Anderson, C. A. (2002). Violent video games and hostile expectations: A test of the General Aggression Model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(12), s. 1679–1686.
- Bushman, B. Huesmann, L. R. (2014). Twenty-Five Years of Research on Violence in Digital Games and Aggression Revisited. A Reply to Elson and Ferguson (2013). *European Psychologist*, 19(1), 47–55.
- Elson, M., Ferguson, C. J. (2014a). Twenty-Five Years of Research on Violence in Digital Games and Aggression. Empirical Evidence, Perspectives and a Debate Gone Astray. *European Psychologist*, 19(1), 33–46.
- Elson, M., Ferguson, C. J. (2014b). Does Doing Media Violence Research Make One Aggressive? The Ideological Rigidity of Social-Cognitive Theories of Media Violence and a Response to Bushman and Huesmann (2013), Krahé (2013), and Warburton (2013). *European Psychologist*, 19(1), 68–75.
- Ferguson, C. J. (2007). Evidence for publication bias in video game violence effects literature: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 12(4), 470–482.
- Ferguson, C. J. (2008). The school shooting/violent video game link: Causal link or moral panic? *Journal of Investigative Psychology and Offender Profiling*, 5(1–2), 25–37.
- Ferguson, C. J. (2009a). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532–538.
- Ferguson, C. J. (2009b). Media violence effects: Confirmed truth, or just another X-File? *Journal of Forensic Psychology Practice*, 9(2), 103–126.
- Ferguson, C. J. (2010). Blazing Angels or Resident Evil? Can violent video games be a force for good? *Review of General Psychology*, 14(2), 68–81.
- Ferguson, C. J. (2011). Video games and youth violence: A prospective analysis in adolescents. *Journal of Youth & Adolescence*, 40(4), 377–391.
- Ferguson, C. J. (2013). Violent Video Games and the Supreme Court. Lessons for the Scientific Community in the Wake of Brown v. Entertainment Merchants Association. *American Psychologist*, 68(2), 57–74.
- Ferguson, C. J., Beaver, K. M. (2009). Natural born killers: The genetic origins of extreme violence. *Aggression and Violent Behavior*, 14(5), 286–294.
- Ferguson, C. J., Brannick, M. T. (2012). Publication bias in psychological science: Prevalence, methods for identifying and controlling, and implications for the use of meta-analyses. *Psychological Methods*, 17(1), 120–128.

- Ferguson, C. J., Colwell, J., Mlačić, B., Milas, G., Mikloušić, I. (2011). Personality and media influences on violence and depression in a cross-national sample of young adults: Data from Mexican-Americans, English and Croatians. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1195–1200.
- Ferguson, C. J., Coulson, M., Barnett, J. (2011). Psychological profiles of school shooters: positive directions and one big wrong turn. *Journal of Police Crisis Negotiations*, 11(2), 141–158.
- Ferguson, C. J., Cruz, A. M., Martinez, D., Rueda, S. M., Ferguson, D. E., Negy, C. (2008). Personality, parental, and media influences on aggressive personality and violent crime in young adults. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 17(4), 395–414.
- Ferguson, C. J., Dyck, D. (2012). Paradigm change in aggression research: The time has come to retire the General Aggression Model. *Aggression and Violent Behavior*, 17(3), 220–228.
- Ferguson, C. J., Garza, A. (2011). Call of (civic) duty: Action games and civic behavior in a large sample of youth. *Computers in Human Behavior*, 27(2), 770–775.
- Ferguson, C. J., Garza, A., Jerabeck, J., Ramos, R., Galindo, M. (2013). Not worth the fuss after all? Cross-sectional and prospective data on violent video game influences on aggression, visuospatial cognition and mathematics ability in a sample of youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 109–122.
- Ferguson, C. J., Heene, M. (2012). A vast graveyard of undead theories: Publication bias and psychological science's aversion to the null. *Perspectives on Psychological Science*, 7(6), 550–556.
- Ferguson, C. J., Jerabeck, J. (2013). The influence of solitary and cooperative violent video game play on aggressive and prosocial behavior. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2573–2578.
- Ferguson, C. J., Kilburn, J. (2009). The public health risks of media violence: A meta-analytic review. *Journal of Pediatrics*, 154(5), 759–763.
- Ferguson, C. J., Kilburn, J. (2010). Much ado about nothing: The misestimation and overinterpretation of violent video game effects in Eastern and Western nations: Comment on Anderson et al. (2010). *Psychological Bulletin*, 136(2), 174–178.
- Ferguson, C. J., Rueda, S. M. (2009). Examining the validity of the modified Taylor competitive reaction time test of aggression. *Journal of Experimental Criminology*, 5(2), 121–137.
- Ferguson, C. J., Rueda, S. M., Cruz, A. M., Ferguson, D. E., Fritz, S., Smith, S. M. (2008). Violent video games and aggression: Causal relationship or byproduct of family violence and intrinsic violence motivation? *Criminal Justice and Behavior*, 35(3), 311–332.
- Ferguson, C. J., San Miguel, C., Garza, A., Jerabeck, J. (2012). A longitudinal test of video game violence effects on dating violence, aggression and bullying: A 3-year longitudinal study of adolescents. *Journal of Psychiatric Research*, 46, 141–146.
- Ferguson, C. J., San Miguel, C., Hartley, R. D. (2009). A multivariate analysis of youth violence and aggression: The influence of family, peers, depression and media violence. *Journal of Pediatrics*, 155(6), 904–908.
- Ferguson, C. J., Savage, J. (2012). Have recent studies addressed methodological issues raised by five decades of television violence research? A critical review. *Aggression and Violent Behavior*, 17(2), 129–139.
- Ferguson, C. J., Smith, S., Miller-Stratton, H., Fritz, S., Heinrich, E. (2008). Aggression in the laboratory: Problems with the validity of the modified Taylor Competitive Reaction Time

- Test as a measure of aggression in media violence studies. *Journal Of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 17(1), 118–132.
- Hornowska, E. (2005). *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Jędrzejko, M. (2011). Śmierć jako zabawa. Człowiek w świecie gier komputerowych i sieciowych (spojrzenie socjopedagogiczne). *Media i Społeczeństwo*, 1(1), 165–179.
- Krahé, B. (2014). Restoring the Spirit of Fair Play in the Debate About Violent Video Games. A Comment on Elson and Ferguson (2013). *European Psychologist*, 19(1), 56–59.
- Ramos, R. A., Ferguson, C. J., Frailing, K., Romero-Ramirez, M. (2013). Comfortably numb or just yet another movie? Media violence exposure does not reduce viewer empathy for victims of real violence among primarily Hispanic viewers. *Psychology of Popular Media Culture*, 2(1), 1–10.
- Valadez, J. J., Ferguson, C. J. (2012). Just a game after all: Violent video game exposure and time spent playing effects on hostile feelings, depression, and visuospatial cognition. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 608–616.
- Warburton, W. (2014). Apples, Oranges, and the Burden of Proof – Putting Media Violence Findings Into Context. *European Psychologist*, 19(1), 60–67.

Data dostępu do źródeł internetowych wykorzystanych w tekście: 1 grudnia 2014.

mgr Stanisław Krawczyk, psycholog, polonista, doktorant
w Zakładzie Socjologii Kultury, Instytut Socjologii, Uniwersytet
Warszawski, krawczykstanislaw@gmail.com

Krytyka psychologicznych badań nad przemocą w grach komputerowych. Przykład Christophera J. Fergusona

Abstrakt

Wiele badań psychologicznych sugeruje, że granie w brutalne gry komputerowe wiąże się z nasiloną skłonnością do agresji. Według amerykańskiego psychologa Christophera J. Fergusona badania te często są bardzo niedoskonałe pod względem metodologicznym. Tekst przybliża sylwetkę naukową autora i zarysowuje stawiane przezeń zarzuty. Źródłową podstawą pracy są autorskie i współautorskie artykuły naukowe Fergusona z lat 2007–2013.

Tekst koncentruje się na krytyce sformułowanej przez Fergusona. Jakkolwiek obejmuje również kilka replik na nią, pozostaje ograniczonym przeglądem literatury przedmiotu, nie zaś próbą przedstawienia ogólnego stanu badań

w omawianej dziedzinie. Co więcej, jedyny przedmiot artykułu stanowią badania psychologiczne; tekst nie zawiera żadnych nowych stwierdzeń na temat samego zjawiska agresji.

SŁOWA KLUCZOWE: *agresja, brutalne gry komputerowe, przemoc, przegląd, psychologia*

Pojęcie grywalizacji wobec zjawisk związanych z rynkiem pracy

MAGDALENA LITWIN

Uniwersytet Szczeciński

Abstract

The concept of gamification in the processes associated with the labour market

Employers look for talented people who are not afraid of challenges. Job advertisements and the recruitment process constitute a kind of game, in which the prize is the job. Through a variety of tasks, and the way the interview is conducted, recruiters try to find a person who meets all of their expectations. It is for the candidate to decide how to engage in this challenge. It also happens that the applicant creates the rules of the game, to catch the attention of the employer and be remembered. This paper is an attempt to answer the question of whether and how the concept of gamification may be appropriate to describe this process.

KEYWORDS: gamification, labour market, recruiting

Według najprostszej definicji Pawła Tkaczyka grywalizacja to „Przeniesienie mechanizmów znanych z gier (także komputerowych, choć nie tylko) do rzeczywistego świata, aby zmieniać ludzkie zachowania” (Tkaczyk, 2012, s. 10).

Pojęcie to odnoszone jest najczęściej do działań marketingowych, które mają na celu przywiązanie klienta do danej marki, na przykład za pomocą programów lojalnościowych. Wskazuje się jednak również na inne możliwości jego używania, między innymi w edukacji czy w korporacjach (por. tamże, s. 99–134). Jako pojęcie stosunkowo młode, zarówno w marketingu, jak i w innych dziedzinach, grywalizacja nie ma jeszcze określonych wszystkich możliwości zastosowania. Wciąż daje się badać i testować w kontekście różnych zjawisk, zarówno pod względem teoretycznym, jak i poprzez podjęcie określonych działań. Niniejszy referat odnosi to pojęcie do współczesnego rynku pracy – zwłaszcza w kwestii rynku kandydatów oraz procesu rekrutacji – aby sprawdzić, czy i w jakim zakresie jest ono adekwatne do opisu zachodzących tam procesów.

1. Pracodawcy

Rynek pracy – najogólniej mówiąc – skupia z jednej strony pracodawców pragnących zatrudnić kogoś w swojej firmie, a z drugiej strony osoby szukające zatrudnienia, czyli kandydatów na pracowników. Od lat mówi się w Polsce o wysokim odsetku osób bezrobotnych. Według raportu Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej w listopadzie 2013 roku stopa bezrobocia wyniosła 13,2 proc.; w Polsce zarejestrowanych było wtedy ponad dwa miliony bezrobotnych (MPIPS, 2013, s. 1). Znaczna liczba osób poszukujących pracy oznacza także większą konkurencję przy ubieganiu się o niektóre stanowiska. W związku z tym pracodawcy wprowadzają różne strategie mające na celu wyłonienie kandydata, który najlepiej odpowiada bieżącym potrzebom firmy. Wieloetapowość rekrutacji staje się swoistą grą o posadę.

1.1. Wymagania wobec kandydatów

Autorzy raportu *Pracodawcy o rynku pracy* (Kocór, Strzebońska, Dawid-Sawicka, 2012) wskazują, że wśród kompetencji oczekiwanych od kandydatów pracodawcy najczęściej zwracali uwagę na kompetencje samoorganizacyjne (takie jak samodzielność, efektywność i skuteczność), interpersonalne (komunikatywność) oraz zawodowe (s. 50). Jednocześnie brak tych kompetencji był najczęściej podawaną przyczyną niezatrudnienia kandydata (s. 82). Kompetencje zawodowe wskazywano na ogół jako istotne dla wyspecjalizowanych pracowników – tam gdzie dana profesja wymaga szczególnych umiejętności. Pozostałe dwie odmiany moim zdaniem dają się sprawdzić podczas

rozmowy kwalifikacyjnej, która służy głównie lepszemu poznaniu kandydata i testowaniu jego tak zwanych kompetencji miękkich.

Raport *Pracodawcy o rynku pracy* w odniesieniu do lat 2010–2012 odnotowuje spadek znaczenia doświadczenia na rzecz ogólnych kompetencji i predyspozycji do wykonywania danego zawodu. Doświadczenie jest wciąż istotne, ale w mniejszym niż kiedyś stopniu, głównie w wypadku stanowisk kierowniczych. Obecnie dla coraz większej liczby zatrudniających ważniejsze są inne cechy kandydata. „Od 2011 r. systematycznie traci na znaczeniu formalnie potwierdzona wiedza, umiejętności i postawy – czy kwalifikacje – na rzecz wzmocnienia znaczenia kompetencji, czyli wiedzy, umiejętności i postaw, które nie potrzebują udokumentowania w postaci certyfikatów, świadectw, dyplomów itp.” (s. 60). Te kompetencje sprawdza się przy bezpośrednim kontakcie z kandydatem.

1.2. Sposoby rekrutacji

W książce *Podmioty rynku pracy* (Czyszkievicz, Durka, Klepajczuk, 2006) wskazuje się dwa główne sposoby rekrutacji. W małych firmach proces ten przeprowadza na ogół właściciel, stosując ustalone przez siebie kryteria, w dużych zatrudnia się do tego agencje doradztwa personalnego. Procedura rekrutacji przy pomocy agencji może trwać nawet do dwóch miesięcy i dzieli się zwykle na następujące etapy (tamże, s. 84):

- ◀ Przyjmowane są zgłoszenia z *curriculum vitae*.
- ◀ Wybiera się 5–10 osób na wstępne rozmowy, nieraz z zastosowaniem testów psychologicznych.
- ◀ Około 3 osób odbywa do 4–5 różnych rozmów (z prezesem, menedżerami itp.).

Metoda ta z pewnością pozwala skutecznie wyselekcjonować kandydatów, gdy jest ich bardzo dużo.

Coraz bardziej popularne jest również angażowanie firm rekrutujących czy też tak zwanych *head hunterów*, którzy poszukują zdolnych ludzi i przeprowadzają z nimi rozmowy, zanim jeszcze poinformują ich o szczegółach związanych z firmą pragnącą ich zatrudnić. Czasami kandydat nawet nie zna nazwy firmy, w której mógłby otrzymać pracę. Alicja Jankowska wskazuje na korzyści płynące z wykorzystania tego typu metod: oszczędność czasu; to, że pracodawca nie musi posiadać kompetencji w zakresie rekrutacji; obiektywną ocenę kandydatów; otrzymywanie szczegółowych informacji o potencjalnych pracownikach; zastosowanie zestandaryzowanych narzędzi do określania kompetencji (Jankowska, 2012, s. 122).

1.3. Elementy gry

Gdzie w tego typu procedurach można doszukać się mechanizmów gry? Analizując sytuację w Polsce, można tu tworzyć jedynie analogie: CV może kojarzyć się z awatarem (reprezentuje kandydata w grze o pracę), kolejne etapy rekrutacji przypominają znane z gier poziomy, a ich przejście dostarcza informacji zwrotnej o powodzeniu obranej strategii. Wskazanie tego typu mechanizmów gry w procesie rekrutacji jest jednak metaforą, nie można tu mówić o celowo zaplanowanym przez zatrudniającego procesie grywalizacji. Według wspomnianego wcześniej raportu *Pracodawcy o rynku pracy* „rynek pracy jest rynkiem pracodawców, którzy mają określone wymagania wobec osób ubiegających się o zatrudnienie i pomimo doświadczanych trudności [w znalezieniu odpowiedniego kandydata – M. L.] raczej nie chcą tych wymagań obniżyć” (Kocór i in., 2012, s. 78). Chodzi tu zatem o wyselekcjonowanie takiego kandydata, który najlepiej spełni oczekiwania, a nie o zwiększanie motywacji i zaangażowania wszystkich ubiegających się o posadę. Skoro właśnie osiąganie tych efektów jest głównym celem grywalizacji, to czy należy uznać, że nie jest ona rekruterom potrzebna?

„Gamifikacja nie jest rozwiązaniem każdego problemu w biznesie” (Werbach, Hunter, 2012, s. 38). Kandydaci zgłaszający się do pracy są już wystarczająco zmotywowani, nie potrzeba dodatkowych bodźców, by zachęcić ich do wykazania się podczas procesu rekrutacji. „Nagroda zewnętrzna potrafi zgnieść motywację wewnętrzną” (Zichermann, Cunningham, 2012, s. 30), zatem udane zastosowanie stosownych procedur wymagałoby solidnego przemyslenia i skrupulatnego planowania. Jednak z drugiej strony „wszystko, co sprawia, że twoi klienci i pracownicy [...] są zaangażowani w cele firmy, będzie korzystne” (Werbach, Hunter, 2012, s. 25). Grywalizacja mogłaby przyciągnąć do firmy prawdziwe talenty i dobrze służyć *head huntingowi*. Jednak w Polsce zdecydowanie częstsza jest sytuacja, w której to kandydatowi bardziej zależy na pracy niż rekruterowi na danym pracowniku.

2. Kandydaci na pracowników

Rekruterzy stawiają wysokie wymagania, więc to kandydaci podejmują różne działania, aby ich do siebie przekonać, wyróżnić się spośród innych, dać się zapamiętać. To po ich stronie łatwiej znaleźć przykłady działań zbliżonych do grywalizacji. Najbardziej wyrazisty jest tutaj przypadek Kariny Gos, która postanowiła wykorzystać aplikację *Foursquare*, żeby zdobyć pracę. Sprawa ta była szeroko komentowana, między innymi w portalu „naTemat.pl”, gdzie

zainicjowała serię artykułów mobilizujących młodych ludzi do aktywnego poszukiwania pracy. Karina Gos zgrywalizowała swoją ofertę pracy przede wszystkim poprzez wykorzystanie aplikacji *Foursquare*, za pomocą której logowała się w wybranych przez siebie firmach. Skorzystała z systemu odznak, wykonała specjalne grafiki i hasła dla różnych firm, którymi była zainteresowana, oraz zaprojektowała grę z określonym celem (por. Wąsowski, 2013). Można powiedzieć, że korzyść była po jej stronie, ponieważ to ona osiągnęła swój cel, zdobywając pracę. Jej gra została jednak zaprojektowana w ten sposób, że pracodawca, który dał się w nią wciągnąć, również wygrał – jego nagrodą jest kreatywny pracownik. Przy okazji Michał Wolniak z VML Poland, komentując na Facebooku sprawę zatrudnienia przez siebie Kariny Gos, od razu dołączył informacje o poszukiwaniu nowych pracowników, czym poniekąd zainicjował kolejną grę (zamieszczając nieformalne ogłoszenie o pracę).

2.1. Porady udzielane poszukującym pracy

W artykule o bardzo znaczącym tytule *Młodzi, przestańcie narzekać na brak pracy. Weźcie przykład z Kariny i jej genialnej akcji na Foursquare* czytamy:

Kreatywność jest w cenie w niemal każdej pracy. Młodzi jednak, zamiast realnie postarać się o zatrudnienie, wolą ponarzekać. Ich poszukiwania najczęściej ograniczają się do wysłania CV (często z błędami i bez listu motywacyjnego) i czekania na odpowiedź. Oczywiście, do pracodawców przychodzą setki CV, więc jeśli nie jesteśmy o wiele lepsi niż reszta, na propozycję nie ma co liczyć (Wąsowski, 2013).

Obserwacje te wynikają z przedstawionej wcześniej charakterystyki pracodawców, ale ponieważ od wielu lat w różnych branżach to kandydatów jest o wiele więcej niż miejsc pracy, wnioski są od dawna te same, zmienia się tylko sposób, w jaki kandydaci powinni się wykazać. Podobne stwierdzenia pojawiają się już w starszych badaniach, opisanych we wspomnianej książce *Podmioty rynku pracy*, gdzie w ramach podsumowania niechęci pracodawców do współdziałania z Urzędem Pracy pada stwierdzenie: „Nie ulega [...] wątpliwości, że w przekonaniu badanych przedstawicieli firm, osoby biernie oczekujące na propozycję pracy są mniej cenionymi kandydatami. Odpowiedź ze strony osoby poszukującej pracy na ogłoszenie prasowe daje gwarancję, iż jest to osoba zaangażowana, silnie zmotywowana” (Czyszkievicz i in., 2006, s. 73). Stąd w poradnikach dla kandydatów (Jankowska, 2012) wśród sposobów poszukiwania pracy występują określenia: „być aktywnym”, „szukać wielokierunkowo”, „działać planowo”, „działać celowo i systematycznie”, „być

optymistycznie nastawionym do zadań” (tamże, s. 87). W portalu „naTemat.pl” pojawiło się bardzo wiele popartych przykładami porad, jak aktywnie poszukiwać pracy. Poza naśladowaniem Kariny Gos poleca się również: zareklamowanie siebie, na przykład na billboardzie, tworzenie nietypowych CV (choćby w postaci filmu) czy nawet... wystawienie swojej oferty pracy w portalu aukcyjnym (Majak, 2013). W większości z porad chodzi po prostu o podkreślenie tego, że aby znaleźć pracę, trzeba się wykazać. Jedynym wyraźnym przykładem celowego wprowadzenia mechaniki gier do kierowanej do pracodawców oferty pozostaje przypadek Kariny Gos.

3. Rynek pracy poza Polską

Powyższa analiza wykazuje, że na polskim rynku pracy daje się odnotować pewne przykłady grywalizacji, ale częściej wobec różnych zjawisk związanych z rekrutacją można zastosować jedynie metaforę gry. To za mało, by móc jednoznacznie określić, że grywalizacja ma zastosowanie na polskim rynku pracy. Jest ona natomiast bardziej rozbudowana w firmach zagranicznych. W Wielkiej Brytanii i w Stanach Zjednoczonych dość żywotna jest koncepcja stosowania grywalizacji przez działy zasobów ludzkich poszczególnych korporacji. Wskazuje się zarówno możliwości motywowania już zatrudnionych pracowników, jak i korzyści ze stosowania grywalizacji podczas procesu rekrutacyjnego.

3.1. Grywalizacja w działach zasobów ludzkich

Jednym z przykładów jest artykuł Steve’a Simsa (bez daty), który pisze, że najłatwiej zastosować grywalizację w działach sprzedaży czy obsługi klienta, ale działy zasobów ludzkich też powinny z niej korzystać, zwłaszcza po to, by zachęcać pracowników do wykonywania ważnych, ale często monotonna zadań. Pięć podawanych przez autora sposobów to skuteczniejsze przyciąganie talentów i zarządzanie nimi, rozwijanie kultury korporacyjnej i zatrzymywanie cenionych pracowników, motywowanie pracowników do nauki i uczestniczenia w szkoleniach, zachęcanie do wypełniania obowiązków związanych z biurokracją oraz ścieżka do sukcesu zawodowego.

Z punktu widzenia rynku pracy na szczególną uwagę zasługuje sposób pierwszy. Sims twierdzi, że proces zatrudnienia można łatwo przekształcić w rywalizację, nagradzając kandydata po osiągnięciu przez niego każdego etapu od momentu zgłoszenia po rozpoczęcie pracy. Wprowadzenie zachęty nie tylko

pomoże od początku przyciągnąć wykwalifikowanych kandydatów, ale również zwiększy efektywność już po zatrudnieniu, ponieważ pracownicy, chcąc zdobyć nagrody, będą zmotywowani do wykonywania różnych zadań. Podobnie widzi to Marczewski, który pisząc o nowych graczach w zgamifikowanym systemie (w tym pracownikach), podkreśla: „Kiedy dołączają do systemu, dajesz im osiągnięcie na powitanie. Często najtrudniejsze jest po prostu wkroczenie przez drzwi, więc pogratuluj im i podziękuj za to” (Marczewski, 2013, s. 15).

Grywalizacja może być też stosowana, by zachęcić pracowników do polecania kandydatów, przyjmowania bardziej aktywnej roli w pozyskiwaniu nowych talentów. W polskich firmach w ostatnich latach wzrasta znaczenie systemu poleceń pracowniczych, a zdecydowana większość organizacji korzystających z tego systemu pozytywnie ocenia jego skuteczność (Kocór i in., 2012, s. 67). Wykorzystywane są również systemy, w których pracownik jest nagradzany zwiększeniem wypłaty, jeśli firma zatrudni kogoś z jego polecenia.

Z metod Simsa w kontekście rynku pracy na uwagę zasługuje również punkt piąty, który mówi o użyciu grywalizacji do stworzenia klarownej, opartej na konkretnych zadaniach ścieżki kariery. Ma ona pokazywać, jakie działania muszą podjąć pracownicy, by osiągnąć następny poziom w organizacji. Jest to o tyle ważne w procesie rekrutacji, że przedstawienie kandydatowi przejrzystej drogi awansu może stanowić dla niego od samego początku dodatkową motywację do dobrej pracy.

3.2. Przykłady zastosowania grywalizacji

Jeanne Meister (2012) omawia pomysły zastosowane w firmach Marriott, Deloitte i Aetna oraz w Departamencie Obrony Stanów Zjednoczonych. Organizacje te wykorzystały grywalizację do rekrutowania i szkolenia pracowników oraz utrzymania ich dobrej kondycji. W odniesieniu do rekrutacji autorka podaje przykład gry *My Marriott Hotel*, w której gracze wcielali się w rolę kierownika hotelowej kuchni w Marriottcie. Użytkownicy mogli się zapoznać z funkcjonowaniem tego miejsca oraz zdobyć wirtualne nagrody. Pracownicy działu zasobów ludzkich Marriotta chcieli w ten sposób przyciągnąć osoby w wieku 18–27 lat i zyskać większe zainteresowanie swoją rozwijającą się siecią hoteli poza Stanami Zjednoczonymi. Nie wykluczali jednak również wcielenia gier bezpośrednio do procesu rekrutacji.

Znacznie mniej entuzjastyczny jest Kazim Ladimeji (2013), który już w tytule swojego tekstu ocenia: *HR gamification: alive, but not kicking*. Autor ten opisuje grywalizację jako zjawisko, które miało być wielkim przełomem w strategiach podejmowanych przez działy zasobów ludzkich, ale nim się nie

stało. Koncept włączenia grywalizacji do pracy tych działów był według Ladimejiego szeroko omawiany w prasie branżowej, lecz nie znalazł znaczącego zastosowania w praktyce. Wprawdzie odnotowano sukcesy w firmach takich jak Hilton, Marriott, Facebook czy Target, jednak nie jest to według autora taka skala zjawiska, jakiej oczekiwano. Mimo to nie należy całkowicie negować potencjału grywalizacji. Największe możliwości jej przyszłego zastosowania autor dostrzega w crowdsourcingu oraz rekrutacji z polecenia. Sądzi jednak, że gamifikacja nie jest narzędziem doskonałym samym w sobie, lecz dopiero w połączeniu z innymi strategiami zarządzania.

Głos Ladimejiego nie jest osamotniony w krytyce grywalizacji, zwłaszcza tej sprowadzonej do tzw. punktyfikacji, w której jednym zastosowanym elementem gry są punkty, odznaki albo rankingi. Werbach i Hunter (2012) oceniają: „Najłatwiejszym sposobem zmarnowania potencjału gamifikacji jest zbyt mocne skoncentrowanie się na nagrodach, a zbyt słabe – na odwołaniu do doświadczenia” (s. 102). Jest to metoda nowoczesna, w Wielkiej Brytanii oraz Stanach Zjednoczonych w pewnym sensie modna, zatem przedsiębiorcy mogą ulec pokusie jej szybkiego wprowadzenia w oczekiwaniu natychmiastowych efektów. Niemniej jednak podstawa sukcesu grywalizacji to jej dobre zaplanowanie, tak żeby rzeczywiście służyła celom organizacji oraz reprezentowała motywacje uczestników. Nie może być ona jednorazową akcją, powinna być długotrwałym procesem; wymaga również solidnego przygotowania.

4. Wnioski

Istnieją przykłady wykorzystania grywalizacji na rynku pracy, jednak nie jest ich aż tak wiele, by można było mówić o niej jako istotnym trendzie, zwłaszcza w Polsce. Obecność grywalizacji za granicą budzi potrzebę odnalezienia takich zastosowań również na ojczyznym rynku pracy, jednak łatwiej wskazać korzyści, jakie można osiągnąć, niż opisać rzeczywiste przypadki. Grywalizacja mogłaby służyć pracodawcom do wyłonienia tych kandydatów, którym naprawdę zależy na danym stanowisku, a także do dostarczenia im od początku silnej motywacji. Kandydaci mogą ją stosować, by przykuć uwagę pracodawcy i stać się w jego oczach kimś wyjątkowym. O zaletach gier w procesach rekrutacyjnych piszą Marcin Łączyński i Jerzy Niewiński (2013):

Gry mają w tym zastosowaniu kilka zalet. Przede wszystkim, mogą być elementem promocyjnym, uatrakcyjnającym proces rekrutacji do firmy, a także bardziej angażującym i wymagającym wobec przyszłych kandydatów niż tradycyjne procedury pozyskiwania pracowników. [...] Mają one tę zaletę, że pozwalają w angażującej i aktywnej

formie sprawdzić zdolności potencjalnych pracowników, które trudno byłoby zmierzyć za pomocą standardowych narzędzi psychologicznych czy socjologicznych albo potwierdzić stosownymi dyplomami czy certyfikatami (s. 47–48).

Pojawia się tam również stwierdzenie, że „gry bywają coraz częściej stosowane [...] jako narzędzie używane w rekrutacji i weryfikacji kandydatów do pracy” (s. 47). Podobnie mogłoby być z gamifikacją, ale nawet jeśli można odnotować jej występowanie na rynku pracy, to wciąż nie jest ona tam istotnym sposobem pozyskiwania pracowników. Powyższa analiza nie stanowi zatem relacji z tego, jak grywalizacja jest obecna na rynku pracy, a raczej zawiera postulat, że mogłaby ona znaleźć na nim zastosowanie.

Werbach i Hunter piszą, iż „gry są popularne w każdej grupie demograficznej, płciowej czy wiekowej, ale są szczególnie rozpowszechnione wśród pokolenia, które właśnie wkracza na rynek pracy” (Werbach, Hunter, 2012, s. 3). Stosowanie mechanizmów gier przemawia do młodych pracowników i jest dla nich naturalne (por. Marczewski, 2013, s. 7–8), zatem obecność takich rozwiązań na rynku pracy może wkrótce zyskać na wartości. W opisie szkolenia *Grywalizacja od podstaw* grywalizacja definiowana jest jako „wstrzykiwaniu elementów frajdy do rzeczy, które z reguły nam frajdy nie sprawiają” (Tkaczyk, bez daty). Rekrutacja jest stresująca dla obu stron – pracodawca czuje odpowiedzialność, jego wybór ma dla firmy ogromne znaczenie; kandydatowi zaś zależy na stanowisku i stara się on zrobić wszystko, żeby je zdobyć. Grywalizacja mogłaby uczynić ten proces prostszym i przyjemniejszym.

LITERATURA

- Czyszkiewicz, R., Durka, W., Klepajczuk, B. (2006). *Podmioty Rynku Pracy*. Szczecin: SWA Ottonianum.
- Jankowska, A. (2012). *Jak skutecznie szukać pracy? Poznaj najlepsze strategie*. Warszawa: Edgard.
- Kocór, M., Strzebońska, A., Dawid-Sawicka, M. (2012). *Pracodawcy o rynku pracy. Na podstawie badań zrealizowanych w 2012 roku w ramach III edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Ladimeji, K. (24 września 2013). *HR gamification: alive, but not kicking*. Online: <<http://www.recruiter.com/i/hr-gamification-alive-but-not-kicking/>>.
- Łączynski, M., Niewiński, J. (2013). *Gry szkoleniowe. Praktyczny przewodnik. Historia i zastosowanie gier i symulacji w edukacji i biznesie*. Warszawa: SHtraining.
- Majak, K. (3 września 2013). *Pracodawca nie zapuka do twoich drzwi. Poznaj 9 kreatywnych sposobów szukania pracy*. Online: <<http://natemat.pl/73513,pracodawca-nie-zapuka-do-twoich-drzwi-poznaj-10-kreatywnych-sposobow-szukania-pracy>>.

- Marczewski, A. (2013). *Gamification. A simple introduction & a bit more*. Publikacja elektroniczna wydana własnym nakładem autora.
- Meister, J. (21 maja 2012). *Gamification: Three Ways To Use Gaming For Recruiting, Training, and Health & Wellness*. Online: <<http://www.forbes.com/sites/jeannemeister/2012/05/21/gamification-three-ways-to-use-gaming-for-recruiting-training-and-health-amp-wellness/>>.
- Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej (2013). *Bezrobocie rejestrowane w Polsce. Raport miesięczny – listopad 2013 r.* Online: <<http://www.mpips.gov.pl/analizy-i-raporty/bezrobocie-rejestrowane-w-polsce/rok-2013/>>.
- Sims, S. (bez daty). *5 ways gamification can improve HR management*. Online: <<http://humanresources.about.com/od/employee-recognition/qt/5-ways-gamification-can-improve-hr-management.htm>>.
- Tkaczyk, P. (bez daty). *Grywalizacja od podstaw*. Online: <<http://infolia.pl/szkolenie/grywalizacja-od-podstaw/>>.
- Tkaczyk, P. (2012). *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*. Gliwice: Helion.
- Wąsowski, M. (7 sierpnia 2013). *Młodzi, przestańcie narzekać na brak pracy. Weźcie przykład z Kariiny i jej genialnej akcji na Foursquare*. Online: <<http://natemat.pl/70863,młodzi-przestancie-narzeka-na-brak-pracy-wezcie-przyklad-z-kariny-ktora-dostala-propozycje-dzieki-genialnej-akcji-na-foursquare>>.
- Werbach, K., Hunter, D. (2012). *For the win. How game thinking can revolutionize your business*. Philadelphia: Wharton Digital Press.
- Zichermann, G., Cunningham, C. (2012). *Grywalizacja. Mechanika gry na stronach WWW i w aplikacjach mobilnych* (tłum. R. Jońca). Gliwice: Helion.

Data dostępu do źródeł internetowych wykorzystanych w tekście: 27 grudnia 2013.

mgr Magdalena Litwin, absolwentka kulturoznawstwa, doktorantka w Instytucie Polonistyki i Kulturoznawstwa Uniwersytetu Szczecińskiego, magdal.litwin@gmail.com

Pojęcie grywalizacji wobec zjawisk związanych z rynkiem pracy

Abstrakt

Pracodawcy poszukują najczęściej osób zdolnych i kreatywnych, a także niebojących się wyzwań. Ogłoszenia o pracę oraz proces rekrutacji stanowią swoistą grę, w której wygraną jest posada. Poprzez rozmaite zadania oraz sposób przeprowadzenia rozmowy kwalifikacyjnej rekruterzy starają się

wyłonić osobę, która w najwyższym stopniu spełnia ich oczekiwania. To od kandydata zależy, w jakim stopniu zaangażuje się w to wyzwanie. Zdarza się również, że to on tworzy reguły gry, aby przykuć uwagę pracodawcy i dać się zapamiętać. Niniejszy referat stanowi próbę odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim zakresie pojęcie grywalizacji może być odpowiednie dla opisanego procesu.

SŁOWA KLUCZOWE: grywalizacja, rynek pracy, rekrutacja

Drama na lekcjach języka obcego – o potencjale metody

ANNA MARKO

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Abstract

**Drama in the foreign language classroom
– the potential of the method**

Drama in education is an approach that uses theatrical means for didactic aims, yet focuses on the actual process of learning, not on the result of the classroom activities (e.g. preparing a theatrical performance). This method allows for combining the development of particular language skills with general educational aims, such as teaching tolerance, empathy and candour. Drama, usually associated with nursery school or primary school education, with teaching native language and literature, or with teaching history, can be successfully applied in the foreign language classroom, too. This article outlines the advantages of introducing drama in foreign language teaching: improving communicative and intercultural competence, supporting work on literary texts, or teaching culture.

KEYWORDS: drama, communicative competence, intercultural competence

1. Wstęp

W Wielkiej Brytanii pedagogika dramy (*drama in education*) ze względu na niesiony potencjał wychowawczy zyskała rangę osobnego przedmiotu. Podobnie w Niemczech *szenische Interpretation* jako technika pracy na lekcjach języka ojczystego i języków obcych rozwija się intensywnie (zob. np. Scheller, 2012; Schewe, 1993; Tselikas, 1999). Jednak w polskiej szkole drama edukacyjna nie zyskała dotąd popularności. Wynikać to może m.in. z faktu, że metody tej trudno jest się nauczyć jedynie z podręcznika. Jak zauważa Królicza (2010), choć sam termin znany jest polskim nauczycielom, „pełne jego zrozumienie, a zwłaszcza wykorzystanie określanej nim metody jest jeszcze niezbyt duże” (s. 11). Ponadto kojarzy się dramę przede wszystkim z nauczaniem przedszkolnym i wczesnoszkolnym, ewentualnie z edukacją polonistyczną czy historyczną. Celem artykułu jest nakreślenie możliwości wykorzystania dramy również na gruncie nauczania języków obcych, co zaowocować mogłoby zwiększeniem atrakcyjności zajęć, a w konsekwencji pozytywnie wpłynąć na motywację i wyniki uczniów.

2. Drama jako metoda nauczania

2.1. Definicja

Z uwagi na niejasności narosłe wokół pojęcia (np. utożsamianie dramy z przedstawieniem teatralnym¹) warto zacząć od wyjaśnienia, czym jest pedagogika dramy. Elektra Tselikas (1999, s. 21) definiuje pedagogikę dramy jako podejście dydaktyczne wykorzystujące środki teatralne dla celów pedagogicznych. W centrum zainteresowania nie leży tu jednak wynik aktywności lekcyjnej (np. przygotowanie przedstawienia), ale sam proces uczenia się na wszystkich jego płaszczyznach (fizycznej, estetycznej, emocjonalnej, kognitywnej, społecznej). Warto zwrócić uwagę na – charakterystyczne dla metod wyrosłych w nurcie progresywizmu i koncepcji uczenia się przez działanie – wysunięcie na plan pierwszy procesu uczenia się, a także zaangażowanie całego ucznia. Chodzi tu o klasyczną regułę Pestalozziego: o „poruszenie głowy,

¹ W języku polskim drama etymologicznie łączy się z pojęciem „dramat”, przez co bywa utożsamiana z teatrem. Są to jednak dwie różne formy aktywności, na co wskazuje już źródłosłów: greckie *theáomai* znaczy tyle, co „patrzeć, oglądać”, *dráein* zaś – „działać”. W pierwszym przypadku celem podejmowania aktywności jest komunikacja między aktorami a publicznością, w drugim – doświadczenie uczestników, niezależne od funkcji komunikowania się z widzami (Way, 1990, s. 11). Dla precyzji niektórzy autorzy proponują pojęcie **dramy edukacyjnej** – ang. *educational drama*, *drama in education* (zob. m.in. Pankowska, 2000, s. 10).

ręki i serca”. Manfred Schewe (1993, s. 9), pionier dramy w nauczaniu języka niemieckiego jako obcego, dodaje jeszcze „stopę”, zwracając uwagę na przestrzenny wymiar zajęć dramowych, w czasie których uczniowie swobodnie poruszają się po klasie, a w ćwiczeniach biorą udział całymi sobą – całym ciałem, używając gestów, modelując głos.

W jakich celach edukacyjnych można i warto stosować dramę? Krystyna Pankowska (2000), propagatorka nauczania dramą w Polsce, pisze: „Podstawą dramy jest rozgrywanie w różnych możliwych rolach nowych, nieznanych wcześniej, nieraz bardzo trudnych sytuacji, w celu ich zrozumienia, uwewnętrznienia, zdobycia bądź pogłębienia wiedzy o świecie, o sobie, o innych ludziach” (s. 22). Autorka ta mocno zwraca uwagę na wychowawczy aspekt metody, stawiając poprzeczkę bardzo wysoko i nazywając dramę „formą ćwiczenia sztuki życia” (s. 9). Ten „trening życia” jest możliwy dzięki bezpiecznej przestrzeni fikcji, która redukuje strach przed niepowodzeniem i zachęca do eksperymentowania w ramach roli.

Elementami konstytutywnymi dramy są m.in. rola, napięcie związane z konfliktem, który uczestnicy starają się zrozumieć bądź rozwiązać, fabuła (np. kontekst omawianego na zajęciach utworu literackiego) oraz płynna zmiana perspektyw z rzeczywistej na fikcyjną podczas realizacji zadania dramowego, co Tselikas (1999) nazywa metaforycznie „wielokrotnym przesiadaniem się”.

Mimo pozornych podobieństw (rola, fabuła, wykorzystanie technik teatralnych) należy podkreślić, że drama nie jest teatrem. W odróżnieniu bowiem od teatru w dramie nie ma gotowego scenariusza; wszystkie sceny są improwizowane, gdyż celem nie jest późniejsze wystawianie ich przed publicznością. Nie mówi się także o odgrywaniu ról, ale o „byciu w roli”, poprzedzonym ćwiczeniami ułatwiającymi wczucie się w sytuację (Królica, 2010, s. 14–15).

Można natomiast usytuować dramę w kategorii gier dydaktycznych (zob. Siek-Piskozub, 2001, s. 30–31). Pozwala na to obecność świata fikcyjnego, fabuły, napięcia i konfliktu, ról oraz (przy realizacji konkretnych technik dramowych) zasad, których trzymają się uczestnicy. Istotny jest także aspekt przyjemności czerpanej przez uczestników wspólnej pracy nad zadaniem dramowym, przy jednoczesnym wysiłku fizycznym i intelektualnym, jaki zakłada zmaganie się z postawionym problemem.

2.2. Wybrane techniki dramowe

Dla łatwiejszego wyobrażenia, czym jest metoda dramy, poniżej omówiono pokrótce kilka wybranych technik (więcej na ten temat: Królica, 2010; Tselikas, 1999; Scheller, 2012).

Proste dramowe wprowadki: Tselikas (1999) nazywa je ćwiczeniami rozgrzewkowymi. W ćwiczeniach tych pracuje się nad ciałem (np. wypróbowywanie w parach, grupach różnych gestów czy mimiki), głosem (np. ćwiczenia intonacyjne) lub wyobraźnią i percepcją przestrzeni (np. dokładne opisywanie pokoju bohatera, w który za chwilę zmienić ma się klasa). Ćwiczenia te bardzo łatwo zastosować nawet na początkowym etapie nauki języka.

Rzeźba sytuacyjna (pomnik): uczeń-rzeźbiarz wybiera spośród pozostałych uczestników jedną lub więcej osób, które stają się jego materią rzeźbiarską. Jedynie za pomocą dotyku, któremu materia biernie się poddaje, formuje on rzeźbę – żywy obraz sugerowany zadaniem dramowym. Rzeźba na koniec podlega opisowi i interpretacji innych uczestników.

Rzeźba głosowa (rundka myślowa): za daną osobą, wchodzącą w rolę i mającą wyrazić jakąś opinię lub podjąć decyzję, stoi kilkoro innych uczestników, którzy wypowiadają na głos myśli – często sprzeczne – jakie mogą kłębić się w głowie określonej postaci. Kolejnością i natężeniem wypowiadanych myśli kieruje prowadzący ćwiczenie (nauczyciel bądź uczeń). Osoba grająca rolę decyduje, które myśli są jej najbliższe, i dokonuje wyboru lub formułuje opinię.

Stopklatka: jest to zatrzymanie akcji odgrywanej scenki (lub czytanego w rolach na głos fragmentu) w znaczącym momencie w celu przeanalizowania danego zachowania bohaterów. Uczestnicy-obserwatorzy po zawołaniu „stop!” pytają uczestników przyjmujących rolę o motywację ich działania, nastrój itp.

Scenka improwizowana: grający rolę uczestnicy ustosunkowują się do konfliktu-problemu, który zaistniał między odgrywanymi postaciami. Na zakończenie, po wyjściu z ról, to, co zostało rozegrane, podlega omówieniu.

Rozmowa, wywiad, gorące miejsce: uczeń przyjmujący rolę siada na tzw. gorącym miejscu i odpowiada na pytania pozostałych uczestników zajęć. Technika ta jest dobrym podsumowaniem scenki improwizowanej lub scenicznego czytania tekstu.

Dziennik, pamiętnik, biografie ról, list: są to teksty pisane w pierwszej osobie z perspektywy przyjętej roli. Mają one na celu lepsze, głębsze wczucie się w daną rolę, za czym idzie lepsze zrozumienie problemu, który postawiono na zajęciach dramowych. Techniki te szczególnie pomocne są w pierwszej fazie zajęć, przed przejściem np. do scenki improwizowanej bądź wywiadu. Uczniowie tworzą teksty na podstawie dostarczonych przez nauczyciela krótkich wskazówek „biograficznych” dla fikcyjnych postaci (np. *Jesteś babcią Czerwonego Kapturka. Jesteś bardzo chora, nie możesz na krok ruszyć się z łóżka. Od rana wyczekujesz ukochanej wnuczki. Dziewczynki wciąż nie ma. Zaczynasz się martwić...*) lub pytań pomocniczych (*Jesteś Babą Jagą. Ile masz*

lat? Czy wykonujesz jakiś zawód? Czy masz rodzinę, przyjaciół? Czy mieszkasz sama? Dlaczego zamknęłaś Jasia i Małgosię w swojej chatce z piernika...?).

3. Możliwości zastosowania dramy na lekcjach języka obcego

W nauczaniu języka obcego drama sprawdza się w rozwijaniu **kompetencji komunikacyjnej**, będącej piętą Achillesową wielu uczniów². Niepodważalną zaletą dramy jest fakt, że stanowi ona punkt wyjścia naturalnej interakcji, niejako zmusza do mówienia. Wspomaga też mówienie swobodne – np. przy improwizacji nie da się powiedzieć tylko tego, co zostało wcześniej przygotowane, ale trzeba reagować w każdej sytuacji. Bardzo istotne jest też, że pracując z wykorzystaniem dramy, zwracamy uwagę uczniów na całość procesu komunikacyjnego: jego aspekt prozodyczny, kinetyczny, proksemiczny, kulturowy.

Ponadto tradycyjna lekcja języka obcego boryka się z problemem wiecznego „jak gdyby” (Schatz, 2006, s. 25) – udawania realnych sytuacji komunikacyjnych. Paradoksalnie drama jest **lekarstwem na tę sztuczność**: grając, zapewniamy sobie naturalność w ramach improwizowanych sytuacji. W tym miejscu otwiera się przestrzeń do szkolenia kluczowej na lekcjach języka obcego **kompetencji interkulturowej** (zob. Kessler, 2008) – do uwrażliwiania na odmienność zachowania i reagowania. Ćwiczenia dramatyczne stają się bezpieczną przestrzenią przygotowania na spotkanie z tym, co niezrozumiałe i obce, a z czym uczeń prędzej czy później, na wakacjach za granicą czy w czasie wymiany szkolnej, będzie musiał się zmierzyć.

Bogatego materiału do pracy przy użyciu technik dramatycznych dostarczają **teksty literackie**, które, w języku obcym nie zawsze w pełni zrozumiałe i przez to nieco abstrakcyjne, stanowią dla uczniów nie lada wyzwanie. Dzięki zastosowaniu dramy omawiane teksty zyskują dodatkowe płaszczyzny recepcji: nie tylko czytamy i omawiamy, ale też wyobrażamy sobie coś i to odgrywamy – widzimy już nie oczami wyobraźni, ale naprawdę. Dzięki takiej wizualizacji można też bezboleśnie skorygować błędne zrozumienie tekstu (np. w technice rzeźby). Improwizacje na temat fragmentów utworów ułatwiają również ich interpretację.

Drama może wspomagać **nauczanie wiedzy o kraju**, nauczanie kultury. Jeśli zgodzić się z Clausem Altmayerem (2007), że „wiedza o kraju” to nie tylko fakty, ale przede wszystkim przekazywane z pokolenia na pokolenie,

² Ruth Huber (2003) pisze, że jej pomysł wykorzystywania środków artystycznych – w tym dramy – na lekcjach języka obcego zrodził się z frustracji. Wynikała ona z tego, że mimo popularności metod komunikacyjnych tylko nieliczni uczniowie po zakończeniu edukacji potrafili komunikować się z zaangażowaniem.

zakorzenione w pamięci kulturowej danej grupy schematy pojmowania świata³, to drama doskonale nadaje się do rozpracowywania tych schematów.

Istnieją także próby nauczania dramą gramatyki (Even, 2003).

4. Drama na lekcjach języka obcego w odbiorze uczniowskim. Kilka uwag praktycznych

Poniższe spostrzeżenia zostały zebrane przez autorkę podczas udziału w półrocznym seminarium dla studentów dotyczącym wykorzystania technik dramowych w pracy z tekstami literackimi na lekcjach języka niemieckiego jako obcego, a także w ramach praktyk pedagogicznych, podczas przeprowadzania zajęć w ośmiu grupach uczniowskich. Były to dwie klasy ze szkoły podstawowej (w tym jedną klasę stanowiły dzieci niemieckojęzyczne) i sześć klas gimnazjalnych. Na zajęciach szkolnych zastosowane zostały zróżnicowane techniki: od prostych ćwiczeń dramowych na intonację, przez rzeźbę, rzeźbę głosową, pisanie biografii ról, aż po wywiad. Autorka chciała się przekonać, jak sprawdzą się one na lekcjach języka obcego: czy uczniowie zaakceptują alternatywne formy pracy; czy, szczególnie w gimnazjum, nie będą niechętni do udziału w aktywnościach wymagających stanięcia na środku klasy bądź dotknięcia kolegi/koleżanki; czy język obcy w ćwiczeniach improwizacyjnych nie okaże się zbyt wielką przeszkodą; i ostatecznie – czy na lekcjach dramowych uczniowie wykażą się większym niż zwykle zaangażowaniem w wypowiedziach ustnych.

Garść zebranych doświadczeń wskazała zarówno na pozytywne, jak i dyskusyjne aspekty metody. Trudności napotkane podczas zajęć sugerują, że w przyszłości, na etapie planowania dramowych lekcji, należy wziąć pod uwagę następujące kwestie:

- ◀ **Początkowo negatywne skojarzenia u uczniów starszych:** wydaje się, że główna trudność polega na uniknięciu takich skojarzeń u uczniów w wieku gimnazjalnym (często łączących dramę z „zabawą”, a co za tym idzie, z „przedszkolem”) na samym początku pracy lub umiejętnym ich korygowaniu na kolejnych zajęciach. Okazało się bowiem, że wraz z pojawieniem się efektów pracy (np. przełamującego schemat omówienia zadanego tekstu literackiego) uczniowie przekonywali się do proponowanych aktywności.

³ Niem. *kulturelle Deutungsmuster* (Altmayer, 2007). Na przykład Mur Berliński rozumiany jest nie tylko jako 156 kilometrów umocnień i dawna granica między państwami, ale znak rozstania, podzielonych rodzin, dramatycznych prób ucieczki, a dziś w dalszym ciągu funkcjonującego wśród Niemców podziału na gorszych i lepszych, tych z Zachodu i ze Wschodu itd.

- ◀ **Silna zależność powodzenia metody od relacji między uczniami:** ćwiczenia dramowe mają charakter problemowy; uczeń przedstawia swoje pomysły na forum, współpracując z innymi, a ze względu na teatralny komponent ćwiczeń prezentuje też siebie. Jeśli uczniowie są niepewni grupy (z różnych względów: wiek, nowa szkoła, silne antypatie itp.), może być to dla nich trudne. Oprócz tego jednostki mające mocną pozycję w grupie mogą zniechęcać pozostałe osoby (choć w doświadczeniu autorki zdarzyła się też sytuacja odwrotna – przekonanie jednego ucznia do pewnego ćwiczenia ożywiło pozostałych). Ćwiczenia dramowe wymagają współpracy, regularnie stosowane uczą uczniów polegania na sobie i otwartości na pomysły innych; jednak na początku, w silnie zindywidualizowanej klasie, nieumiejętność współpracy może prowadzić do niepowodzenia pierwszych prób dramowych.
- ◀ **Nieprzewidywalność zajęć ze względu na ich otwartą formę,** stanowiąca wyzwanie dla nauczyciela.
- ◀ **Czasochłonność** w fazie przeprowadzania zajęć.
Z kolei spośród pozytywnych aspektów należy wymienić:
- ◀ **Urozmaicenie pracy z tekstem literackim:** rozumienie tekstu obcojęzycznego i jego interpretacje mogły być sprawdzane nie tylko w klasycznej rozmowie lekcyjnej (pytanie nauczyciela – odpowiedź ucznia), ale i w ćwiczeniach ruchowych, przestrzennych (rzeźby, rzeźby głosowe).
- ◀ **Przesunięcie odpowiedzialności za przebieg zajęć w kierunku ucznia:** nie tylko nauczyciel, ale i uczniowie zadawali sobie nawzajem pytania; od ich współpracy i zaangażowania zależało, jak potoczy się lekcja.
- ◀ **„Odintelektualizowanie” pracy z tekstem** na korzyść emocjonalnego zaangażowania w interpretację (szczególnie widoczne w starszych klasach).
- ◀ **Dobre skojarzenia:** szczególnie dla uczniów najmłodszych zajęcia z elementami ruchu były bardzo atrakcyjne, mogły zatem nasilać pozytywne nastawienie do przedmiotu – języka obcego – od początku nauki.
- ◀ **Zaangażowanie emocjonalne jako szansa na „zaktywizowanie nieaktywnych”:** zajęcia dramowe wyzwalały emocje, za którymi szła chęć interakcji; nawet uczniowie zwykle (z różnych powodów) powściągliwi zupełnie nieoczekiwanie zabierali głos.

Przeprowadzone zajęcia rzuciły światło na dwie ważne kwestie. Wydaje się, że opory uczniów przed dramą nie są niemożliwe do pokonania, czego autorka początkowo się obawiała, oraz że zastosowane techniki miały wpływ na motywację uczniów do mówienia w języku obcym, a na pewno stworzyły więcej ku temu okazji. W grupach bowiem, z którymi technikami dramowymi pracowano najdłużej (klasy trzecie gimnazjum), sceptycyzm uczniów wobec

alternatywnej formy pracy był przejściowy. Pokonawszy początkową trudność, uczniowie częściej zabierali głos niepytani przez nauczyciela, ich interakcje były swobodniejsze i szybsze⁴ (bo powodowane emocjami; zob. opis zajęć poniżej); jeden z uczniów stwierdził nawet po ostatnich dramatycznych zajęciach, że „było więcej praktyki”. Przy okazji zwrócił uwagę aspekt wychowawczy: umożliwienie uczniom pogłębionego wejścia w role postaci z omawianych tekstów zaowocowało przemyśleniami, którymi dzielili się na forum; zatem pracując nad językiem, uczniowie kształtowali i prezentowali swoje opinie, poglądy, a ponadto doskonalili umiejętność pracy w grupie i poczucie współodpowiedzialności za przebieg zajęć.

Dokładniejszy opis zajęć wraz z wnioskami dla praktyki szkolnej przedstawiono poniżej.

4.1. Opis zajęć: wykorzystane techniki i ich odbiór

W obydwu szkołach podstawowych wykorzystana została technika rzeźby. I tak dzieci niemieckojęzyczne z klasy trzeciej budowały rzeźby do legendy o poznańskich koziołkach, zadając zagadki kolegom z klasy (*Was ist das? Welches Moment?*⁵) i w ten sposób utrwalając treść legendy, polscy pierwszoklasiści zaś tworzyli żywe pomniki do legendy o świętym Marcinie⁶, której treść wcześniej została im przeczytana po niemiecku i zilustrowana obrazkami w książce. W tym wypadku interakcje dzieci przy interpretacji pomników (w większości w języku polskim, choć przy wprowadzaniu bardzo prostych pytań i odpowiedzi także w języku niemieckim: *Wer ist das? – Das ist Sankt Martin!*⁷) umożliwiły prowadzącej sprawdzenie, na ile dzieci zrozumiały tekst legendy w obcym języku. Obie grupy podeszły do zadania żywo i z zainteresowaniem, nie chcąc kończyć zajęć, co potwierdza naturalną skłonność dzieci do udawania fikcyjnych postaci, wchodzenia w role. Dla grupy polskiej przeszkodą nie był język niemiecki – nawet jeśli nauczyciel używał wyłącznie języka obcego, zadanie stosunkowo łatwo było wytłumaczyć, pokazując pierwszy przykład żywego pomnika.

Pracę z gimnazjalistami rozpoczęły ćwiczenia dramatyczne na intonację. Celem zajęć było zachęcenie uczniów do przekonującego wyrażania opinii

⁴ Autorka stwierdza to na podstawie porównania z okresem, kiedy wcześniej hospitowała zajęcia wspomnianych klas, a także sama prowadziła w nich zajęcia niedramatyczne.

⁵ *Co to jest? Który moment (historii)?*

⁶ Legenda ta jest związana z imiennikiem jednej z głównych ulic Poznania.

⁷ *Kto to jest? To jest święty Marcin!*

nt. swojego planu lekcji (klasa pierwsza) bądź obowiązków domowych (klasy drugie). Uczniowie mieli zabarwić wypowiedzane zdania w sposób odpowiedni do nastawienia (np. *Das finde ich super!* vs. *Das ist doch langweilig...*⁸) i wesprzeć je gestem, postawą ciała, wyrazem twarzy. Wszystko przy rozsuniętych ławkach, pozostawiających pełną swobodę ruchu; najpierw każdy uczeń miał okazję wypróbować różne kombinacje głosu i gestu podczas wspólnych ćwiczeń (wszyscy mówili jednocześnie, nie było więc obawy oceniania przez nauczyciela), potem uczniowie chodzili po klasie i w ciągle zmieniających się parach przeprowadzali krótkie dialogi.

Klasa pierwsza, poza dwojgiem uczniów, zareagowała na takie ćwiczenie negatywnie, śmiechem i wyraźnym ociąganiem się. Niektóre osoby odmówiły udziału w ćwiczeniach, mając do tego prawo według zasady dobrowolności udziału. Jednym z głównych powodów takiej reakcji był prawdopodobnie wiek uczestników w powiązaniu z sytuacją nowej szkoły i klasy, w której uczniowie rywalizują jeszcze o pozycję w grupie. Każde zatem wyjście poza bezpieczny teren szkolnej ławki mogło być traktowane jako ryzyko ujawnienia o sobie zbyt wielu informacji i ośmieszenia się. W tym przypadku (lekcja w tej klasie przeprowadzana była w marcu) autorka błędnie założyła, że uczniowie, jako grupa, już zdążyli się poznać.

Niezbyt przychylnie odnieśli się do ćwiczeń uczniowie jednej z klas drugich, dając niewerbalnie do zrozumienia, że jest to dla nich sytuacja dziwna i dość niekomfortowa (dziewczynki) bądź śmieszna (chłopcy). Ciekawe, że ten sam scenariusz zajęć przypadł za to do gustu równoległej klasie drugiej: wystarczyła jedna osoba, która uznała ćwiczenia za wyjątkowo zabawne i przyjemne (zapewne w odróżnieniu od tradycyjnej lekcji *ex cathedra*), by swoim przykładem pociągnąć do aktywnego uczestnictwa resztę grupy.

Dużo dalej w pracy z dramą właściwą można było pójść z trzecioklasistami. Zajmowali się oni wierszem Hansa Manza *Freundschaften*⁹. Pracę nad tekstem poprzedziło budowanie rzeźb pt. *Ich und mein Freund*¹⁰; rzeźba była tu pretekstem do swobodnego mówienia – snucia przypuszczeń: *Was machen sie gerne zusammen?*¹¹. Po lekturze tekstu zaś zadaniem uczniów było przygotowanie rzeźby głosowej – rozmowy dwóch przyjaciół według schematu zawartego w wierszu, ale z wykorzystaniem własnych propozycji interakcji. Celem wychowawczym była tu refleksja nad przyjaźnią – każdy miał się zasta-

⁸ *To jest super!* vs. *To przecież nudne...*

⁹ *Przyjaźnie.*

¹⁰ *Ja i mój przyjaciel.*

¹¹ *Co oni lubią razem robić?*

nowić, co jest w stanie zrobić, poświęcić, ofiarować dla swojego przyjaciela, a także, co jest w stanie wybaczyć.

Temat narzucił personalizację treści i powagę uczniów, a przez to może i podświadomą zgodę na eksperymenty z formą pracy. Jedna z klas trzecich знаła już techniki dramowe z przedmiotu „zajęcia artystyczne” – rzeźba czy rzeźba głosowa nie wzbudzały konsternacji wśród uczniów. Z technikami tymi nie byli natomiast zaznajomieni uczniowie z dwóch pozostałych klas, dlatego lekcję o przyjaźni poprzedził szereg pojedynczych, stosowanych na wcześniejszych zajęciach ćwiczeń osławających z dramą. Jak przewidywano, z każdym ćwiczeniem techniki te przestawały wzbudzać zdziwienie, ostrożność zachowań czy śmiech, aż w końcu zostały zaakceptowane przez uczniów, co zaowocowało ich zaangażowaniem.

W ostatniej ze wspomnianych klas, jako najmocniejszej językowo, możliwe było też zastosowanie wymagającej improwizacji techniki wywiadu. Wykorzystano dostępny w podręczniku tekst do słuchania pt. *Wie konntest du das machen?!¹²*, mówiący o dwóch przyjaciółkach, z których jedna zdradziła powierzony jej sekret. Uczniowie pisali biografie ról, aby lepiej „wczuć się” w konflikt, a potem próbowali dojść przyczyn zaistniałej sytuacji oraz rozważyć jej konsekwencje w wywiadzie z fikcyjnymi bohaterkami tekstu, których role przyjęły dwie uczennice. Zadanie to wzbudziło wiele emocji i wręcz wyzwoliło w uczniach potrzebę mówienia. Niektóre osoby, nie zgadzając się z częścią wypowiedzi (a szło przecież o rzecz najwyższej wagi – zdradę w przyjaźni, temat dla piętnastolatka niebanalny) prosiły nauczyciela o pomoc w znalezieniu słowa, byle tylko móc zabrać głos.

Tematem innej lekcji w tej klasie była kartka z pamiętnika Anne Frank. Dość trudny tekst autentyczny uczniowie przedstawiali w formie rzeźb, upewniając się nawzajem, czy dobrze zrozumieli treść, i w razie potrzeby odpowiednio modyfikując pozycje osób „modelowanych”. Zbudowali także rzeźbę głosową do jednego wybranego momentu w tekście, analizując, co mogła w danej chwili czuć dziewczynka. Posłużenie się techniką rzeźby głosowej umożliwiło próbę uchwycenia atmosfery tekstu – nieustannego poczucia lęku, straty, obawy o życie najbliższych i swoje.

4.2. Wnioski

Drama jest w szkole czymś nieznanym. Przy pierwszym zetknięciu się z technikami dramowymi we wszystkich grupach, zarówno wśród uczniów szko-

¹² *Jak mogłaś to zrobić?!*

ły podstawowej, jak i wśród studentów (uczestników wspomnianego wcześniej seminarium, w którym brała udział także autorka), reakcją były opory, nieśmiałość, niepewność, rozładowywane śmiechem bądź komunikowane niewerbalnie (skrzyżowanie rąk, zmarszczone czoło). Zdecydowanie najszybciej poradziły sobie z tym dzieci – ich niepewność trwała parę minut. Stosunkowo szybko opór pokonali także studenci: choć początkowo skrępowanie widoczne było w ruchach i na twarzach (przy czym ze względu na zasady grzeczności nie odmawiano udziału w ćwiczeniach, jak to miało czasem miejsce w gimnazjum), to po kilku zajęciach przyszły swoboda i radość z podejmowanych aktywności. Stało się tak zapewne również pod wpływem czynnika kognitywnego: studenci znali teoretyczne zaplecze metody, a zatem spodziewając się niesionych przez nią korzyści, byli w stanie przekonać się do aktywnego uczestnictwa.

Zupełnie inny był odbiór dramy w gimnazjum. Wiek 14–16 lat z punktu widzenia psychologii rozwojowej to czas definiowania własnej osobowości i szukania swojego miejsca w społeczeństwie, reprezentowanym w mikroskali przez szkolną klasę (Bastian, 2011). Drama właściwa gwarantuje bezpieczną przestrzeń fikcji i możliwość nieujawniania siebie, gdy własne zachowania można przypisać określonej roli. Jednak ze względów praktycznych (niedostateczny poziom językowy) w pierwszej i drugiej klasie gimnazjum możliwe było zastosowanie jedynie dramowych ćwiczeń rozgrzewkowych, które nie do końca spełniają te warunki. Niektórzy uczniowie mogli czuć się niekomfortowo, odbierając wypowiedzianie ćwiczonych zdań pełnym głosem jako nadmierne otwarcie się przed innymi. Stąd wniosek, że **w tych grupach wiekowych należy dramę wprowadzać ostrożnie, mając na uwadze wzajemne relacje uczestników**. Możliwym rozwiązaniem jest też odpowiednie zaanonsovanie metody – aby uniknąć negatywnych skojarzeń z zabawą u czternasto- i piętnastolatków, można spróbować przedstawić ją jako profesjonalne techniki stosowane w szkoleniach biznesowych (takie wykorzystanie rzeczywiście ma miejsce).

Drama jest dla uczniów czymś nietypowym. Podręcznikowy schemat lekcji (zwykle: tekst do czytania bądź słuchania, tłumaczenie słówek, układanie dialogów, prezentacja dialogów, zadania do występującego w tekście materiału gramatycznego, w domu – nauka słówek), jako ten, do którego uczestnicy zajęć są z reguły najbardziej przyzwyczajeni, nie wzbudza ich sprzeciwu. Wobec tych nawyków, a także w obliczu egzaminów gimnazjalnych i następnie maturalnych, jakie czekają uczniów, każdy eksperyment początkowo wydaje im się marnowaniem czasu. Takie ryzyko rzeczywiście istnieje: rozluźniona dyscyplina na zajęciach dramowych czy zależność od czynnika afektywnego (np. „zły dzień” uczniów i odpowiednio mniejsze zaangażowanie) mogą niejednokrotnie, szczególnie na początku, spowalniać tempo pracy. A jednak przy

długoterminowym zaplanowaniu kursu językowego **inwestycja czasu w ćwiczenia dramowe zwraca się**: uczniowie się otwierają i zaczynają mówić.

Dramę należy wprowadzać stopniowo. Początkowe opory uczestników opisanych zajęć dramowych znikają z czasem, równoległe do poznawania „reguł gry” i oswajania z technikami. Na kolejnych zajęciach widoczne też były wyraźnie lepsze efekty w interpretacji czy przyjmowaniu i realizacji ról. Wydaje się wskazane poinformowanie starszych uczniów *explicite*, że wprowadzone zostaną nietypowe formy pracy – w tych klasach gimnazjalnych, w których to zrobiono, obserwowano bardziej otwarte nastawienie uczniów.

Język obcy nie stanowi przeszkody, choć narzuca ograniczenia. Konieczne jest dopasowanie stosowanych technik do wiedzy i kompetencji uczniów: od prostych ćwiczeń dramowych z początkującymi, do dramy właściwej dla osób znających język przynajmniej na poziomie średnio zaawansowanym (w tym wypadku uczniowie, posiadający pewną swobodę wypowiedzi, mogą udoskonalać spontaniczność i płynność interakcji językowych). Nie należy umniejszać znaczenia prostych ćwiczeń dramowych – związanych z intonacją czy mową ciała – które już od samego początku nauki zwracają uwagę ucznia na złożoność procesu komunikacyjnego, niebędącego tylko przekazywaniem słów.

5. Podsumowanie

Przedstawione wyżej doświadczenia zebrane w pracy technikami dramatycznymi nie mają charakteru reprezentatywnego ze względu na ograniczony zasięg i roboczy charakter prowadzonych zajęć. Stanowią jednak próbę rzucenia światła na praktyczne wykorzystanie tej znanej – nieznaney metody dydaktycznej.

Nie jest intencją autorki przedstawianie dramy jako „lekarstwa na wszystkie bolączki” lekcji języka obcego. Drama, koncentrując się na interakcji, nie zastąpi np. pracy nad słownictwem czy nad rozumieniem ze słuchu. Niemniej metoda ta niesie ze sobą wiele sposobów na ożywienie tradycyjnych zajęć języka obcego i zwiększenie ich efektywności.

LITERATURA

- Altmayer, C. (2007). Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? *Germanistische Mitteilungen*, 65, 7–21.
- Bastian, J. (2011). Pubertät. Herausforderung für Schüler und Schule. *Pädagogik*, 6, 6–7.

- Even, S. (2003). *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium Verlag.
- Huber, R. (2003). *Im Haus der Sprache wohnen: Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Niemeyer.
- Kessler, B. (2008). *Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main et al.: Lang.
- Królica, M. (2010). *Drama i happening w edukacji przedszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pankowska, K. (2000). *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Schatz, H. (2006). *Fertigkeit Sprechen*. Berlin i in.: Langenscheidt.
- Scheller, I. (2012). *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen.
- Schewe, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis. Online: <https://cora.ucc.ie/bitstream/handle/10468/561/MS_FremdspracheAV1993.pdf?sequence=4>. Data dostępu: 21 grudnia 2013.
- Siek-Piskozub, T. (2001). *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Warszawa: PWN.
- Tselikas, E. (1999). *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Way, B. (1990). *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży* (tłum. E. Nerwińska i K. Pankowska). Warszawa: WSiP.

Anna Marko, studentka w Instytucie Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań,
am48260@st.amu.edu.pl

Drama na lekcjach języka obcego – o potencjale metody

Abstrakt

Pedagogika dramy to podejście, które wykorzystuje środki teatralne dla celów dydaktycznych, koncentrując się jednak nie na wyniku aktywności lekcyjnej (np. przygotowaniu przedstawienia teatralnego), ale na samym procesie uczenia się. Metoda ta pozwala płynnie połączyć rozwijanie poszczególnych sprawności językowych z ogólnymi celami wychowawczymi, takimi jak kształtowanie postawy tolerancji, empatii i otwartości. Drama, kojarzona głównie z nauczaniem przedszkolnym, wczesnoszkolnym bądź lekcjami języka polskiego czy historii, może być z powodzeniem stosowana także na zajęciach języka obcego. W artykule nakreślono korzyści, jakie

niesie drama dla tego przedmiotu: doskonalenie kompetencji komunikacyjnej, interkulturowej, wspomaganie pracy na tekstach literackich czy nauczania kultury.

SŁOWA KLUCZOWE: *drama, kompetencja komunikacyjna, kompetencja interkulturowa*

Socjolekt uczestników klasycznych gier fabularnych jako profesjolekt

MARZENA MATYKA

Uniwersytet Rzeszowski

Abstract

The sociolect of classical role-playing game players
as a professional sociolect

Classic players of role-playing games (RPG) form a speech community due to the fact that they use a sociolect of their own making. This subtype of a national language, contingent on a particular group, has been built upon social ties resulting from common interests. The variant is based on the colloquial language style merged with the role-playing game terminology (official phrases), sociolectal lexemes (non-official) and their foreign equivalents (mostly English).

The structure of the sociolect studied here allows it to be classified as a professional sociolect since it is characterized by the preponderance of the professional and communicative resources of language over the primarily expressive ones. However, it is necessary to emphasize that various types of sociolects are separated by fuzzy borders and have vague semantic scopes.

KEYWORDS: classic role-playing game, professional sociolect, sociolect

1. Profesjolekt wśród socjolektów

Socjolekt to uwarunkowany środowiskowo wariant języka ogólnonarodowego, który wiąże się z nieoficjalną sferą użyć. Jego powstanie jest efektem funkcjonowania wspólnoty komunikatywnej, a zatem grupy społecznej spojenej pewnym typem powiązań (towarzyskim, zawodowym, ideologicznym, pokoleniowym etc.), która odczuwa potrzebę porozumiewania się za pomocą „jednolitego środka komunikatywnego”¹ (Zabrocki, 1972, s. 20–21; zob. m.in.: Grabias, 2003, s. 92–93, 111–114; Piekot, 2008, s. 40–42). Jednak zależności między językiem a grupą są obustronne: nie tylko wspólnota formułuje socjolekt, ale i wariant ten wpływa na jej funkcjonowanie i spójność. Co więcej, poziom opanowania tej odmiany jest wprost proporcjonalny do stopnia zacieśnienia więzi z grupą (Kołodziejek, 1994, s. 24; Matuszewicz, 1975, s. 148). Bierze się to stąd, iż socjolekt nie tylko służy usprawnieniu porozumienia w obrębie wspólnoty komunikatywnej, lecz również sprzyja utożsamianiu się z daną zbiorowością i sygnalizowaniu przynależności, wyróżnieniu własnej grupy na tle innych (także tych, które nie odczuwają potrzeby tworzenia socjolektów), nadaniu wagi jej uczestnikom². Wariant ten ponadto staje się środkiem wyrażania przez użytkowników grupowej interpretacji i wartościowania rzeczywistości oraz umożliwia przechowywanie ich dóbr, m.in. poprzez skonwencjonalizowane zachowania językowe, utwory literackie i paraliterackie. W pewnych kręgach natomiast wykorzystywany jest dodatkowo do utajnienia przekazu (szerzej: Bernstein, 1980, s. 83–116; Grabias, 2003, s. 145–146; Matuszewicz, 1975, s. 148–149; Sapir, 1978, s. 45–47; Wilkoń, 1987, s. 87–88, 92–93).

Potocznie socjolekty bywają zwane „językami” (np. język dziennikarzy, język internautów), niemniej termin ten jest nazbyt pojemny – jak podkreślił Stanisław Grabias (2003), implikuje on „całość środków językowych używanych przez daną grupę, gdy tymczasem chodzi o te środki, które w danej

¹ Fakt ten zwrócił również uwagę Z. Klemensiewicz, który, klasyfikując warianty polszczyzny, doszedł do wniosku, że: „specyfika pracy zawodowej i obcowanie z współzawodowcami wyciska swoje piętno na języku członka grupy zawodowej” (Klemensiewicz, 1953, s. 38). Stwierdzenie to można w zasadzie rozciągnąć na wszystkie wspólnoty komunikatywne.

² Mowa o funkcji socjatywnej języka, zarówno w jej formie integrującej (zacieśnianie więzi w danej grupie), jak i dezintegrującej – w tym przypadku jest to akcentowanie przynależności do innej grupy niż odbiorca komunikatu (Kiklewicz, 2010, s. 24–25).

Jak ujął to E. Sapir (1978): „Każda z nich [grup połączonych różnymi typami więzi społecznej – M. M.] ma tendencję do wytworzenia pewnych osobliwości mowy, które pełnią symboliczną funkcję wyodrębniania danej grupy z grupy liczniejszej i zapobiegania całkowitemu wchłonięciu przez tę ostatnią członków tej pierwszej. Nieobecność językowych wyróżników takich małych grup jest niejasno odczuwana jako wada czy też symptom słabości więzów emocjonalnych. [...] Używanie takich słów [jak «matma» zamiast «matematyka» – M. M.] jest ze strony mówiącego deklaracją przynależności do nieoficjalnej, lecz psychicznie realnej grupy” (s. 45).

grupie społecznej powstały” (s. 139). Omawiane tu warianty tworzy bowiem warstwa socjolektalna zbudowana na bazie odmiany potocznej języka ogólnonarodowego. Bazę tę stanowią elementy typowe dla codziennych kontaktów: reguły gramatyczne, norma użytkowa, leksyka, metaforyka i frazeologia, czy wreszcie potoczny obraz świata (Bartmiński, 2001, s. 115–134). Jako że każdy człowiek może być równocześnie użytkownikiem rozmaitych socjolektów (wszak uczestnictwo w kulturze wiąże się z udziałem w wielu wspólnotach komunikatywnych), warto wspomnieć, iż do bazy mogą przenikać elementy innych wariantów tego typu.

Z kolei warstwa socjolektalna skupia się tylko wokół najistotniejszych dla grupy aspektów rzeczywistości. Obejmuje ona przede wszystkim słownictwo osobliwe, czyli swoiste dla danej grupy, oraz typową dla niej frazeologię, wyraźnie wyróżniając się na tle bazy (Kołodziejek, 2005, s. 35–36). Struktura tej warstwy może być odmienna w zależności od typu socjolektu.

Jednakże przyswojenie socjolektu przez członka danej grupy nie wiąże się jedynie z opanowaniem repertuaru słownictwa osobliwego, które wpłatanie jest w bazę potoczną (sprawność systemowa), umiejętnością dostosowania wypowiedzi do kontekstu (językowa sprawność sytuacyjna) i celu wypowiedzi (językowa sprawność pragmatyczna). Konieczne jest również nabycie – w toku socjalizacji językowej – sprawności społecznej, czyli znajomości reguł używania danego wariantu w zależności od relacji między nadawcą a odbiorcą (Grabias, 2003, s. 33–39, 317–323; Hymes, 1980, s. 46–54).

Powstawanie coraz nowszych odmian języka ogólnonarodowego jest efektem jego zdolności dynamicznego reagowania na zmiany społeczne. Jednakże próby stworzenia adekwatnych schematów dyferencjacji językowej nie udają się uczonym (zob. m.in. Kiklewicz, 2010, s. 33–54; Klemensiewicz, 1953; Wilkoń, 1987). Efektem są nierzadko ujęcia schematyczne, umowne, przydatne głównie w dydaktyce (Kiklewicz, 2010, s. 72).

Podobna różnorodność występuje w przypadku socjolektów, które, jak podkreśla Grabias (2003), ściśle wiążą się z rozwarstwieniem społeczeństwa³, funkcją danego wariantu oraz nierzadko terytorium, na jakim został utworzony. Choć bowiem społeczny zasięg tych odmian jest ograniczony, zasięg terytorialny może mieć nawet charakter międzynarodowy (s. 125). Stworzono wiele klasyfikacji odmian tego typu, szeregując je według najrozmaitszych kryteriów, np. bazy językowej (Klemensiewicz, 1953, s. 39), typu słownictwa osobliwego (Kania, 1995, s. 9, 11), rodzajów użytkowników (Wilkoń, 1987, s. 87–101), stosunku użytkowników do rzeczywistości (Piekot, 2008, s. 32–36),

³ E. Benveniste (1980, s. 27–40) podkreślił jednak, że układ odmian języka ogólnonarodowego nie odzwierciedla bezpośrednio układu społeczeństwa.

natężenia elementów ekspresywnych, zawodowych i tajnych. Ostatnie kryterium pozwoliło Grabiasowi wydzielić:

1. intencjonalnie jawne: slangi (z dominacją funkcji ekspresywnej) i socjolekty zawodowe (później zwane „profesjolektami”⁴ ze względu na przewagę elementów o funkcji profesjonalno-komunikacyjnej);
2. intencjonalnie tajne: żargony (odgrywające rolę profesjonalno-komunikacyjną) i warianty kryptozabawowe (ekspresywne). (Grabias, 2003, s. 145–159)⁵.

2. Socjolekt uczestników klasycznych gier fabularnych

Obserwując komunikację pomiędzy uczestnikami klasycznych RPG⁶, zauważa się w warstwie leksykalnej przemieszczenie oficjalnych terminów i nazw własnych w wersji polskiej i obcojęzycznej (głównie angielskiej) z określeniami nieoficjalnymi oraz nieliczne przykłady związków frazeologicznych, np.:

Wyrusza **drużyna** i z nią wyrusza **czarodziej** staruszek – no, super **level** w ogóle i tak dalej. On cały czas czymś płaci, tak? Jego starość wiąże się z tym, że jest tak: na pewno jest schorowany, po drugie – **ograniczenie poziomowe** z pamięcią też się trafia. No, chyba że ma **skill magiczny**, który mu to w jakiś sposób reperuje. [...] Ale kwestia jego starości bardzo wpływa na to, w jaki sposób funkcjonuje, tak? On nie zdąży w górę

⁴ Termin „profesjolekt” wprowadził do polskiego językoznawstwa A. Wilkoń (1987, s. 93, 99–101). Badacz nie włączał jednak profesjolektu do grona socjolektów, twierdząc, że sfera stosowania tej odmiany nie wpływa poza kontakty zawodowe i nie pozwala na wykształcenie się więzi pomiędzy jej użytkownikami. Z kolei S. Grabias (2003, s. 145–155, 159) określił ten typ „językiem zawodowym” (choć stosował termin „profesjonalizm” na określenie typowych dla tej odmiany jednostek leksykalnych). Współcześnie został on przemianowany na „profesjolekt” (Dziagacz, 2011; Kuć, 2011; Lewandowski, 2007; Nowik, 2007; Piekot, 2008).

⁵ Warto zaznaczyć, że choć polscy badacze byli świadomi istnienia odmian związanych z grupami społecznymi, początkowo z rzadka podejmowali się ich opisu. Wiązały się one bowiem jedynie z ustną formą kontaktu, która uznawana była za mniej istotną (nie bez znaczenia była też trudność rejestrowania materiału). Dopiero rozwój językoznawstwa socjologizującego, a później socjologii języka i socjolingwistyki, wpłynął na wzrost zainteresowania tą tematyką (szerzej: Grabias, 2003, 63–102).

Obecnie dzięki rozwojowi środków przekazu socjolekty w równym stopniu realizowane są za pośrednictwem pisma i komunikatów ustnych.

⁶ Materiał badawczy dla dalszej części artykułu stanowi komunikacja pomiędzy uczestnikami klasycznych RPG na forach internetowych, nagrania sesji (własne oraz udostępniane w witrynie YouTube) i rozmów pomiędzy graczami, a także prelekcje konwentowe (wraz z dyskusjami). Pisownia cytatów oryginalna. W zapisie przykładów z nagrań pominięte zostały przerwania oraz pauzy.

Nagrania sporządzone przeze mnie zostały zarejestrowane w sposób jawny, za zgodą uczestników na wykorzystanie ich wypowiedzi w celach badawczych. Dane cytowanych osób zostały podane anonimizacji za pomocą liter alfabetu i cyfr, gdyż nie wszyscy wprost wyrazili zgodę na powoływanie się na ich wypowiedzi w sposób umożliwiający identyfikację nadawcy.

wyskoczyć. Przecież po co cały czas **wojownik** ma go zasłaniać z **tarczą**, by stawiać naprzeciw, żeby tamten zdążył w tym czasie rzucić **czar**? (J6, nagranie własne, Brwikon 2013, 26 maja 2013, 00:05:24–00:06:13, głos w dyskusji konwentowej).

Źródło jednostek znormalizowanych stanowią podręczniki do poszczególnych systemów klasycznych RPG. Zawierają one zarówno terminologię dotyczącą zasad rozgrywki (m.in. „drużyna” ‘grupa bohaterów graczy’, „edycja” ‘wersja systemu’, „Mistrz Gry” ‘funkcja jednego z uczestników rozgrywki’), jak i regulującą wygląd i funkcjonowanie świata (m.in. „ork” ‘rasa postaci’, „pistolet” ‘rodzaj broni’, „wojownik” ‘profesja/klasa postaci’), np.:

Gram tym czym mi akurat się podoba. Może to być równie dobrze nieużyteczny **szlachcic** albo **barbarzyńca** z wielkim **toporem** i **IQ** orzeszka (Olimp Ice Bathory, 10 lipca 2005, 18:33, post na forum internetowym).

Nie no, ja przy każdym nowym **systemie** mam takie dwie ciche **sesje**, żeby się zapoznać z **mechaniką**. Bardziej obserwuję, niż robię cokolwiek (T2, nagranie zamieszczone w witrynie YouTube, 00:02:01–00:02:09, podsumowanie sesji).

Terminologia regulująca i opisująca świat gry pojawia się najczęściej podczas rozgrywki, w anegdotach i wspomnieniach z sesji, a także w przykładach podczas omawiania określonych problemów związanych z mechaniką.

Sposoby doboru terminologii znormalizowanej są rozmaite, niemniej przeważają zapożyczenia wewnątrz kulturowe (np. z historii wojskowości – opisy broni lub manewrów taktycznych, literatury, filmu i gier – nazwy ras i profesji postaci, okultyzmu – dziedziny magii, akcesoria magiczne). Drugą najpopularniejszą metodą rozbudowywania tej grupy słów jest tworzenie neosemantyzmów, czyli przekształcanie znaczenia wyrazów zaczerpniętych z różnych dziedzin kultury lub języka ogólnonarodowego. Bywa ono rozszerzane, zawężane lub przesuwane, np. „kampania” (określenie przejęte z taktyki: ‘zespół działań wojennych objętych wspólnym planem strategicznym i toczących się na określonym terytorium w pewnym okresie; wyprawa wojenna, wojna’) jako termin z dziedziny klasycznych RPG oznacza ‘ciąg połączonych fabularnie przygód’. Z kolei „rzut” w terminologii klasycznych RPG to ‘wykonanie rzutu kostką’, a w ogólnopolskim znaczeniu – ‘wprawienie w ruch jakiegoś ciała, przedmiotu przez wyrzucenie go z pewną siłą, rzucenie, wyrzucenie czegoś’⁷.

⁷ Definicje terminów z zakresu klasycznych gier fabularnych – opracowanie własne, pozostałe zaczerpnięte z *Uniwersalnego słownika języka polskiego PWN online* (<<http://usjp.pwn.pl/>>, data dostępu: 24 września 2013).

Zarówno w podręcznikach, jak i w przykładach komunikacji pomiędzy uczestnikami klasycznych gier fabularnych popularne są również oficjalne skróty i skrótowce, np. „BG” ‘bohater gracza’, „Int” ‘Inteligencja – jeden z parametrów postaci’, „k10” ‘kość dziesięciościenna’, „WFRP” ‘akronim nazwy systemu Warhammer Fantasy Roleplay’, „zk” ‘złota korona’. Jednostki te przeważają w analizowanych egzemplifikacjach komunikacji pisemnej, lecz nie brak ich również w wypowiedziach ustnych, np.:

A ja grałam w różne systemy i powróciłam do starego **D&D** (tylko, że tym razem 3.5 ed) (Hati, 18 stycznia 2008, 22:24, post na forum internetowym).

MG: Ty chciałeś od początku losować.

Gracz: Tak. **K4** [czyt. ka-cztery – M. M.] na rasę (I5, L5, nagranie własne, Warhammer Fantasy Roleplay, Grojkon 2013, 26.04.2013, 00:17:26–00:17:30, sesja konwentowa).

W komunikacji pomiędzy uczestnikami klasycznych gier fabularnych można zaobserwować również tendencję do stosowania anglojęzycznych wersji terminów oficjalnych i nazw własnych oraz ich skrótów i skrótowców (np. „AC”, „level”, „NPC”, „rogue”, „setting”). Często wynika to z faktu, iż uczestnicy korzystają ze źródeł anglojęzycznych (przyczyny są różne, w tym brak polskich tłumaczeń bądź niechęć do czytania wersji spolszczonych), lub z braku rodzimego dubletu, gdy synonimiczne odpowiedniki nie oddają sensu wypowiedzi. Nie bez znaczenia są tu również osobiste preferencje użytkowników języka. Formy obce mają postać zapożyczeń-cytatów, chociaż w niektórych sytuacjach dodawane są do nich polskie końcówki fleksyjne, np.:

D&D jest np. systemem typowo „heroic” gdzie bohater z okrwawionym mieczem i bojową pieśnią na ustach zasieczy w pojedynkę hordę goblinów (Kyle Katarn, 15 października 2003, 21:13, post na forum internetowym).

Preferuję **storytelling**, kostek używając tylko wtedy, kiedy coś ma być naprawdę losowe (Ptakuba, 18 marca 2009, 16:38, post na forum internetowym).

Pytanie jak zatem zaklasyfikować bicz? Ja bym jednak obstawał za bronią dystansową, ale tutaj może być problem doboru właściwego **skill’a** do przeprowadzania testów – może Rzucanie? (Zaeed, 24 listopada 2010, 20:21, post na forum internetowym).

Ostatni przykład zawiera zastosowanie terminu anglojęzycznego podczas rozmowy na temat polskiego systemu „Klanarchia”. Jest to przejaw dą-

żenia użytkowników do ekonomii językowej (porównaj „skill” oraz „umiejętność”).

Część anglojęzycznych terminów uzyskała dodatkowo rangę internacjonalizmów, co wynika stąd, iż nierzadko wśród zapożyczeń wewnątrz kulturowych i neosemantyzmów znajdują się wyrazy mające już taki status, np. „bonus”, „inicjatywa”, „kampania”, „klasa”, „mechanika”, „profesja”, „sesja”, „system”⁸.

Natomiast obecność określeń będących dubletami oficjalnych terminów jest motywowana kilkoma czynnikami. Pierwszy stanowi przejaw naturalnej tendencji użytkowników języka do ekonomii. W przypadku odmiany stosowanej przez uczestników klasycznych gier fabularnych skracane są nie tylko obszerne, wielowyrazowe terminy i nazwy własne („Cthulhu” ‘Zew Cthulhu’, „Mistrz” ‘Mistrz Gry’, „Ulryk” ‘Furia Ulryka’). Ekonomii językowej podlegają również określenia jednowyrazowe (i to zarówno polskie, jak i obce), które poddawane są derywacji wstecznej („Cyber” ‘Cyberpunk’, „mecha” ‘mechanika’, „staty” ‘statystyki’).

Rzucicie sobie, Ingrid i Urd [imiona postaci – M. M.], na **spota** [‘spostrzegawczość’ – M. M.], jeśli obserwujecie całą sytuację (Y1, nagranie własne, *Warhammer Fantasy Roleplay*, 11 lipca 2013, 02:11:48–02:11:56, sesja).

Swoje pierwsze **karty** [‘karty postaci’ – M. M.] tworzyliśmy kilka godzin, cechy szczególnie (a były ich trzy) losowało się za pomocą kości (DoxtraduS, 6 sierpnia 2012, 22:05, post na forum internetowym).

Kolejną obserwowaną tu grupą jest słownictwo będące reakcją uczestników klasycznych gier fabularnych na sztywność terminologii znormalizowanej. Przejawia się ona w wykorzystywaniu zabiegów stylistycznych, mających nadać leksemom ekspresywny, czasem i humorystyczny wydźwięk, np.:

Co nas Graczy (choć nie tylko pewnie) najbardziej drażni w mistrzowaniu naszych **Misiów**? (Karczmaz, 26 października 2007, 13:19, post na forum internetowym).

Postaram jakoś zmontować sobie **podstawke** do **młotka** (Sharub, 6 lutego 2009, 12:59, post na forum internetowym).

Wśród zabiegów tego typu można wymienić m.in.:

- ◀ zdrobnienia i spieszczania („drużynka” ‘drużyna’, „kosteczki” ‘kości’, „sesyjka” ‘sesja’), zgrubienia („kondycha” ‘kondycja’, „kostuchy”

⁸ Trudno orzec, czy obfitość internacjonalizmów w obrębie oficjalnej terminologii z zakresu klasycznych gier fabularnych jest celowym zabiegiem autorów systemów.

- ‘kości’) oraz zdrobnienia, spieszczenia i zgrubienia uciąć („gobos” ‘goblin’, „gobosek”, „mutek” ‘mutant’),
- ◀ archaizmy i archaizacje („człek” ‘człowiek’, „sesyja” ‘sesja’, „woj” ‘wojownik’),
 - ◀ zapis fonetyczny, nieraz zniekształcony („fejmus” ‘osoba rozpoznawalna w fandomie’, „kfiatek” ‘kwiatek, anegdota z sesji’, „Miszcz” ‘Mistrz Gry’),
 - ◀ neosemantyzację („krasnal” ‘krasnodud’, „minus” ‘modyfikator ujemny’, „pogrywać” ‘grać’), w tym twory aluzyjne, czyli wykorzystywanie wyrazów podobnych brzmieniowo („autorka” ‘system autorski’, „gobelinek” ‘goblin’, „Miś Gry” ‘Mistrz Gry’, „podstawka” ‘podręcznik podstawowy’),
 - ◀ wariacje na temat nazw systemów (np. Dungeons & Dragons: „Lochy i Smoki”, Warhammer: „Łorhaś”, „Młotek”, „Warmłotek”),
 - ◀ przekształcenie wzorca fleksyjnego („bitboysi” ‘l.mn. od bitboys – nazwy rasy’, Inta ‘D. lub B. lp. skrótu Int – Inteligencja’, „Magnuma 44” ‘D. lub B. lp. nazwy broni Magnum 44’).

W zebranych materiale zauważyć można również liczne derywacje określeń, np. formy żeńskie nazw ras, zawodów, stanów i urzędów („krasnodudka” ‘krasnodud’, „magini” ‘mag’, „sorcererka” ‘sorcerer’), nazwy czynności („levelowanie” ‘osiąganie poziomu’, „mistrzowanie” ‘bycie Mistrzem Gry’) i ich wykonawców („erpegowiec” ‘uczestnik klasycznego RPG’, „storytellingowiec” ‘zwolennik storytellingu’, „wodziarz” ‘wielbiciel serii World of Darkness’), przymiotniki („dedekowy” ‘związany z systemem D&D’, „drużynowy” ‘należący do drużyny’, „elfi” ‘związany z rasą elfów’). Pojawiają się też złożenia („jednostrzałówka” ‘rozgrywka nastawiona na realizację jednej przygody’, „kostkologia” ‘styl gry oparty na czynniku losowym i rzutach kośćmi’, „pierwszopoziomowiec” ‘postać na pierwszym poziomie rozwoju’). Opisuując słownictwo nieoficjalne, należy pamiętać, że w wielu przypadkach są to tłumaczenia, kalki językowe („jednostrzał” – „one shot”), a także cytaty z języka angielskiego („munchkin”, „powergamer”, „railroad”, „sandbox”).

W wypowiedziach uczestników klasycznych gier fabularnych można napotkać również rozmaite realizacje skrótowców. Sam termin RPG może być odczytywany literowo „erpegie” bądź w sposób kombinowany (literowo-głoskowy) „erpeg”. Drugi wariant podlega deklinacji (stąd można napotkać zapis „RPGi” bądź „erpegi”). Podobnie realizowany jest anglojęzyczny skrótowiec „NPC” (polska wersja pełnego terminu brzmi „bohater niezależny”) – najczęściej występuje wersja odmienna przez przypadki i liczby, wymawiana jako „enpec”, np.:

Dobłą metodą jest też, jak generalnie musicie szybko improwizować, tworzyć **enpeca**, weźcie jakiegoś swojego znajomego. Każdy ma jakiegoś charakterystycznego znajomego,

który robi coś głupiego. Jego można wziąć do kampanii (I6, nagranie własne, Brwikon 2013, 25 maja 2013, 00:06:35–00:06:49, prelekcja konwentowa).

RPGi [czyt. erpegi – M. M.] pozostają nadal w cieniu nowoczesnych „rozrywek” umysłowych... (Atis, 28 lutego 2008, 22:37, post na forum internetowym).

Interesujący wydaje się natomiast fakt, że użytkownicy tego wariantu języka nie poprzestają na preferencji odczytywania skrótowców w ten sposób, by łatwo było je deklinować (np. „BN”, „GM”, „WoD” w D. lp. realizowane są jako: „beena”, „gieema”, „woda”). Niektórzy poddają je również derywacji, dołączając najczęściej końcówkę *-k* („D&D” – „Dedek” lub „Dedeki”, rzadziej „Didik”, „HP” ‘hit point’ – „hapek”, „PD” ‘Punkt Doświadczenia’ – „pedek”, „PP” ‘Punkt Przeznaczenia’ – „pepek”). W przypadku skrótowca „MG”, poza realizacją „emgie” i „emg”, pojawia się wersja „emgiek”, np.:

[...] jest takim **emgiem**, że on nie kontroluje takiego upływu czasu, jak starzenie się postaci i tak dalej. Bo, wiesz, on zaczyna dopiero (P5, nagranie własne, *Wampir: Maskarada*, 22 września 2013, 00:08:14–00:08:22, rozmowa przed sesją).

Do gustu przypadł mi ciężki, mroczny klimat dodatkowo potęgowany miejscem naszych spotkań, którym był strych w mieszkaniu **MGka** (Nerath, 9 marca 2010, 17:34, post na forum internetowym).

Powyższe elementy są niczym więcej, jak warstwą socjolektalną odmiany utworzonej i stosowanej przez uczestników klasycznych gier fabularnych, czyli grupy połączonej więzią towarzyską, wytworzoną dzięki wspólnym zainteresowaniom i wynikającemu z nich systemowi wartości. Tym, co może wyróżniać ów socjolekt na tle innych wariantów tego typu, jest sam charakter terminologii oficjalnej. Bierze ona swoje źródło w różnych procesach, tym niemniej w przeciwieństwie do wielu innych socjolektów przeważnie nie jest tworzona za pomocą derywacji morfologicznej, lecz semantycznej (neosemantyzmy), zapożyczeń wewnątrz kulturowych z odmian specjalistycznych oraz w toku terminologizacji określeń z języka ogólnonarodowego (por. m.in. Dziagacz, 2011; Kołodziejek, 1994; Kuć, 2011; Nowik, 2007; Żydek-Bednarczuk, 1987). Wynika to ze specyfiki klasycznych gier fabularnych, których celem nie jest symulacja alternatywnych rzeczywistości, lecz kreowanie ich na zasadzie prawdopodobieństwa.

Co może się wydać interesujące, w tekstach stanowiących korpus badawczy niniejszej pracy częstotliwość wykorzystywania jednostek z obrębu leksyki osobliwej jest wyraźnie niższa niż w przypadku używania terminów znormalizowanych. Przykładowo: w obrębie materiału zebranego z nagrań sesji

na około 10 tys. użyć terminów dotyczących mechaniki gry przypada 2 tys. użyć określeń osobliwych z tego zakresu. Podobnie rozkładają się proporcje jednostek nazywających aspekty mechaniki, które zostały wynotowane z zapisów prelekcji, dyskusji, warsztatów i audycji internetowych (słownictwo oficjalne – około 10 tys. użyć, nieoficjalne – około 1 tys.). Może to wynikać z faktu, iż większość terminów została zaczerpnięta z języka ogólnonarodowego i innych dziedzin kultury, więc jest to nierzadko leksyka obecna w słowniku czynnym bądź biernym użytkowników socjolektu uczestników klasycznych RPG. Ponadto zebrane przykłady stanowią najczęściej leksemy jednowyrazowe oraz dwuwyrazowe (mniej liczne), więc nadawcy rzadziej uznają za konieczne stosowanie ekonomicznych zamienników.

Bazą badanego tu wariantu języka jest styl potoczny, jako że wszystkie socjolekty wiążą się z użyciem języka w sytuacjach nieoficjalnych (Grabias, 2003, s. 145–159). Wariant ten wzbogacają elementy innych odmian uwarunkowanych środowiskowo, np. slangu młodzieżowego, internetowego, socjolektu uczestników innych gier etc.

3. Profesjolekt uczestników klasycznych gier fabularnych

Pojęcie profesjolektu obejmuje odmiany fachowe socjolektów, które cechują się intencjonalną jawnością. Są to warianty o wąskim zasięgu społecznym, tworzone i stosowane przez ludzi połączonych więzią zawodową lub emocjonalną wynikającą ze wspólnoty zainteresowań. Tekst budowany w tym rodzaju socjolektu pełni przede wszystkim funkcję profesjonalno-komunikacyjną przy minimalizacji elementów o charakterze ekspresywnym i przewadze elementów skrótowych nad peryfrastycznymi. Warstwa socjolektalna w tym przypadku dotyczy przede wszystkim wąskiego kręgu tematycznego, odnosząc się do zjawisk nieobecnych w języku ogólnonarodowym. Poza typową dla innych socjolektów leksyką osobliwą słownictwo profesjolektalne zawiera również terminologię znormalizowaną oraz nierzadko sferę internacjonalizmów i obcojęzycznych wersji terminów w formie zapożyczeń-cytatów (Grabias, 2003, s. 145–154, 158–159; Piekot, 2008, s. 36–37).

Tym, co łączy klasyczne gry fabularne i ich uczestników z profesjonalną sferą użycia języka, jest bogactwo zasad oraz konieczność opanowania i stosowania terminologii (zawartej w podręcznikach do poszczególnych systemów). Już sama struktura stworzonego socjolektu wskazuje na istotną rolę terminów znormalizowanych dotyczących zarówno mechaniki rozgrywki, jak i świata gry. Co ciekawe, częstotliwość ich wykorzystania jest większa niż w wypadku ich nieoficjalnych zamienników.

Spośród innych wyznaczników typowych dla profesjolektu w badanej odmianie występuje intencjonalna jawność, lecz o wąskim zasięgu będącym efektem specjalizacji (komunikacja pomiędzy uczestnikami skupiona wokół określonej tematyki) (Piekot, 2008, s. 36–37). O profesjonalności tego wariantu języka świadczy fakt, iż jego warstwa socjolektalna nie odnosi się do innych kręgów tematycznych niż klasyczne gry fabularne (ewentualnie z rzadka występują określenia odnoszące się do innych gatunków gier fabularnych, np. komputerowych lub LARP-ów). Można zatem uznać, że nazywa on nowe aspekty rzeczywistości, dla których określeń brak w odmianie potocznej języka ogólnonarodowego (nawet jeżeli pewne jednostki leksykalne są zeń zapożyczane, nie odnoszą się one do rzeczywistości, lecz do alternatywnego uniwersum kreowanego wspólnie podczas rozgrywki). Socjolekt ten służy zatem przede wszystkim usprawnieniu porozumiewania się w obrębie grupy, pełniąc funkcję profesjonalno-komunikacyjną.

Pewne wątpliwości może natomiast budzić wykorzystywanie kategorii ekspresywności w przypadku odmiany stosowanej przez uczestników klasycznych RPG. Z jednej strony rysuje się większa częstotliwość wykorzystania terminów niż ich leksyki osobliwej oraz wyraźna tendencja do ekonomicznego korzystania z języka (co świadczy o przynależności do profesjolektów), lecz z drugiej strony zauważyć można liczne przejawy ekspresywnego, nierzadko humorystycznego nacechowania leksyki (co nie dziwi, skoro odnosi się ona do ludzkiej sfery ludzkiej egzystencji, a ta siłą rzeczy rzutuje na socjolekt). Tym, co – zdaniem Grabiasa (2003, s. 153) – dodatkowo odróżnia profesjolekt od innych uwarunkowanych środowiskowo wariantów, jest niewielki odsetek tautonimów w warstwie słownictwa osobliwego. W tym przypadku widoczne są liczne przejawy dubletowania nieoficjalnych wersji niektórych terminów i nazw własnych, np. „Mistrz Gry” = „MG”, „Mistrz”, „Miszczy”, „Miszczu”, „Miś”, „Miś Gry”, „emg”, „emgiek”, „GM” etc.:

A **eMG** ma obowiązek takiemu graczowi dostarczyć rozrywki takiej, jakiej gracz oczekuje, biorąc taką, a nie inną postać (Che, 27 stycznia 2008, 08:42, post na forum internetowym).

Jako **miszczy gry** staram się być cierpliwy i dosyć pobłażliwy dla moich graczy... (Barnie, 31 lipca 2006, 06:04, post na forum internetowym).

Cześć owych dubletów – choć profesjolekty cechują się stałością słownictwa – może mieć charakter efemeryczny lub ulec zanikowi wraz z przeminięciem mody na ich stosowanie. Jednakże fakt ten nie wyklucza danej realizacji z kręgu profesjolektów. Badacze (m.in. Grabias, 2003, s. 149; Piekot,

2008, s. 26) podkreślają, że istnieje możliwość współwystępowania przejawów ekspresywności i profesyjności w obrębie jednego socjolektu⁹.

Kończąc powyższe wywody, jeszcze raz należy zaznaczyć, że uczestnicy klasycznych gier fabularnych tworzą grupę połączoną więzią towarzyską wynikającą ze wspólnych zainteresowań. Więż ta aktywowana jest w trakcie kontaktu z innym członkiem grupy jedynie podczas komunikacji (mówionej lub pisanej) na temat rozmaitych aspektów gry lub w czasie rozgrywki. Jakkolwiek by nazwać tego typu grupy (neoplemieniem, subkulturą etc.), fakt, iż członkowie omawianej zbiorowości porozumiewają się własną odmianą języka, tworząc w warstwie socjolektalnej swoisty amalgamat terminów polskich i zagranicznych oraz ich nieoficjalnych odpowiedników, wskazuje, iż są wspólnotą komunikatywną. Jednakże poziom przyswojenia socjolektu uzależniony jest od wielu czynników, w tym: stopnia zaangażowania w funkcjonowanie grupy (udział w konwentach i warsztatach, prowadzenie dyskusji na forach internetowych, czytanie czasopism branżowych, własne publikacje etc.), stażu i częstotliwości udziału w grach, podejmowania się roli Mistrza Gry podczas rozgrywek, liczby poznanych systemów RPG (znajomość zasad i nazw odnoszących się do świata gry). Wówczas bowiem uczestnik grupy nie tylko poznaje repertuar leksykalny socjolektu, lecz przede wszystkim przechodzi proces socjalizacji umożliwiający nabycie językowej sprawności społecznej.

Warto dodatkowo podkreślić, że stworzony i stosowany przez uczestników klasycznych gier fabularnych socjolekt może być uznany za profesjolekt jedynie wtedy, gdy stwierdzi się, że dostępne klasyfikacje uwarunkowanych społecznie odmian języka ogólnonarodowego są efektem uproszczeń i nie oddają wielowymiarowości systemu językowego, a zatem granice między pojęciami „slang” i „profesjolekt” są płynne.

Analiza socjolektu uczestników klasycznych RPG nie może zakończyć się na włączeniu go w obręb profesjolektów. Równie istotne wydaje się opisanie tego wariantu w kontekście kryterium stosunku do rzeczywistości (Piekot, 2008, s. 32–36), a także ujęcie go metodami socjologii języka.

⁹ M. Lewandowski (2007) nie potraktował tych kategorii jako podstawy do powstania sztywnej opozycji profesjolekt-slang, lecz stwierdził, że każdy wariant tego typu należy umiejscowić na osi profesjonalność-ekspresywność. Badany przez niego socjolekt punków znajduje się pośrodku (s. 27).

CYTOWANY MATERIAŁ BADAWCZY

- Atis. Post na forum internetowym z 28 lutego 2008, 22:37, temat: *Kobiety a RPG*. <<http://forum.gexe.pl/topic/9207-kobiety-a-rpg/>>. Data dostępu: 23 października 2013.
- Barnie. Post na forum internetowym z 31 lipca 2006, 06:04, temat: *MG przyjaciel czy wróg BG?* <<http://www.forum.gildia.pl/index.php?topic=9098.30>>. Data dostępu: 8 listopada 2013.
- Che. Post na forum internetowym z 27 stycznia 2008, 08:42, temat: *Atrybuty społeczne w RPG*. <<http://forum.wielosfer.pl/viewtopic.php?f=65&t=1845>>. Data dostępu: 3 października 2013.
- DoxtraduS. Post na forum internetowym z 6 sierpnia 2012, 22:05, temat: *Kfiatki z sesji*. <<http://forum.cdaction.pl/index.php?showtopic=65216>>. Data dostępu: 25 października 2013.
- Hati. Post na forum internetowym z 18 stycznia 2008, 22:24, temat: *Re: D&D – od czego zacząć?* <<http://www.tawerna.rpg.pl/forum/viewtopic.php?f=58&t=4673>>. Data dostępu: 26 października 2013.
- I5, L5. Nagranie własne – sesja konwentowa, *Warhammer Fantasy Roleplay*. Grojkon 2013, 26 kwietnia 2013, 00:17:26–00:17:30.
- I6. Nagranie własne – prelekcja konwentowa. Brwikon 2013, 25 maja 2013, 00:06:35–00:06:49.
- J6. Nagranie własne – dyskusja konwentowa. Brwikon 2013, 26 maja 2013, 00:05:24–00:06:13.
- Karczmarz. Post na forum internetowym z 26 października 2007, 13:19, temat: *Błędy Mistrzów Gry, czyli co nas drażni najbardziej*. <<http://www.tawerna.rpg.pl/forum/viewtopic.php?f=66&t=4354#p120699>>. Data dostępu: 4 października 2013.
- Kyle Katarn. Post na forum internetowym z 15 października 2003, 21:13, temat: *RPG – Realistic czy Heroic? :*. <<http://www.gwiezdne-wojny.pl/Forum/Temat/2343>>. Data dostępu: 22 października 2013.
- Nerath. Post na forum internetowym z 9 marca 2010, 17:34, temat: *RPG – rozmowy ogólne?* <<http://forum.cdaction.pl/index.php?s=d221cda83004ec1ad9ebd12fa2737250&showtopic=35604&st=20>>. Data dostępu: 23 października 2013.
- Olimp Ice Bathory. Post na forum internetowym z 10 lipca 2005, 18:33, temat: *Klasa, rasa, czyli czym lubimy grać a czym nie*. <<http://bramaswiatow.pl/viewtopic.php?t=2950>>. Data dostępu: 8 października 2013.
- P5. Nagranie własne – rozmowa przed sesją, *Wampir: Maskarada*. 22 września 2013, 00:08:14–00:08:22.
- Ptakuba. Post na forum internetowym z 18 marca 2009, 16:38, temat: *Kostki vs. Story Telling*. <<http://www.anduina.pl/viewtopic.php?f=16&t=747>>. Data dostępu: 4 października 2013.
- Sharub. Post na forum internetowym z 6 lutego 2009, 12:59, temat: *Porady dla początkujących Mistrzów Gry*. <<http://www.tawerna.rpg.pl/forum/viewtopic.php?t=4741&view=unread>>. Data dostępu: 4 października 2013.
- T2. Nagranie – sesja zamieszczona w witrynie YouTube, 00:02:01–00:02:09. <<http://www.youtube.com/watch?v=6rgsl-UyxCY&list=PL0BE22422B90275D8>>. Data dostępu: 6 listopada 2013.
- Y1. Nagranie własne – sesja, *Warhammer Fantasy Roleplay*. 11 lipca 2013, 02:11:48–02:11:56.
- Zaeed. Post na forum internetowym z 24 listopada 2010, 20:21, temat: *Broń ręczna – Bicz*. <<http://forum.klanarchia.pl/viewtopic.php?f=3&t=409>>. Data dostępu: 28 października 2013.

LITERATURA

- Bartmiński, J. (2001). Styl potoczny. W: J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski* (s. 115–134). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Benveniste, E. (1980). Struktura języka i struktura społeczeństwa (tłum. K. Pawlicka). W: M. Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo* (s. 27–40). Warszawa: Czytelnik.
- Bernstein, B. (1980). Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia (tłum. K. Biskupski). W: M. Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo* (s. 83–119). Warszawa: Czytelnik.
- Dziagacz, J. (2011). Profesjolekt dziennikarski. W: M. Ološtiak, M. Ivanová, D. Slančová (red.), *Vidy jazyka a jazykovedy. Na počesť Miloslavy Sokolovej* (358–365). Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. Online: <http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Olostiak2/pdf_doc/33.pdf>. Data dostępu: 1 lipca 2014.
- Grabias, S. (2003). *Język w zachowaniach społecznych* (wyd. 2). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Hymes, D. (1980). Socjolingwistyka i etnografia mówienia (tłum. K. Biskupski). W: M. Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo* (s. 46–54). Warszawa: Czytelnik.
- Kania, S. (1995). Społeczny aspekt zróżnicowania współczesnej polszczyzny. W: S. Kania (red.), *Słownik argotyzmów* (s. 7–13). Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kiklewicz, A. (2010). *Tęcza nad potokiem... Kategorie lingwistyki komunikacyjnej, socjolingwistyki i hermeneutyki lingwistycznej w ujęciu systemowym*. Łask: LEKSEM.
- Kuć, J. (2011). Nowe profesjolektalne słownictwo polskie na przykładzie języka zawodowego menedżerów i trenerów. W: M. Ološtiak, M. Ivanová, D. Slančová (red.), *Vidy jazyka a jazykovedy. Na počesť Miloslavy Sokolovej* (366–376). Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. Online: <http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Olostiak2/pdf_doc/34.pdf>. Data dostępu: 1 lipca 2014.
- Klemensiewicz, Z. (1953). *O różnych odmianach współczesnej polszczyzny. Próba charakterystyki odmian współczesnej polszczyzny z uwzględnieniem przypuszczalnych warunków ich początkowego rozwoju*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Kołodziejek, E. (1994). *Gwara środowiskowa marynarzy na tle subkultury marynarskiej*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe US.
- Kołodziejek, E. (2005). *Człowiek i świat w języku subkultur*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe US.
- Lewandowski, M. (2007). *Język subkultury punków*. Poznań: Poznańskie Studia Polonistyczne.
- Matusiewicz, Cz. (1975). *Psychologia wartości*. Warszawa-Poznań: PWN.
- Nowik, E. K. (2007). Analiza dyskursu CB radio: profesjolekt kierowców TIR-ów. Studium pilotażowe. W: G. Szpila (red.), *Język polski XXI wieku: analizy, oceny, perspektywy* (s. 121–128). Kraków: Tertium.
- Piekot, T. (2008). *Język w grupie społecznej. Wprowadzenie do analizy socjolektu*. Wałbrzych: Wydawnictwo PWSZ im. Angelusa Silesiusa.
- Sapir, E. (1978). Język (tłum. B. Stanosz, R. Zimand). W: E. Sapir, *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje* (s. 33–68). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Uniwersalny słownik języka polskiego PWN online. <<http://usjp.pwn.pl/>>. Data dostępu: 24 września 2013.

Wilkoń, A. (1987). *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.

Zabrocki, L. (1972). Z teorii socjolingwistyki. *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*, 30, 17–25.

Żydek-Bednarczuk, U. (1987). *Słownictwo z zakresu motoryzacji we współczesnym języku polskim*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.

mgr Marzena Matyka, polonistka, doktorantka na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Rzeszowskiego,
marzena.matyka@interia.pl

Socjolekt uczestników klasycznych gier fabularnych jako profesjolekt

Abstrakt

Uczestnicy klasycznych gier fabularnych (RPG) stanowią wspólnotę komunikatywną, jako że wytworzyli i stosują własny socjolekt, czyli uwarunkowaną środowiskowo odmianę języka ogólnego, opartą w tym przypadku na więzi wynikającej ze wspólnych zainteresowań. Ów wariant wykreowany został na bazie stylu potocznego i wzbogacony terminologią z zakresu klasycznych gier fabularnych (określenia oficjalne), leksyką socjolektalną (nieoficjalne) oraz ich obcojęzycznymi odpowiednikami (głównie angielskimi).

Struktura badanego tu socjolektu pozwala włączyć go w obręb profesjolektów, które cechują się przewagą elementów językowych o funkcji profesjonalno-komunikatywnej nad składnikami prymarnie ekspresywnymi. Niemniej należy podkreślić, iż granice pomiędzy typami socjolektów są płynne, a ich zakresy znaczeniowe – mgliste.

SŁOWA KLUCZOWE: *klasyczna gra fabularna, profesjolekt, socjolekt*

Cultural Determinants of Board Game Preferences

MICHAŁ MIJAL

Uniwersytet Warszawski

Abstract

The purpose of this article is to give some insight into the cultural determinants of games, based on the cultural dimensions theory by Geert Hofstede and on certain national preferences regarding board games. By means of statistical description, average values and standard deviations of board game ratings have been analysed across different countries, and this set of data has been compared to cultural dimensions theory indicators. Preliminary results suggest that there can be a link between the long term orientation culture index and the higher ratings of games that put an emphasis on strategy rather than tactics. However, due to imperfections of the available data no definitive link could be established.

KEYWORDS: cultural determinants, long term orientation, modern board games, national preferences

1. Introduction

The lack of one universal typology of games in general and board games in particular makes it really difficult to analyze them cross-culturally. There

have been some attempts to give this research area a rigid structure; however, they have been either too general to draw any concrete conclusions in terms of board games preferences (e.g., Huizinga, 1955; Caillois, 1961) or too game-type-specific to draw conclusions of a more universal character (e.g., Lean et al, 2006; Hofstede, de Caluwe, Peters, 2010). This article tries to merge the well-established cultural dimensions theory with some raw data on board games to show the possible factors determining the popularity of specific types of games across different cultures.

The cultural dimensions theory by Geerd Hofstede (Hofstede, Hofstede 2005) strives to explain how the national culture influences the organizational culture. The five dimensions (initially there were only four) are the following:

- ◀ Power distance – the level of acceptance that less powerful members of society have for the inequality of power distribution in this society, as well as the level of obedience to parents and superiors who do not offer a justification for their actions.
- ◀ Individualism vs. collectivism – the level of integration of a person into a group; this dimension concerns an individual's independence.
- ◀ Uncertainty avoidance – the degree to which anxiety is felt in the face of new and unknown situations, and to which individuals are able to accept the unpredictability of social relations and the uncertainty of the future.
- ◀ Masculinity vs. femininity – this dimension describes differences between sex roles in society and a general preference for 'male' or 'female' behaviors in that society.
- ◀ Long term orientation vs. short term normative orientation – the balance between focusing on the past, present and future; normativity vs. pragmatism in everyday life¹.

Although there has been some criticism concerning several methodological issues of this research (Gerhart, 2005), it still offers a comprehensive and complete coverage of the cultural diversity area. The five dimensions are still being used not only to describe the organizational culture but also as a basis for many comparative studies of culture in general (e.g., Seul, Alcantara, 2011; Catan, Catan, 2010). Every dimension addresses culture from a different perspective and can serve as a foundation for a new set of analyses.

¹ In the latest version of Hofstede's research a sixth dimension has been introduced – indulgence vs. restraint. It covers the relation of society towards the free gratification of its members' needs, the importance of leisure and the acceptance of the freedom of expression. This dimension could potentially influence the behavior of players during negotiation games. Yet the concept is relatively new (see Hofstede, Hofstede, Minkov, 2010) and is thus not included in this paper.

The idea behind this paper is that Hofstede's theory can help to explain what types of games are preferred in certain types of cultures. Several limitations have to be taken into account here. Firstly, one must realize that the theory describes culture only in general. Every specific conclusion based on it can be drawn only with respect to other factors which can influence the described phenomena. Secondly, there is little if any concise and complete comparative analysis of games across different cultures. Some researchers (see Yang et al., 2008; Fowler, 2006) cover the topic of training games; however, there is still a lot to be done in this area. Thirdly, the types of games in general are subject to many discussions (Connolly et al., 2012).

The most suitable method of research here is statistical description. This is because of certain characteristics of the employed data, which is partly qualitative and partly quantitative. On the one hand, the numbers of observations differ greatly between described games; because of this, applying typical quantitative methods is rather questionable and representativeness cannot be achieved. On the other hand, there is not enough qualitative data to perform, e.g., transcribing and coding of the BGG-users' comments.

2. Selected typologies of games

Games can be divided in several ways, depending on the perspective that the researcher is interested in. Many researchers have been trying to create a substantial and useful categorization. The most common approaches are as follows:

- ◀ Perfect ("all players have the same knowledge about the current state of the game ... and the state resulting from applying an action to the current state") vs. imperfect information ("the players have different information on these aspects") (Halck, Dahl, 1999);
- ◀ Stochastic ("the payoff corresponding to each player's choice is a stochastic variable") vs. deterministic (the payoff is a fixed number) (ibidem);
- ◀ Group-oriented vs. individual (Wit, Wilke, 1992);
- ◀ Competitive vs. non-competitive (Vossen, 2004);
- ◀ Interactive vs. non-interactive (ibidem);
- ◀ Physical vs. non-physical games (ibidem);
- ◀ Physical, chance and strategy games (Sutton-Smith, Roberts, 1971);
- ◀ Traditional and electronic (based on the equipment required to play the game);
- ◀ Real-time vs. turn-based (a derivative of computer strategy games);
- ◀ Arcade vs. knowledge-based (which corresponds in a way with the "physical-non-physical" dimension).

As can be seen, some approaches focus on the process, others consider the tools as the main differentiating criteria, and yet others are based on the selected characteristics of the players. Some of these typologies are well-established; others are still a matter of investigation (see also Connolly et al., 2012).

The presented approaches to organizing the world of games show that there is no single and unified concept spanning the whole spectrum of different aspects of gameplay. The above typologies have been recalled to give an overview of various perspectives taken by game designers and researchers. The same diversity applies to the term ‘mechanic’ which will be explored in detail in the fourth section.

3. Modern board games

A serious limitation in constructing and applying a systematic classification of games is the lack of empirical data across different countries and cultures. The data on board games used in this research comes mainly from Board-GameGeek (later described as BGG) – the biggest internet site about board games in the world. Since most of its content has been uploaded by the users themselves, a strong methodological reservation rises with regard to using this kind of data in any research at all. Although the content is being approved by the site administrators, the number of uploads exceeds significantly their ability to check it thoroughly. It is likely that the administrators can only verify if the materials have been uploaded in the correct category and if they do not break the copyright law. For this reason, most of the data coming from BGG must be interpreted with extreme caution.

Nevertheless, the site offers so many different sets of data and functionalities that it is possible to clean the data and use it to receive reliable information. On the very basic level, numerous descriptions of every board game in the database allow for going into detail on every game (e.g., publisher/developer, author, number of owners, average user rating, user comments, category, mechanic, etc.). Some opportunities for a more sophisticated analysis are available as well (e.g., average rating by country, various possibilities of sorting the data, etc.) and combining all the dimensions can be fruitful in terms of scientific analysis.

4. Game mechanic and culture-based preferences

The scientific approach to the term ‘game mechanic’ can be found in Schell’s work (2008) where it is described as “the interactions and relationships

that remain when all of aesthetics, technology, and story are stripped away” (ibidem: 130). In this respect there are six mechanics:

- ◀ Space,
- ◀ Objects, Attributes, and States,
- ◀ Actions,
- ◀ Rules,
- ◀ Skill,
- ◀ Chance.

Unfortunately this classification is so general in nature that it is virtually impossible to make it useful for further research without somehow expanding or enriching it.

The definition above represents the general idea of what a mechanic is and is also representative for other efforts in terms of the clarity of description. Several different attempts have been made to make this concept more precise but the most useful one for this research has turned out to be the definition created by practitioners – the one coming from the BGG.

The term ‘game mechanic’ describes the “functional aspect of a game” (BGG, 2013a) or the element of a game that drives the gameplay. The term is mostly used to define the component that is crucial to teaching and learning the game. In June 2013, at the time of carrying out the study presented below, BGG (2013) listed forty-eight different mechanics. Three more were added until December 2014. The gradual increase over the years is due to the fact that new games introduce a completely new mechanic or modify established mechanics enough to merit a separate entry. The most recent notable examples of entirely new mechanics are: worker placement introduced by *Caylus* in 2005 and deck-building introduced by *Dominion* in 2009. One should bear in mind that BGG’s typology is not based on a scientific approach and is rather of a descriptive nature, trying to capture some most significant aspects of the gameplay. Hence, the particular mechanics serve only as examples and in order for the research based on the BGG data to be accurate a more structured approach would be needed.

There are some more precise and literature-grounded approaches (see also Schell, 2008) that can be adopted for further analysis but their basic limitation is that they do not cover such a wide variety of games as the BGG itself.

According to BGG, the five most popular mechanics in board games are:

- ◀ Dice Rolling (over 11,480 games),
- ◀ Roll/Spin and Move (10,900 games),
- ◀ Set Collection (5,720 games),
- ◀ Hex-and-Counter (5,360 games),
- ◀ Hand Management (4,980 games).

The first two categories seem to be strongly interwoven as “dice rolling game are games where dice are used for randomness” (BGG, 2013b) and “roll/spin and move games are games where players roll dice or spin spinners and move playing pieces in accordance with the roll” (BGG, 2013c). Therefore, in some cases the same game can belong to both categories while containing just a simple dice rolling mechanic. This similarity is misleading – in June 2013 the first fifty-nine games from the BGG ranking that represented the first category did not belong to the second one. Only the 60th game shared both mechanics.

The next three mechanics are more distinct, although set collection and hand management often coincide in many card games. Hex-and-counter games in turn are almost solely wargames where players use counters to represent resources, moving these counters on a hexagonal grid that offers six directions of movement in opposition to a conventional four-directional square-based board.

The other forty-three mechanics are far less frequently used – in some cases less than one hundred games employ a certain mechanic.

The mechanics described at BGG can be used to determine whether a game – and therefore a mechanic – is popular in a country and whether this popularity is consistent with that of other games employing the same mechanic. Of course, one can name several limitations of this approach.

The first issue is that the popularity of games depends on various variables (e.g., theme, graphics, author, simplicity/complexity of rules, publisher/developer, marketing campaign, language dependence or market availability, to name only some of them) and only a few are caught in the mechanic itself. Having taken that into account, one can safely assume that some general dependencies between the game mechanic and the popularity of a particular game in a country exist. This will be analyzed further.

Another limitation of this type of research is that very few board games are based on just one mechanic. Most of them merge more than two and it is virtually impossible to make a clear and precise attribution of a game to a particular mechanic category. Furthermore, some of the mechanics appearing in games are frequently omitted due to the lack of knowledge of the people preparing the entries. This leads to certain problems with specific descriptions of many games in terms of the mechanics used in the design. Nonetheless, usually one leading mechanic drives the gameplay and the other one(s) may be treated as complementary. There exist of course some games in which there are more than one leading mechanics and it is difficult to name the particular one; however, the sample from the BGG database indicates that such games are a minority.

The attribution of described games to a specific category will be conducted here basing on the structure of a game and on the key actions that lead to the game ending. In case of serious doubts or ambiguity, the game will be excluded

from the sample. This way the sample should contain ‘pure’ games. Notably, the abovementioned procedure leads to overrepresenting some games/mechanics and underrepresenting others; this issue can be addressed in later research as it requires a separate analysis.

The last but certainly not the least important limitation of this research is the nature of the statistics coming from BGG. The site is a place used mostly by people dedicated to the board game world, which results in a skewed distribution of ratings. Most of the users that rate games and contribute to the statistics are the so-called ‘gamers’ who tend to choose and like games of a rather higher level of complexity and lower level of randomness. Additionally they sacrifice their time to add some information to the site, which is another factor disrupting the data in favor of hobby gamers and heavy users. The implications of this reservation can be taken into account in a relatively easy way. As the ratings of games are produced by a group of gamers and this group is overrepresented in all countries present on the BGG, the results are not representative for all people playing games. However, the data is likely to be skewed in an approximately similar way for all countries.

The links between a game mechanic and culture-dependent variables depend on the cultural dimensions as distinguished by Hofstede (Hofstede, Hofstede 2005). The assumptions based on the literature review are as follows:

- ◀ Power distance – in cultures with a higher power distance there should be a visible disposition towards games with a competitive aspect but with little confrontation.
- ◀ Individualism vs. collectivism – group-oriented cultures should prefer cooperative games whereas individualistic ones should prefer direct confrontation (see also Tsang, Prendergast, 2009).
- ◀ Uncertainty avoidance – in cultures with low acceptance for unpredictability deterministic games with perfect information and with small or no element of luck would probably be more popular.
- ◀ Masculinity vs. femininity – no unequivocal link could have been determined.
- ◀ Long term orientation vs. short term normative orientation – in cultures with long term orientation there should be a preference for games that require long term planning (see Peregrine, 2008).

Not all of these dimensions can be directly linked to a particular game mechanic. Competition and confrontation occur in games with so many different mechanics that it is virtually impossible to clean the data in a way that would enable its use in this research. Similarly, perfect information is an element of many mechanics and cannot be linked to a specific one. The game elements that can be attributed to a specific mechanic are shown in table 1.

Table 1. Game elements and mechanic

Game element	Mechanic (from BGG)
Cooperation	Cooperation
Luck-based gameplay	Dice Rolling
	Roll/Spin and Move
Long Term Planning	Action Point Allowance System
	Pick-Up and Deliver
	Route/Network Building

Source: The author's study of the data from BGG – retrieved on June 28th, 2013

In June 2013, the most popular games in the world that used the following mechanics as the only/leading ones were (BGG, 2013e):

- ◀ Co-operative Play: *Pandemic*, *Arkham Horror*, *Shadows over Camelot* (over 10,000 ratings); *Lord of the Rings*, *Ghost Stories*, *Space Alert* (less ratings).
- ◀ Dice Rolling: *The Settlers of Catan*, *Small World* (over 15,000 ratings); *Stone Age*, *Risk* (less ratings).
- ◀ Roll/Spin and Move: *Monopoly* (over 10,000 ratings); *Last Night on Earth: The Zombie Game*, *Clue* (less ratings).
- ◀ Action Point Allowance System: *Tikal*, *Through the Ages: A Story of Civilization* (over 8,000 ratings); *Chaos in the Old World*, *Jambo*, *Torres* (less ratings).
- ◀ Pick-up and Deliver: *Galaxy Trucker*, *Railroad Tycoon*, *Age of Steam* (over 5,000 ratings); *Steam*, *Niagara*, *Genoa* (less ratings).
- ◀ Route/Network Building: *Power Grid*, *Ticket to Ride*, *Thurn und Taxis* (over 10,000 ratings); *Through the Desert*, *Brass* (less ratings).

One issue should be addressed here. Five out of six mentioned mechanics refer to operations conducted by players during gameplay and the first one – co-operative play – refers to interrelations between players. Hence these mechanics cannot be compared in a direct way. Yet the aim of the following analysis is just to show some relations between selected game characteristics and national cultures, and the fact that the analysis is limited only to a statistical description means that this discrepancy does not hinder the drawing of cautious conclusions.

Three out of five Hofstede's dimensions could be described in terms of the related popularity of board game mechanics: individualism, uncertainty avoidance and long term orientation. In the case of board games the most suitable aspect to describe is whether the game requires long term planning, or whether it is of rather tactical nature, forcing players to react to current events. One country with a high long term orientation index is China and some countries with

low values are the United Kingdom and the USA (Clearlycultural, 2012). In this dimension the data concerning many countries is still being calculated.

Three countries were chosen to make a comparison: China, the United Kingdom and the USA. On the one hand, they are close to the extreme ends of the long term orientation index, which should make for clear dependencies and for results that are easier to interpret. On the other hand, those countries have numerous users on BGG; this way, the numbers of observations allow for drawing more unequivocal conclusions. The games with the highest numbers of ratings and using the three abovementioned mechanics have been analyzed and the results are as follows.

The games that were chosen for a comparison put a strong emphasis on a strategic planning. The reasons were two: first, they should show a significant difference in preferences between the cultures from the opposite sides of the dimension; second, games that require strategic planning are more popular among BGG users than the ones with gameplay based on different types of randomizers, and therefore the number of observations will allow for drawing more precise conclusions.

5. Examples of games in selected countries

The popularity of a game in a specific market (e.g., region, country) can be measured in a couple of ways:

- ◀ Sales of the game (pure marketing indicator but with some link to the game content itself).
- ◀ Number of editions (in the case of the more popular games – the less popular are issued only once).
- ◀ Number of ratings (the more people in a specific country play the game, the more rate it at BGG).
- ◀ Number of users owning/wanting the game (see above).
- ◀ Average BGG rating (the higher the rating, the more popular the game in a specific country²).
- ◀ Standard deviation of the average rating (the more unanimous the players from one country, the higher the probability that the game

² “To prevent games with relatively few votes climbing to the top of the BGG Ranks, artificial ‘dummy’ votes are added to the User Ratings. These votes are currently thought to be 100 votes equal to the mid range of the voting scale: 5.5 ... Games with a large number of votes see their BGG Rating alter very little from their Average Rating, but games with relatively few user ratings will see their BGG Rating move considerably toward 5.5. ... In effect, usually the games with many votes will Rank higher than those games with the same Average Rating but fewer votes” (BGG, 2013d).

is popular among different groups, which indicates that the popularity of the game may be more strongly associated with the culture).

The last two criteria, average rating and its standard deviation, are the most useful ones for the purpose of this study. On the one hand, they reflect the number of owners of the game in a particular country; and on the other hand, they mirror the extent to which the game is liked in the given culture. While it is neither a perfect nor a complete way to examine the popularity of games and their mechanics, it is the best one considering the availability of data.

Table 2 displays average ratings and standard deviations for a selection of games from the three countries named in the previous section: China, the USA, and the UK.

Table 2. The ratings of example games in selected countries (June 2013).

	China		USA		UK	
	Av.	Std. Dev.	Av.	Std. Dev.	Av.	Std. Dev.
Tikal	7,23	0,62	7,32	1,18	7,42	1,14
Through the Ages	8,61	1,31	8,11	1,61	8,09	1,62
Galaxy Trucker	7,47	1,25	7,44	1,43	7,45	1,44
Railroad Tycoon	7,70	1,81	7,63	1,36	7,61	1,21
Age of Steam	7,99	0,84	7,70	1,69	7,54	1,77
Power Grid	8,23	1,19	8,05	1,35	7,98	1,25
Ticket to Ride	7,30	1,21	7,56	1,26	7,54	1,25
Thurn und Taxis	7,25	1,05	7,22	1,21	7,18	1,02

Source: The author’s calculations based on the data from BGG (retrieved on June 28th, 2013).

Only some of the ratings are consistent with the expectation that players from the country with a high long term orientation index would rate the games with a strong strategic component higher than players from the country with a low value of this index. Two games directly contradict this statement: *Tikal* and *Ticket to Ride* (bolded fields in the table). The latter is set in the USA and uses its map as the board³. Therefore, ratings of American players are likely higher because of the aspect of ‘patriotism’⁴ and American users dominate BGG among the English-speaking countries – for instance, the number of British ratings

³ The publisher of *Ticket to Ride* also released several other games in the series presenting various regions of the world (Europe, India, Africa, Germany, Nordic Countries, etc.). Yet these are available as separate entries in the BGG database and do not count towards the result.

⁴ Although *Age of Steam* uses the USA map as well, the depiction of geographical items is far more symbolic and the map covers only a fraction of the US territory (the Great Lakes System).

never tops 10% of the ones from the USA. *Tikal* is another case – the game puts emphasis on lonesome discovering of the uncharted land. Perhaps this factor influences the preferences in selected countries, as both Western countries are strongly individualistic, in contrast with China, where collective interest is the most important. Yet this is only a supposition that needs a closer examination.

Other countries (Hong Kong, Taiwan and Norway) have also been analyzed but no definitive interrelations were found. This indicates that even if there is in fact a connection between national culture and the type of games preferred in a specific region, the available data neither supports nor contradicts this connection.

As the above example shows, the ratings of particular games could be linked to a particular cultural dimension but the available data does not allow for drawing firm conclusions. The cited data also shows how disruption-sensitive this data is. Even a small factor (the map on the game board) could potentially influence the popularity of a game in a specific country. Therefore, the quantitative analysis should be expanded and more countries as well as games should be included. A bigger and more differentiated sample would allow for drawing firmer conclusions and would give more unequivocal information.

Hence, the relationship between national culture and the type of games preferred in a specific region could not be traced in the abovementioned way. However, this does weaken the statement that while designing games, one needs to have in mind that a game better fitted to the specific set of preferences (deriving from various dimensions of Hofstede's theory, not just from long term vs. short term orientation) would be more successful in terms of the participants' satisfaction. The present paper does not give a simple answer as to how this can be achieved but outlines a research direction proposal for the future analysis.

6. Summary

The presented study is based on some analogies and interdependencies between board games and national cultures characteristics; therefore, it does not have the power of proof. It is rather meant as an incentive to a discussion on intercultural differences of games in general. Although this area has been explored to a very limited degree, the study touches on issues that are of great importance for game designers, developers and researchers.

The conclusions are subject to further discussion and present only a general framework for deepened and widened studies of this topic. However, the direction is promising in terms of potential outcomes that may impact both theory and practice of game design and game use.

REFERENCES

- Caillois, R. (1961). *Man, Play and Games*. New York: Free Press of Glencoe.
- Catan, G.-A., Catan, D., (2010). Organisational Culture Dimensions in Romanian Finance Industry. *Journal for East European Management Studies*, 15(2), 128–148.
- Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T., Boyle, J. M. (2012). A Systematic Literature Review of Empirical Evidence on Computer Games and Serious Games. *Computers & Education*, 59(3), 661–686.
- Fowler, S. M. (2006). Training Across Cultures: What Intercultural Trainers Bring to Diversity Training. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 401–411.
- Gerhart, B. (2005). National Culture and Human Resource Management: Assumptions and Evidence. *International Journal of Human Resource Management*, 16(6), 971–986.
- Halck, O. M., Dahl, F. A., (1999). *On Classification of Games and Evaluation of Players – with Some Sweeping Generalizations About the Literature*. Norwegian Defense Research Establishment. Division for Systems Analysis.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. McGraw-Hill.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. McGraw-Hill.
- Hofstede, G. J., de Caluwe, L., Peters, V. (2010). Why Simulation Games Work – In Search of the Active Substance: A Synthesis. *Simulation & Gaming*, 41(6), 824–843.
- Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. Boston: Beacon Press.
- Lean, J., Moizer, J., Towler, M., Abbey, C. (2006). Simulations And Games: Use and Barriers in Higher Education. *Active Learning in Higher Education*, 7(3), 227–242.
- Peregrine, P. N. (2008). Political Strategy and Cross-Cultural Variation in Games. *Cross-Cultural Research*, 42(4), 386–393.
- Schell, J. (2008). *The Art of Game Design. A Book of Lenses*. Boca Raton: CRC Press.
- Seul, K. K., Alcantara, L. L. (2011). The Impact of Corporate Social Responsibility Activities on Organisational Attractiveness Across Different Cultures. *International Employment Relations Review*, 17(2), 37–54.
- Sutton-Smith, B., Roberts, J. M. (1971). The Cross-Cultural and Psychological Study of Games. *International Review of Sport Sociology*, 6(1), 79–87.
- Tsang, A. S. L., Prendergast, G. (2009). Does Culture Affect Evaluation Expressions? A Cross-Cultural Analysis of Chinese and American Computer Game Reviews. *European Journal of Marketing*, 43(5–6), 686–707.
- Yang, B., Wang, Y., Wang Drewry, A. (2009). Does it Matter Where to Conduct Training? Accounting for Cultural Factors. *Human Resource Management Review*, 19, 324–333.
- Vossen, D. P. (2004). The Nature and Classification of Games. *Avante*, 10(1), 53–68.
- Wit, A. P. Wilke, H. A. M (1992). The Effect of Social Categorization on Cooperation in Three Types of Social Dilemmas. *Journal of Economic Psychology*, 13(1), 135–151.

INTERNET SITES

BGG (2013a): <www.boardgamegeek.com/wiki/page/mechanism#>, accessed on 26 June 2013.

BGG (2013b): <www.boardgamegeek.com/boardgamemechanic/2072/dice-rolling>, accessed on 26 June 2013.

BGG (2013c): <www.boardgamegeek.com/boardgamemechanic/2035/roll-spin-and-move>, accessed on 26 June 2013.

BGG (2013d): <www.boardgamegeek.com/wiki/page/BoardGameGeek_FAQ>, accessed on 28 June 2013.

BGG (2013e): <www.boardgamegeek.com/browse/boardgamemechanic>, accessed on 29 June 2013.

Clearlycultural (2012): <www.clearlycultural.com/geert-hofstede-cultural-dimensions>, accessed on 29 July 2012.

dr Michał Mijał, adiunkt na Wydziale Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego, od wielu lat zajmuje się hobbystycznie i zawodowo grami planszowymi, szkoleniowymi i komputerowymi, mijal@mail.wz.uw.edu.pl

Kulturowe wyznaczniki preferencji wobec gier planszowych**Abstrakt**

Celem tego artykułu jest nakreślenie kulturowych uwarunkowań gier na podstawie teorii kultury organizacyjnej i narodowej Geerta Hofstede oraz pewnych narodowych preferencji wobec gier planszowych. Za pomocą opisu statystycznego przeanalizowano średnie oceny i odchylenia standardowe ocen gier planszowych w różnych krajach i zestawiono te wskaźniki ze wskaźnikami kultury narodowej. Wstępne wyniki sugerują, że może istnieć związek pomiędzy wymiarem orientacji długoterminowej kultury a wyższymi ocenami dla gier kładących nacisk raczej na strategię niż taktykę. Jednak ze względu na niedoskonałości dostępnych danych nie udało się uzyskać jednoznacznych rezultatów.

SŁOWA KLUCZOWE: uwarunkowania kulturowe, orientacja długoterminowa, nowoczesne gry planszowe, preferencje narodowe

Eksperymentalne komputerowe gry tekstowe lat 90. a ruch *notgames*

PAWEŁ SCHREIBER

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Abstract

Experimental interactive fiction of the 1990s and the notgames movement

One of the most interesting tendencies in videogame history of the last few years is the appearance and development of so-called notgames – products which use means characteristic of computer games, but at the same time consciously turn away from game mechanics, including challenges or aims. The article describes a wave of experimental interactive fiction games from the mid- and late 90s, which can be viewed as interesting precursors of the notgames movement.

KEYWORDS: *interactive fiction, notgames, video games*

1. Wprowadzenie

Ruch skupiony wokół fenomenu *notgames* to jedno z najciekawszych i najbardziej paradoksalnych zjawisk w świecie współczesnych gier komputerowych. Głównym założeniem tego ruchu jest tworzenie programów, które wyko-

rzystują bardzo wiele składników rozrywki interaktywnej i wpisują się w jej tradycję, ale jednocześnie radykalnie odrzucają elementy związane z tradycyjnie rozumianym pojęciem gry, takie jak rywalizacja, wyzwania czy możliwość wygrania lub przegrania. Choć *notgames*, takie jak np. *Fatale*, *Gone Home* czy *Dear Esther*, bywają często uznawane za utwory nowatorskie i bezprecedensowe, w rzeczywistości bardzo silnie czerpią z dawnych wzorców.

Główni animatorzy ruchu, Auriea Harvey i Michaël Samyn, podkreślają swoje inspiracje projektami multimedialnymi z lat 90., w szczególności *A Ceremony of Innocence* Alexa Mayhew oraz CD-Romami Petera Gabriela i grupy The Residents (Walerych, 2012). Warto jednak zauważyć, że tendencje zbliżone do tych, które dzisiaj promuje ruch *notgames*, rozwinęły się wyjątkowo bujnie również w innej, często niedocenianej gałęzi tekstowych gier komputerowych – *interactive fiction* (IF). Celem niniejszego artykułu jest pokazanie, jak autorzy IF drugiej połowy lat 90. podważali związek tworzonej przez siebie formy z pojęciem gry, wyznaczając pole dla dyskusji, które stanowi o dzisiejszym obrazie gier komputerowych. Rozpocznę od próby dookreślenia definicji zjawisk, o których piszę, co szczególnie ważne w przypadku terminu *notgame*, pojmowanego przez jego twórców raczej intuicyjnie niż ściśle. Następnie przejdę do konkretnych przykładów *notgames* w obrębie IF, aby na koniec zastanowić się nad wagą tego rodzaju utworów *interactive fiction* w historii gier komputerowych.

2. Definicje

2.1. *Interactive fiction*

Termin *interactive fiction* jest niemal od początku swojego istnienia bardzo wieloznaczny. Bywał odnoszony nie tylko do gatunku gier tekstowych, z których wyrasta, ale również do literatury hipertekstowej, a czasem – do wszelkich form interaktywnej literatury narracyjnej. Nie chcąc wchodzić w szczegóły sporu o znaczenie określenia *interactive fiction*, przyjmuję punkt widzenia Nicka Montforta (2008, s. 26–27), który ogranicza je do programów 1. przyjmujących i generujących teksty, 2. będących systemami, jakie w toku interakcji z użytkownikiem wytwarzają narrację, 3. tworzących symulacje środowiska lub świata i 4. zawierających strukturę reguł, w ramach której użytkownik poszukuje rozwiązania bądź zakończenia (z pewnym zastrzeżeniem – w przypadku nie-gier punkt czwarty bywa bardzo ograniczony).

Jak zauważa Espen Aarseth (1997, s. 51), sformułowanie *interactive fiction* pełni od samego początku przede wszystkim funkcję ideologiczną i komer-

cyjną – to „rozmyta fantazja, a nie koncepcja o jakimkolwiek znaczeniu analitycznym”. Nic dziwnego: pojęcie *interactive fiction* pojawia się po raz pierwszy jako slogan reklamujący gry Roberta Lafore’a, wydawane na początku lat 80. przez firmę Adventure International (por. Montfort, 2005, s. 7; Maher, 2011). Slogan ten miał wskazywać na pokrewieństwo pomiędzy produkcjami Lafore’a a literaturą, dodając im w ten sposób prestiżu. Jeremy Douglass, definiujący IF podobnie do Montforta, stwierdza jednak, że nie ma dziś powodów, aby pozbywać się terminu dobrze zakorzenionego i w literaturze przedmiotu, i w społeczności graczy – poważnie należy traktować nie zawarte w nim znaczenie gałęzi literatury opartej na niedookreślonej formie „interaktywności”, tylko grupę programów, do których termin jest zwyczajowo odnoszony (Douglass, 2007, s. 38–39).

2.2. *Notgame*

Określenie *notgame* stworzyli Auriea Harvey i Michaël Samyn, dwójka artystów tworzących gry komputerowe pod szyldem firmy Tale of Tales. Ich produkcje są zwykle trudne do zaklasyfikowania. Na pierwszy rzut oka przypominają klasyczne gry, bo czerpią z nich choćby mechanizmy sterowania (np. mysz + WSAD) czy konwencje ukazywania bohaterów i świata (FPP lub TPP). Kiedy jednak przyjrzeć się funkcji, jakie wyznaczają użytkownikowi, pojawiają się problemy. W jednym z najbardziej radykalnych eksperymentów Tale of Tales, *The Graveyard*, czynności gracza (?) ograniczają się do kierowania postacią odwiedzającej cmentarz staruszki. Może ona przejść ściśle określoną ścieżką do ławeczki, przysiąc na niej, a następnie wrócić tą samą drogą, którą przysła. Pełna wersja *The Graveyard* różni się od wersji demonstracyjnej tym, że staruszka może w losowym momencie umrzeć. Próżno tu szukać wyzwania, szlifowania umiejętności czy nawet wyrazistego celu rozgrywki. Bohaterka albo umiera, albo dociera do miejsca, z którego wyszła; pierwsze rozwiązanie nie zależy od wysiłków gracza, drugie wymaga wysiłku minimalnego. Produkcje Tale of Tales demonstracyjnie wyrzekają się cech charakterystycznych dla gier, bagatelizując cele i motywacje działania, pozbywając się wyzwania i kładąc nacisk nie na osiągnięte wyniki, tylko na samo doświadczenie zanurzenia w wirtualnej przestrzeni. Bardzo zbliżone podejście do tworzenia gier wideo można odnaleźć w projektach innych twórców – choćby w *Dear Esther*, *Little Inferno*, *Flower*, *Proteus* czy *Thirty Flights of Loving*.

Zapoznanie się z przykładami *notgames* pozwala intuicyjnie uchwycić główną ideę ruchu. Jego twórcy utrudniają jednak zadanie wszystkim, którzy chcieliby ją precyzyjnie dookreślić. Ogromna część ich wypowiedzi na temat

tworzonego trendu przyjmuje ton żarliwego manifestu artystycznego. Można z nich jednak wydobyć pewien konsekwentny układ odniesienia. Jego podstawą jest rozczarowanie tradycyjną grą wideo jako formą wykorzystania potencjału, który twórcom daje technika komputerowa. W wystąpieniu na Notgames Fest w Kolonii w roku 2011 twórcy mówili:

W grach wideo można tworzyć żyjące światy, które da się odkrywać, można tchnąć życie w sztuczne postaci, można tworzyć warunki początkowe sytuacji, nie wiedząc, jak się ona rozegra, można tworzyć ekspresywną poezję wizualną, która bardzo redukuje dystans pomiędzy sztuką a odbiorcą. [...] W tych grach [w które graliśmy] nie chodziło o zajmowanie się innymi postaciami, tylko o wygrywanie albo przegrywanie. Nie chodziło o eksplorację, tylko o osiągnięcie celów. Nie chodziło o dobrą zabawę, tylko o bycie nagradzanym, o rezultaty. Zamurowało nas. To tak, jakby ktoś wziął do ręki wielki pędzel i nakulfony na *Narodzinach Wenus* Botticellego kratkę do gry w kółko i krzyżyk. To marnowanie wspaniałego medium! (Harvey, Samyn, 2011)¹.

Powodem takiego stanu rzeczy jest dla Harvey i Samyna przede wszystkim fakt, że postaci, eksploracja i oprawa pełnią tu rolę służebną wobec charakterystycznego dla gier systemu reguł i przeszkód do pokonania, które skutecznie przeszkadzają w cieszeniu się ogromem i różnorodnością światów budowanych we współczesnych grach wideo. Co ciekawe, Samyn wyraźnie oddziela od siebie pojęcia „gra” i „gra wideo”:

Odrzucamy przekonanie, że gry wideo muszą być grami. Nie postrzegamy „gier” jako medium. Medium są dla nas „gry wideo”. Wykracza ono daleko poza „gry tworzone na komputery”. Zawiera w sobie całą sztukę i rozrywkę tworzoną z myślą o komputerach (Samyn, 2012).

W ujęciu Samyna obecność słowa „gra” w określeniu „gra wideo” jest nie odwołaniem do nadrzędnej kategorii, a reliktem przeszłości. Wykształcone w rozwoju gier wideo nowe środki wyrazu okazały się o wiele ciekawsze od leżących historycznie u ich podstaw mechanizmów rozgrywki.

Samyn i Harvey nigdy nie precyzują jednak do końca tego, jak rozumieją terminy „gra” i „rozgrywka”. W różnych wystąpieniach przytaczają szereg związanych z grami cech z bardzo różnych porządków – od reguł i celów po obrazy przemocy i punktację (por. np. Harvey, Samyn, 2010) – ale to nie wystarcza do stworzenia żadnej systematycznej definicji. Do wypełnienia luk w tej argumentacji postanowiłem użyć definicji klasycznego modelu gry

¹ Cytaty z tekstów anglojęzycznych podane zostały w przekładzie własnym.

Jespera Juula (2003), syntezy całego szeregu różnych definicji gier, od klasycznych ujęć Johana Huizingi i Rogera Caillois, przez koncepcje badaczy takich jak Elliott Avedon i Brian Sutton-Smith czy Bernard Suits, aż po propozycje aktywnych projektantów gier, takich jak Katie Salen, Eric Zimmerman i Chris Crawford. Sprowadza się ona do sześciu punktów:

1. Ustalone reguły (gry są oparte na regułach),
2. Różnorodne, wymierne wyniki,
3. Wartość przypisana możliwym результатам (niektóre są pozytywne, inne negatywne),
4. Wysiłek gracza (gry stanowią wyzwanie),
5. Przywiązanie gracza do rezultatu (gracz wygrywa i jest „szczęśliwy”, kiedy osiągnie wynik pozytywny; gracz przegrywa i jest „smutny”, kiedy osiągnie wynik negatywny),
6. Konsekwencje gier podlegają negocjacji.

Notgames byłyby w takim ujęciu formą wyrastającą z bardziej tradycyjnych gier wideo, ale stawiającą pod znakiem zapytania jeden lub więcej elementów definicji Juula – pożytecznej również dlatego, że obejmuje przypadki graniczne, rezygnujące z niektórych jej elementów.

3. Nie-gry *interactive fiction*

3.1. *A Change in the Weather*

Bohater powstałej w roku 1995 gry Andrew Plotkina *A Change in the Weather* wybiera się z gromadką przyjaciół na piknik. W pewnym momencie postanawia się od nich oddalić i zwiedzić pobliskie wzgórze. Z nadejściem nocy kładzie się spać w szczelinie skalnej. Tymczasem nad okolicą rozpętuje się potężna burza. Wzbierająca rzeka zagraża mostowi, którym bohater mógłby wrócić do domu. Zadaniem gracza jest zapobieżenie podmyciu mostu przez wezbraną wodę. Aby tego dokonać, musi pokonać cały szereg skomplikowanych wyzwań, wymagających spostrzegawczości, pomysłowości, orientacji przestrzennej i żelaznej dyscypliny czasowej, bo to właśnie czas jest tu najbardziej nieubłagany przeciwnikiem.

Cały problem polega jednak na tym, że nagroda, jaką gracz otrzymuje po ukończeniu zadania (które sam Plotkin z perspektywy czasu uznał za o wiele zbyt trudne), jest bardzo przewrotna. Grę można zakończyć – oczywiście nie widząc nic z tego, co ma do zaoferowania – już po pierwszej komendzie, jeśli tylko zdecydujemy się zrezygnować z wyprawy na wzgórze i wrócić do przyjaciół. Gra kończy się słowami:

Odwracasz się od wzgórza i patrzysz na odległe sylwetki swoich towarzyszy. Jeden z nich do ciebie macha. Wzruszasz ramionami i biegniesz w ich stronę.

*** W końcu mimo wszystko dobrze się bawisz ***

Komunikat, który pojawia się po ocaleniu mostu, przedstawia w zasadzie tę samą sytuację – bohater nagle się budzi i nie jest pewien, czy jego nocne przygody nie były tylko przywidzeniem (z jednej strony widzi ślady swoich działań, z drugiej – piknik, od którego się poprzedniego dnia oddalił, wciąż w najlepsze trwa).

Odwracasz się od wzgórza i patrzysz na odległe sylwetki swoich towarzyszy. Jeden z nich odwraca się i woła cię po imieniu. Inni wskazują cię palcami, machają, a śmiech i krzyki płyną przed nimi po łące.

Uśmiewasz się do siebie i biegniesz w ich stronę.

*** W końcu mimo wszystko dobrze się bawisz ***

Plotkin subtelnie bawi się kwestią wartościowania rezultatu rozgrywki. Zachowuje czwarty i piąty punkt Juulowskiej definicji, zamieszczając w grze w sumie cztery różne zakończenia, w tym dwa wyraźnie negatywne (opatrzone komunikatem „*** Sprawy mogły się potoczyć lepiej ***”), ale jednocześnie bardzo silnie utożsamia ze sobą zakończenie osiągnięte przy minimalnym i maksymalnym wysiłku gracza. W ten sposób burzy przywiązanie gracza do wyniku, wskazane w szóstym punkcie definicji Juula. Skoro wynik jest marginalny, kluczowe staje się samo doświadczenie grania. Zewnętrzna wobec niego motywacja pozytywnego zakończenia okazuje się w końcu jałowa.

3.2. *Photopia*

Photopia Adama Cadre'a z 1998 roku jest eksperymentem dużo radykalniejszym od *A Change in the Weather*. Cadre opowiada tu historię utalentowanej dziewczyny ginącej w wypadku samochodowym, ukazując epizodyczne sceny rozgrywające się od jej dzieciństwa aż po tragiczną śmierć. Najważniejszą cechą konstrukcji *Photopii* jest zerwanie z porządkiem chronologicznym – gracz musi sam zrekonstruować tok wydarzeń i zobaczyć, co łączy go z fantastycznymi historiami opowydwanymi przez główną bohaterkę dziewczynce, którą się opiekuje. Całość jest o tyle skomplikowana, że postać, z której perspektywy oglądamy my ukazane w grze wydarzenia, zmienia się w każdej kolejnej sekcji.

Rekonstrukcja fabuły z rozsypanych fragmentów jest największym wyzwaniem, jakie *Photopia* stawia przed swoim odbiorcą. Przechodzenie przez

poszczególne sekcje wymaga minimalnego wysiłku. W klasycznej IF istniały dwa podstawowe typy wyzwań: zagadki wymagające wykorzystania określonych przedmiotów oraz orientacja w przypominającej labirynt przestrzeni gry. Z tych pierwszych *Photopia* całkowicie rezygnuje, drugie zaś najpierw sugeruje, a potem demonstracyjnie usuwa. W jednej ze scen geografia zależy wyłącznie od tego, w którą stronę pójdzie gracz, któremu program po prostu podsuwa kolejne lokacje. W innej pojawia się ogromny labirynt, jeden z klasycznych tropów tekstowych gier przygodowych, ale już po chwili okazuje się, że jedynym sposobem na pokonanie go jest nie pieczołowite rysowanie jego mapy, a po prostu wzniesienie się ponad niego, czyli anulowanie postawionego przed graczem wyzwania. *Photopia* jest ściśle liniowa – gracz może co najwyżej zrezygnować z części dialogów albo powstrzymać się od wykonania kilku czynności (wtedy wykonuje je inna postać). Gra ma tylko jedno zakończenie.

Z sześciu cech gry wyliczonych przez Juula *Photopia* pozbywa się czterech. Brak tu różnorodnych wyników, bo wygrana (i prowadząca do niej ścieżka) jest tylko jedna. Siłą rzeczy znikają też wartości przypisywane poszczególnym rezultatom i przywiązanie gracza do takiego czy innego zakończenia. Znika również – co w tym przypadku pewnie najważniejsze – wysiłek gracza. Pozostaje zestaw łatwych do odgadnięcia poleceń, które należy wpisać, żeby posunąć akcję do przodu.

Dyskusje odbywające się wokół *Photopii*, skupione na ograniczonych możliwościach interakcji z otoczeniem, bardzo mocno przypominają dzisiejsze spory o gry takie jak *Dear Esther*, *Heavy Rain* czy *Thirty Flights of Loving*, z tą różnicą, że *Photopia* jest w nich porównywana nie do filmu, a do opowiadania. Temperatura dyskusji w poświęconej grom IF legendarnej grupie rec.arts.int-fiction bywała gorąca, ale stosowane przez uczestników argumenty miały dużo wyższy poziom merytoryczny i szersze zaplecze niż ich odpowiedniki w dzisiejszych sporach o gry (Mericat, 1999).

3.3. *Aisle*

Aisle Sama Barlowa (1999 rok) to jeden z najciekawszych eksperymentów w historii IF. Punkt wyjścia jest bardzo prozaiczny: kierowany przez gracza bohater stoi przy półce w supermarkecie i zastanawia się nad kupnem makaronu. Zadziwia za to pomysł na rozgrywkę – trwa ona tylko jedną turę. Gracz może wpisać jedno mniej lub bardziej złożone polecenie, po czym przeczytać reakcję na nie. A następnie – do czego gra wprost zachęca – spróbować jeszcze raz. Można powiedzieć, że *Aisle* daje się ukończyć w ułamek sekundy, ale z drugiej strony trzeba wziąć pod uwagę fakt, że możliwych zakoń-

czeń jest w sumie 128. Do niektórych daje się dojść tylko za pomocą informacji zdobytych z innych. Bohater, patrząc na opakowania makaronu, zaczyna sobie przypominać fragmenty swojej traumatycznej przeszłości, które daje się wykorzystywać w kolejnych przejściach *Aisle*. Historia o zakupach przeradza się w końcu w kilka (nie zawsze ze sobą zgodnych) rozsypanych w drobny mak opowieści o żalobie, w których na pierwszy rzut oka banalna sytuacja zakupów może się okazać rzeczywiście trywialna (wystarczy wyjść ze sklepu), ale może też przejść w dramatyczne zderzenie z przeszłością. Im lepiej rozumiemy postać, tym bardziej zdajemy sobie sprawę, że jest w stanie wypełnić każde nasze polecenie – i znaleźć dla tego uzasadnienie.

Można powiedzieć, że rozgrywka w *Aisle* przebiega na dwóch poziomach. Pierwszy jest bardzo minimalistyczny i pozbywa się trzech punktów definicji Juula. Nie ma tu przypisywanej poszczególnym wynikom większej lub mniejszej wartości, nie ma – co za tym idzie – większego lub mniejszego przywiązania gracza do poszczególnych rezultatów. Ten poziom radykalnie traktuje kwestię wysiłku gracza: sprowadza się on do wprowadzenia dowolnego polecenia. Czy będzie przemyślane, czy nie, gra się do niego dostosuje, o ile tylko okaże się dla niej zrozumiałe. Poziom drugi jest bardziej złożony – rozgrywka polega w nim na odkrywaniu tajemnic przeszłości bohatera. Brakuje tu jednak widocznej konkluzji, wymaganej w punktach 3 i 5 definicji Juula – można założyć, że wygraniem byłoby zgromadzenie wszystkich 128 zakończeń, ale gra nie informuje, że udało się je zdobyć, a wariantów przeszłości bohatera jest kilka. Nacisk położono więc nie na skompletowanie całokształtu jego historii, tylko na wielokrotne jej doświadczanie w odmiennych, równie ważnych wariantach.

Tego rodzaju gier IF, wyraźnie zaprzeczających punktom 3 i 5 definicji Juula, jest sporo. Na największą uwagę zasługują skupione niemal wyłącznie na interakcji z bohaterkami niezależnymi *Galatea* autorstwa Emily Short oraz *Alabaster* – wspólne dzieło 11 autorów pod wodzą Short. Obie gry, w których najważniejszym elementem jest rozwijająca się w różnych kierunkach rozmowa z bohaterkami mitu (w pierwszym przypadku) i rewizjonistycznej wizji baśni o Królowie Śnieżce (w przypadku drugim), mają po 18 różnych zakończeń, z których żadne nie jest wyraźnie lepsze lub gorsze od pozostałych.

4. Podsumowanie

Nie jest przypadkiem, że to właśnie w społeczności skupionej wokół gier IF tak bujnie rozwinęły się eksperymentalne tendencje rzucające wyzwanie typowym dla gier komputerowych rozwiązaniom. Podwaliny pod te zmiany położyła innowacyjność gier tworzonych w pierwszej połowie lat 80. przez

firmę Infocom. Była ona współodpowiedzialna za stworzenie tradycyjnego paradygmatu tekstowej gry przygodowej, z wyzwaniem w postaci zagadek i labiryntów, za którego popularność na komputerach osobistych odpowiada w dużej mierze seria *Zork*. Po *Zorkach* przyszedł jednak czas na tytuły badające możliwość rezygnacji ze starych reguł. W grze *Infidel* Mike'a Berlyna (1983) wygranie doprowadza do ponurej śmierci głównego bohatera, w *A Mind Forever Voyaging* Steve'a Meretzky'ego (1985) próżno szukać tradycyjnych zagadek, a artystyczny eksperyment *Trinity* (1986), podobnie jak *A Change in the Weather* Plotkina, w zakończeniu prowadzi gracza do punktu wyjścia. Oczywiście, nie sposób klasyfikować gier Infocomu jako *notgames*, ale widać w nich te kierunki poszukiwań, które później doprowadziły do powstania tej formy.

Badania nad obecnością w grach IF elementów, na jakie powołuje się ruch *notgames*, przynoszą dwojaki pożytek. Po pierwsze, pokazują, że problemy podejmowane dzisiaj przez zwolenników nie-gier bywały już dyskutowane i rozwiązywane w innych społecznościach, choć owe dyskusje i ich (często przyjmujące formę gier) rezultaty wciąż pozostają znane tylko w stosunkowo wąskim gronie. Po drugie zaś, badania takie uświadamiają, że dzisiejsze eksperymenty poszukujące nowej tożsamości gier komputerowych są w rzeczywistości przedłużeniem linii sięgającej daleko w przeszłość historii komputerowej rozrywki – nie tylko dwie dekady wstecz, do początków rozkwitu artystycznych tekstowych gier niezależnych, ale również do pierwszej połowy lat 80., kiedy powstawały inspirujące twórców późniejszych IF gry Infocomu. Postulaty ruchu *notgames* nie są więc zjawiskiem całkowicie nowym, tylko eksploracją ścieżek wyznaczonych bardzo dawno, ale od pewnego momentu skazanych na rozwój w zamkniętych społecznościach pasjonatów ze względu na twarde prawa rynku, które dzisiaj, dzięki rozwojowi internetu, dystrybucji cyfrowej i crowdfundingu, okazują się coraz bardziej elastyczne.

LITERATURA

- Aarseth, E. (1997). *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Douglass, J. (2007). *Command Lines: Aesthetics and Technique in Interactive Fiction and New Media*, praca doktorska obroniona na University of California, Santa Barbara. Online: <<http://jeremydouglass.com/cv/dissertation.pdf>>.
- Harvey, A., Samyn, M. (2010). *Over Games*. Online: <<http://tale-of-tales.com/tales/OverGames.html>>.
- Harvey, A., Samyn, M. (23 sierpnia 2011). *Notgames Fest Keynote*. Online: <<http://notgames.org/blog/2011/08/23/notgames-fest-keynote/>>.

- Juul, J. (2003). *The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness*. Online: <<http://www.jesperjuul.net/text/gameplayerworld/>>
- Maher, J. (1 września 2011). *Robert Lafore's Interactive Fiction*. Online: <<http://www.filfre.net/2011/09/robert-lafores-interactive-fiction/>>.
- Merical, J. (28 lutego 1999). *Why so little Puzzleless IF?* Wątek w grupie dyskusyjnej rec.arts.int-fiction. Online: <<https://groups.google.com/forum/#!topic/rec.arts.int-fiction/mvbEKiOe6Vw>>.
- Montfort, N. (2005). *Twisty Little Passages. An Approach to Interactive Fiction*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Montfort, N. (2011). *Towards a Theory of Interactive Fiction*. W: K. Jackson-Mead, J. Robinson Wheeler (red.), *IF Theory Reader* (s. 25–58). Boston: Transcript On Press.
- Samyn, M. (22 grudnia 2012). Komentarz do artykułu: Sigl, R., *Notgames: notagoodidea*. Online: <<http://videogametourism.at/node/1697>>.
- Walerych, D. (30 grudnia 2012). *Tu chodzi o ludzi, nie o systemy. Rozmowa z Michaelem Samynem ze studia Tale of Tales*. Online: <<http://jawnesny.pl/2012/12/tu-chodzi-o-ludzi-nie-o-systemy-rozmowa-z-michaelem-samynem-ze-studia-tale-of-tales/>>.

Data dostępu do wszystkich źródeł internetowych: 25 grudnia 2013.

dr Paweł Schreiber, anglista, literaturoznawca, adiunkt w Instytucie Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, pawelschr@o2.pl

Eksperymentalne komputerowe gry tekstowe lat 90. a ruch *notgames*

Abstrakt

Jedną z najciekawszych tendencji ostatnich kilku lat historii gier wideo jest pojawienie się i rozwój tzw. notgames – produkcji, które wykorzystują środki charakterystyczne dla gier komputerowych, ale jednocześnie świadomie odwracają się od mechaniki gry, łącznie z wyzwaniem czy celami. Tematem artykułu jest fala eksperymentalnych gier tekstowych – interactive fiction – z drugiej połowy lat 90., które mogą być postrzegane jako interesujący prekursorzy ruchu notgames.

SŁOWA KLUCZOWE: *interactive fiction, notgames, gry wideo*

Dydaktyczne aspekty projektowania gier

MACIEJ SŁOMCZYŃSKI

Uniwersytet Warszawski

Abstract

Didactic aspects of game design

The aim of this article is to present the idea of instructional design in the context of educational games creation. The model presented contains three main phases (goal, construction and evaluation), eight detailed stages (goal orientation, teaching analysis, recipients' characteristics analysis, operationalization, selecting mechanics, developing resources, implementation-control, validation) and master monitoring process. Discussing the various stages and conditions of the designing process will allow game developers to use the potential inherent in play to achieve intended and not random outcomes.

KEYWORDS: educational games, instructional design, learning outcomes

1. Wprowadzenie – projektowanie dydaktyczne

W zdominowanym przez rozrywkę społeczeństwie **grę** utożsamia się najczęściej z beztrudną zabawą, a sama rozgrywka nie jest kojarzona z wysiłkiem, lecz

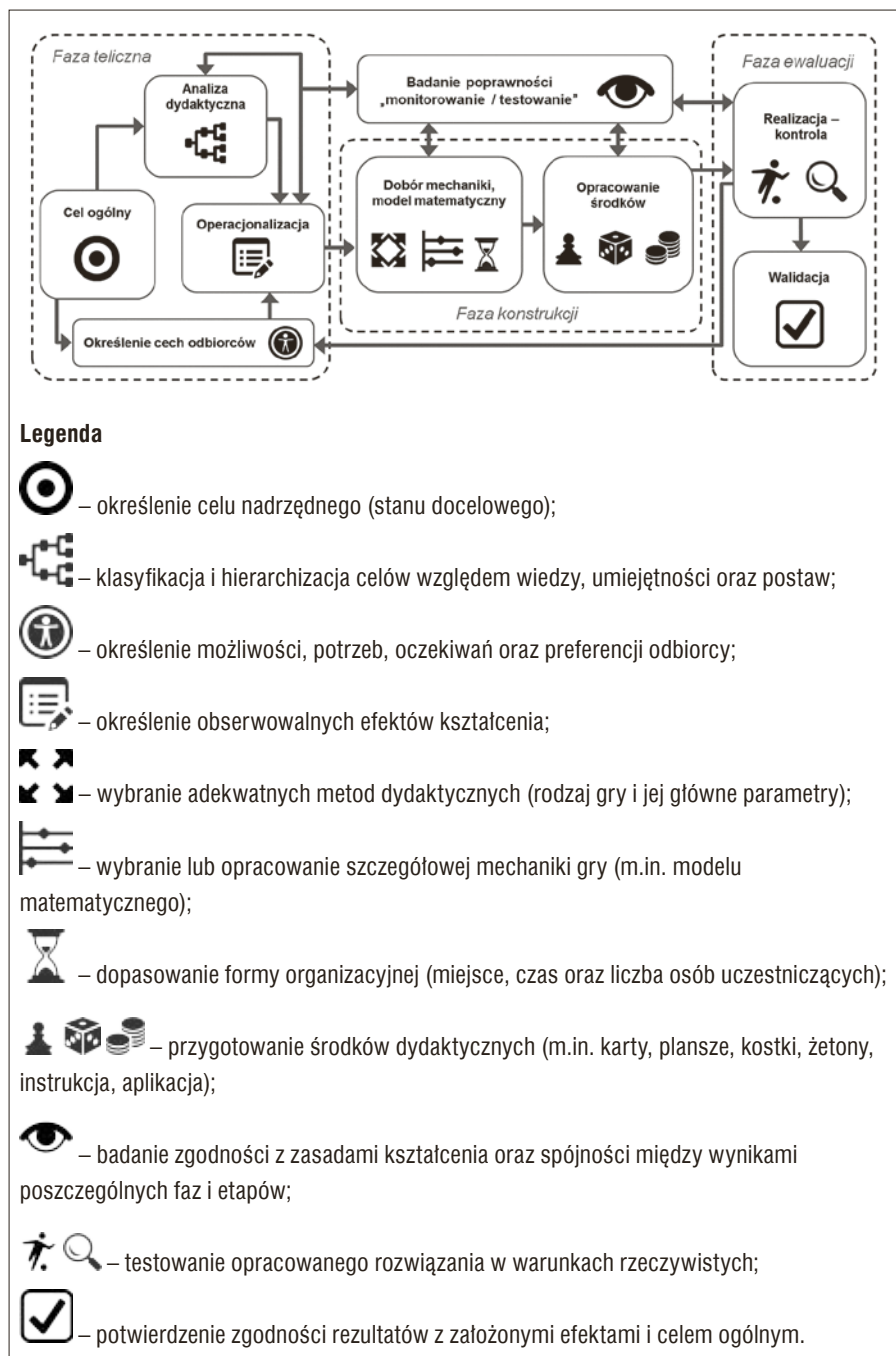
z przyjemnym poczuciem pozostawania w odmiennej rzeczywistości. Zjawisko to można wykorzystać w procesie nauczania, ale nie oznacza to, że każda gra jest kształcąca. Choć trudno przecenić rolę zabawy w dydaktyce, należy podkreślić, że jej edukacyjnym celem jest uwolnienie potencjalnych możliwości jednostki poprzez stworzenie odpowiednich warunków, a nie odciążenie uwagi od konkurencyjnych aktywności czy stworzenie pozoru rozrywki (Słomczyński, Sidor, 2012, s. 47–54). Często jednak brak pedagogicznej refleksji prowadzi do sytuacji, w której sama gra staje się substytutem treści kształcenia. Aby uniknąć takiej sytuacji, autor artykułu proponuje systemowe podejście do projektowania gier edukacyjnych wzorowane na tradycyjnym modelu projektowania dydaktycznego (Dick, Carey, 1996). Schemat modelu przedstawiony został na rysunku 1.

W niniejszym tekście omówione zostaną elementy procesu projektowania gier edukacyjnych w odniesieniu do trzech kluczowych faz (por. Słomczyński, 2009):

- ◀ **fazy telicznej** rozumianej jako ukierunkowanie projektanta na cel edukacyjny;
- ◀ **fazy konstrukcji** utożsamianej ze wszystkimi czynnościami, które powinny zostać wykonane w trakcie tworzenia samej gry (wybór toku nauczania, dobór mechaniki i form dydaktycznych, opracowanie modelu matematycznego, przygotowanie materiałów);
- ◀ **fazy ewaluacji** interpretowanej jako proces realizacji gry w sytuacji edukacyjnej w warunkach kontrolowanych, który ma dostarczyć informacji zwrotnych pozwalających zweryfikować trafność przyjętych założeń (m.in. cech odbiorców i spodziewanych efektów).

2. Faza teliczna – od celu ogólnego do efektów kształcenia

Pierwszym krokiem każdej formy projektowania dydaktycznego jest ustalenie **celu ogólnego**, czyli antycypowanego stanu rzeczy, do którego sprawca zmierza w działaniu (Banaszyk, 1994). W praktyce projektant musi odpowiedzieć na pytanie, co chce osiągnąć, a w szczególności – jakiego rodzaju kompetencje chce rozwijać. Cel taki powinien być perswazyjny, zwięzły i bogaty znaczeniowo oraz musi akcentować charakter rzeczonych kompetencji (Niemierko, 1995, s. 10). Niestety w założeniu jest on również idealizujący i deklaratywny, a przede wszystkim wieloznaczny, dlatego konieczne jest zdefiniowanie użytych terminów w ramach **analizy dydaktycznej**. Przykładowo, jeśli gra ma rozwijać „kompetencje społeczne”, należy określić ich składniki (Słomczyński, Chocha, 2012). Najczęściej, zgodnie z powszechnie przyjętymi standardami (por. Krajowe Ramy Kwalifikacji, Proces Boloński), wyodrębnione komponenty przypisuje się do kategorii: wiedza, umiejętności oraz postawy. Precyzując



Rysunek 1. Schemat projektowania gier edukacyjnych z podziałem na trzy fazy.
(źródło: opracowanie własne, ikony pochodzą z serwisu Icons8: <<http://icons8.com>>)

zakres treści, należy zwrócić uwagę na charakter celów szczegółowych, czyli tzw. taksonomię celów. Czym innym jest bowiem zapamiętanie teorii, a czym innym jej zrozumienie. Tak samo umiejętność wykorzystania wiedzy może być rozpatrywana w kategoriach odtwórczego jej zastosowania, komparatywnej analizy, kreatywnej syntezy czy pragmatycznej oceny.

Równolegle do analizy dydaktycznej należy **określić cechy odbiorców**, tzn.:

- ◀ możliwości w sferze (Vermunt, 1996, s. 26):
 - ◀ **poznawczej**, m.in. dostrzeganie związków, strukturyzowanie, analizowanie, uszczegóławianie, stosowanie, zapamiętywanie, przetwarzanie, selekcjonowanie informacji;
 - ◀ **afektywnej**, m.in. stosowanie atrybucji, motywowanie, skupianie uwagi, ocenianie siebie, wartościowanie, kierunkowanie wysiłku oraz emocji, oczekiwanie;
 - ◀ **regulacyjnej**, m.in. wyznaczanie celu, planowanie, monitorowanie, testowanie, diagnozowanie, dostosowywanie, ewaluowanie, rozważanie informacji zwrotnej;
- ◀ składników osobowości (Mądrzycki, 2002, s. 23), które wyznaczają potrzeby, oczekiwania oraz preferencje:
 - ◀ **motywacyjny** (kierunkowy) – odpowiada na pytanie: „do czego człowiek dąży?”. Składnik ten aktywizuje i ukierunkowuje czynności;
 - ◀ **instrumentalny** (sprawnościowy) – wyznacza poziom wykonania czynności, a zatem ma decydujący wpływ na sprawność danego działania;
 - ◀ **podmiotowy** – określa indywidualne, subiektywne znaczenie działania dla jednostki (np. czy odbiorca lubi rywalizować albo podejmować ryzyko?);
 - ◀ **stylistyczny** – przejawia się w sposobie działania. Komponent ten ma swoje podłoże zarówno w dyspozycjach wrodzonych (temperament), jak i nawykach wtórnie zautomatyzowanych, które powstają pod wpływem wielokrotnego powielenia określonych schematów działania realizowanych pod kontrolą świadomości.

W przypadku młodych odbiorców określenie możliwości sprowadza się do ustalenia stadium rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego, które zwykle można określić na podstawie wieku, np. w stadium operacji konkretnych dzieci przełamują egocentryzm i nabywają umiejętność postrzegania zdarzeń z różnych punktów widzenia (Wadsworth, 1998).

Określenie składników osobowości nie jest zadaniem łatwym. Najczęściej badane są preferowane sposoby funkcjonowania, m.in. style poznawczo-emocjonalne (H. A. Witkin, J. Kagan, R. W. Gardner, J. R. Royce, A. Powell), style interakcji społecznych (A. Caspi, D. Bem, G. G. Elder), style życia

(J. R. Royce, A. Powell, L. Pulkkinen), style działania (J. Strelau, M. Frese i in., T. Mądrzycki), style myślenia (R. Sternberg) czy style uczenia się (D. A. Kolb, P. Honey i A. Mumford, J. Vermunt, J. B. Biggs, Cz. Nosal). Większości koncepcji analizujących różnice indywidualne towarzyszą kwestionariusze do badania danych preferencji, np. *Memletics Accelerated Learning System* S. Whitleya pozwala zdiagnozować poziom inteligencji wielorakich (*multiple intelligences*) opracowanych przez Howarda Gardnera (2009).

Znajomość celów szczegółowych oraz właściwości odbiorców pozwala określić efekty kształcenia, czyli opisać zachowania, jakie ma przejawiać uczący się po ukończeniu nauki. Efekty te powinny być:

- ◀ **szczegółowe**, tzn. oparte na konkretnych oczekiwaniach co do tego, jaką wiedzę, umiejętności i postawy / kompetencje społeczne ma osiągnąć uczestnik szkolenia po zakończeniu kursu;
- ◀ **mierzalne**, tzn. podlegające ocenie na podstawie klarownych i precyzyjnych kryteriów;
- ◀ **realistyczne**, tzn. możliwe do osiągnięcia poprzez realizację danego procesu (np. gry);
- ◀ **obserwowalne**, tzn. możliwe do zaobserwowania w wyniku konkretnych działań osoby uczącej się.

Określenie efektów kształcenia na podstawie celów ogólnych, czyli tzw. **operacjonalizacja celów kształcenia**, kończy fazę teliczną projektowania gier edukacyjnych. Operacyjna forma celów pozwala ocenić adekwatność założonej wstępnie metody – czasami bowiem gra nie umożliwia osiągnięcia pewnego rodzaju efektów lub inne metody są skuteczniejsze.

3. Faza konstrukcji – od metod do środków dydaktycznych

Tak jak faza teliczna projektowania dydaktycznego pozwala odpowiedzieć na pytanie „co zamierzamy osiągnąć?”, faza konstrukcji odpowiada na pytanie „jak zamierzamy to zrobić?”.

W repertuarze metod dydaktycznych odnajdujemy **gry dydaktyczne**, które wykraczają poza podział na metody oglądowe, słowne, praktyczne, a jednocześnie łączą ich elementy. „Mają sobie tylko właściwe cechy, wyróżniające je spośród najbliższych z nimi spokrewnionych ćwiczeń o charakterze problemowym” (Kupisiewicz, 1984, s. 143). Na potrzeby poniższej publikacji przyjmujemy założenie, że gra to „oparty na zasadach system formalny, ze zmiennym i policzalnym rezultatem, gdzie różnym wynikom przypisane są różne wartości. Gracz wywiera wpływ na wynik, jest on do niego przywiązany, a konsekwencje są dla gracza opcjonalne i podlegają negocjacji” (Juul, cyt. za: Filiciak, Warszawa 2006, s. 44).

Wybór formuły gry zależy od struktury kategorii celów. Zależnie od tego, czy chcemy osiągnąć cele z kategorii wiedzy, umiejętności czy postaw, skuteczne są inne grupy metod dydaktycznych. Wyróżniamy cztery główne grupy metod (Bereźnicki, 2004, s. 265):

- ◀ metody podające (np. wykład lub pogadanka) – służą przekazywaniu uczącym się w możliwie przystępny sposób wiedzy deklaratywnej. Głównym źródłem wiedzy jest nauczyciel;
- ◀ metody problemowe (np. klasyczna metoda problemowa lub dyskusja dydaktyczna) – służą przekształceniu wiedzy biernej uczących się w czynną oraz odkrywaniu nowych wiadomości i stosowaniu ich w praktyce. Istotą tego typu metod jest postawienie uczestnika w sytuacji trudności, którą należy przezwyciężyć, opracowując samodzielnie lub w grupie pewne rozwiązanie;
- ◀ metody eksponujące (np. sztuka teatralna lub ekspozycja) – służą wywołaniu w uczącym się przeżycia emocjonalnego i eksponowaniu wartości, według których kształtuje on potem swoje oceny i poglądy;
- ◀ metody praktyczne (np. metoda projektów lub ćwiczenie produkcyjne) – służą umożliwieniu bezpośredniego poznania rzeczywistości i rozwijaniu umiejętności przydatnych w codziennej praktyce życiowej.

Metody te mają swoje odpowiedniki w rodzajach gier, które zostały przedstawione na diagramie poniżej (rysunek 2).

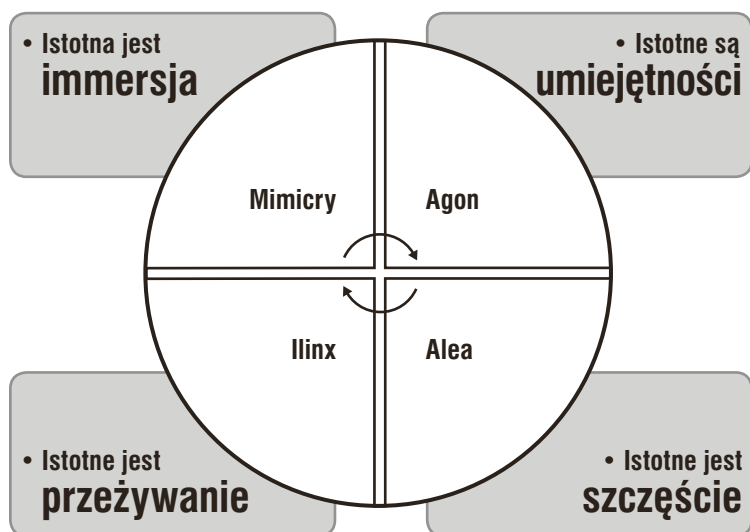
W praktyce edukacyjnej stosowane są formy gier oparte na metodach praktycznych (ćwiczenie kompetencji), problemowych (odkrywanie zagadnień, mechanizmów czy relacji) oraz eksponujących (kształtowanie postaw poprzez odgrywanie ustalonych ról). Z kolei podający tok nauczania z założenia kłóci się z ideą aktywnej postawy w grach. Proces przekazywania wiedzy deklaratywnej może być jednak wzbogacony o elementy zabawy, które wpływają na trwałość zapamiętywania przekazywanych informacji (Buzan, 1997, s 175).

Wybierając rodzaj gry, można też odnieść się do klasyfikacji gier i zabaw przedstawionych przez Rogera Caillois (1997). Ze względu na dominujący składnik gra może należeć do kategorii (rysunek 3):

- ◀ **agon** – tutaj mieszczą się gry oparte na relacji współzawodnictwa między graczami;
- ◀ **alea** – to wszystkie gry, w których wygrana i przegrana zależy od losu, w tym gry hazardowe i losowe;
- ◀ **mimicry** – w tych grach gracze wcielają się w role, uczestniczą w tworzeniu i prezentowaniu wymyślnego świata;
- ◀ **ilinx** – gry należące do tej kategorii wywołują oszołomienie, zaburzenie percepcji zmysłowej, zmiany w świadomości.



Rysunek 2. Kategorie celów, metody oraz rodzaje gier (źródło: opracowanie własne)



Rysunek 3. Klasyfikacja gier i zabaw R. Caillois wraz z dominującymi składnikami oddziaływania (źródło: opracowanie własne)

Cechy mimicry doskonale nadają się do kształtowania określonych postaw, natomiast agon – do rozwijania umiejętności. Warto pamiętać, że możliwa jest konstrukcja takiej gry opartej na założeniach agon, która sama w sobie jest przeciwnikiem dla graczy – wówczas muszą oni ze sobą współpracować, aby osiągnąć cel, czyli wygrać (tego rodzaju gry nazywamy kooperacyjnymi).

Po wyborze rodzaju gry można przejść do projektowania mechanizmów sterujących. Zależą one od typu gry i omówienie ich wykracza poza ramy tego krótkiego artykułu. W przypadku większości gier, a przede wszystkim gier symulacyjnych, warto na początku konstruowania tzw. **mechaniki** określić model matematyczny. Model to reprezentacja rzeczywistego problemu w języku matematyki i logiki (Michalewicz, Michalewicz, 2010, s. 58). To dzięki niemu gra może być pełna realizmu, zrównoważona (zapewniająca jednakowe szanse na zwycięstwo wszystkim graczom) i pozbawiona defektów, takich jak np. lawinowy charakter dominacji jednego z graczy (tzw. efekt śnieżnej kuli).

Należy pamiętać, że tworzenie gry jest procesem twórczym i nie da się go opisać za pomocą prostego algorytmu. Warto jednak wykorzystywać ideę twórczego rozwiązywania problemów Tony’ego Proctora, która sprowadza się do świadomego przechodzenia od myślenia dywergencyjnego (rozbieżnego) do myślenia konwergencyjnego (zbieżnego) (Proctor, 2002). Łączenie obu typów myślenia zwykle prowadzi do schematycznych rozwiązań na skutek blokowania innowacyjnych pomysłów przez rozumowanie krytyczne.

Po ustaleniu nadrzędnych mechanizmów gry należy dobrać formy kształcenia, które determinują organizacyjną stronę pracy dydaktycznej. Czesław Kupisiewicz podaje trzy główne kryteria podziału form nauczania: liczbę uczniów, miejsce i czas (Kupisiewicz, 1984, s. 180). Klasyfikację tę można przenieść na płaszczyznę gier i wyróżnić adekwatne formy organizacyjne (tabela 1).

Tabela 1. Podział gier ze względu na aspekt organizacyjny

Czas	synchroniczna (gra czasu rzeczywistego – wszyscy grają równocześnie)	asynchroniczna (gracze grają w ustalonej kolejności)	mieszana (w zależności od etapu gry występuje synchroniczna bądź asynchroniczna forma rozgrywki)
Miejsce	stacjonarna (np. gra planszowa)	niestacjonarna (np. gra miejska)	mieszana (w zależności od etapu gry występuje stacjonarna bądź niestacjonarna forma rozgrywki)
liczba osób	indywidualna (np. łamigłówka)	grupowa (np. gry planszowe)	zbiorowa (np. gry losowe)

W przypadku najczęściej spotykanej formy grupowej należy również określić:

- ◀ charakter relacji między graczami (rywalizacja / współpraca);
- ◀ stopień interakcji (intensywna / brak interakcji);

- ◀ formę interakcji (negocjacje, licytacje, zarządzanie wspólnymi zasobami itp.);
- ◀ minimalną i maksymalną liczbę graczy;
- ◀ skalowalność (określa ona charakter zmian mechanizmów sterujących w zależności od liczby graczy).

Ostatnim etapem konstruowania gry jest przygotowanie środków dydaktycznych, czyli obiektów oddziałujących na zmysły odbiorcy. W przypadku gier będą to karty, plansza, kostki, żetony, instrukcja itp. Wybór środków dydaktycznych powinien wynikać z doboru metod kształcenia oraz być zgodny z następującymi, klasycznymi zasadami (Okoń, 2003):

- ◀ zasada pogładowości – zgodnie z nią należy dążyć do tego, by uczący się miał możliwość poznawania i doświadczania rzeczywistości (np. jeśli gra ma dotyczyć historii Polski, to wskazane jest użycie prawdziwej mapy z tego okresu);
- ◀ zasada przystępności – bywa ona również nazywana zasadą stopniowania trudności i polega na przechodzeniu: od tego, co uczącemu się bliższe, do tego, co dalsze; od tego, co łatwiejsze, do tego, co trudniejsze; od tego, co znane, do tego, co nieznane (np. można wprowadzić różne poziomy trudności / złożoności gry).

W przypadku projektowania gier warto wyróżnić jeszcze dwie dodatkowe zasady:

- ◀ zasada adekwatności – każdy użyty środek powinien być zgodny z cechami odbiorcy (np. rekwizyty powinny być adekwatne do zdolności manualnych);
- ◀ zasada zasadności – kluczowe elementy gry powinny posiadać określoną funkcję wynikającą z analizy dydaktycznej (np. kostki do gry powinny być używane w grach, w których znaczenie ma podejmowanie decyzji w warunkach ryzyka).

4. Faza ewaluacji – od monitoringu do walidacji

Zgodnie z przyjętym schematem projektowania gier edukacyjnych (rysunek 1) proces monitoringu powinien towarzyszyć procesowi projektowania na każdym etapie. Przeprowadzony monitoring stanowi punkt wyjścia do ewaluacji wewnętrznej, której celem jest ocena spójności poszczególnych etapów oraz stopnia osiągnięcia poszczególnych efektów kształcenia w trakcie testowania. Kontrola może być realizowana w formie:

- ◀ metod intuicyjnych, takich jak np. bezpośrednia obserwacja;
- ◀ ustnego, praktycznego lub pisemnego testu osiągnięć.

Test osiągnięć jest zbiorem zadań reprezentujących wybrany zakres efektów kształcenia w taki sposób, by z ich wyników można było wnioskować o poziomie ich opanowania (Niemierko, 1999, s. 55). Test osiągnięć może mieć charakter praktyczny, co odbiega od potocznego rozumienia słowa „test”. W przypadku gier test osiągnięć najczęściej jest ukryty w mechanizmach sterujących grą, które powinny jasno określać kryteria oceniania oraz schemat punktowania zadań. Dobrze skonstruowana kontrola spełnia warunek **trafności**, czyli:

- ◀ sprawdza to, co powinno być sprawdzane (zgodnie z założonymi efektami);
- ◀ nie bada umiejętności i wiedzy innych niż zamierzone;
- ◀ zawiera opisy kryteriów oceny w przypadku zadań otwartych / projektów;
- ◀ sprawdza, czy zadania obejmują wszystkie możliwe obszary określone w ramach zakresu treści.

Ewaluacja wewnętrzna powinna być punktem wyjścia do ewaluacji zewnętrznej (recenzji), której celem jest przede wszystkim ocena stopnia realizacji celu głównego.

Powyższe opracowanie z pewnością nie wyczerpuje tematu tworzenia gier, ale jest próbą przełożenia głównych wytycznych projektowania dydaktycznego na proces opracowania gier, które w założeniu mają spełniać funkcje edukacyjne.

LITERATURA

- Banaszyk, P. (1994). Podstawowe pojęcia teorii organizacji i zarządzania. W: K. Krzakiewicz (red.), *Podstawy organizacji i zarządzania* (s. 32–47). Poznań: Akademia Ekonomiczna w Poznaniu.
- Bereźnicki, F. (2004). *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Buzan, T. (1997). *Pamięć na zawołanie*. Łódź: Ravi.
- Caillois, R. (1997). *Gry i ludzie*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Volumen.
- Dick, W., Carey, L. (1996). *The Systematic Design of Instruction* (3rd edition). New York: Harper Collins.
- Filiciak, M. (2006). *Wirtualny plac zabaw: gry sieciowe i przemiany kultury współczesnej*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Gardner, H. (2009). *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*. Warszawa: Laurum.
- Kruszewski, K. (1995). *Sztuka nauczania* (t. 1). Warszawa: PWN.
- Kupisiewicz, Cz. (1984). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN.
- Mądrzycki, T. (2002). *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*. Gdańsk: Wydawnictwa Uniwersytetu Gdańskiego.
- Michalewicz, M., Michalewicz, Z. (2010). *Nauczanie lamigłówek*. Warszawa: Wydawnictwo PJWSTK.

- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2006). *Psychologia Poznawcza*. Warszawa: PWN i Wydawnictwo SWPS.
- Niemierko, B. (1995). Cele kształcenia. W: K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania* (t. 1, s. 9–41). Warszawa: PWN.
- Niemierko, B. (1999). *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Proctor, T. (2002). *Twórcze rozwiązywanie problemów*. Gdańsk: GWP.
- Słomczyński, M. (2009). Style organizacji procesu uczenia się. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 54(2), 159–174.
- Słomczyński, M., Chocha, A. (2012). Gra kooperacyjna jako metoda kształtowania kompetencji społecznych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 57(2), s. 149–168.
- Słomczyński, M., Sidor D. (2012). Niepowodzenia edukacyjne w kształceniu zdalnym. *E-mentor*, 10(5), 47–54.
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25–50.
- Wadsworth, B. (1998). *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa: WSiP.

dr Maciej Słomczyński, pedagog, adiunkt na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego,
m.slomczyński@uw.edu.pl

Dydaktyczne aspekty projektowania gier

Abstrakt

Celem artykułu jest ukazanie idei projektowania dydaktycznego w kontekście konstruowania gier edukacyjnych. Tekst przedstawia autorski model projektowania gier edukacyjnych obejmujący trzy fazy główne (teliczną, konstrukcyjną i ewaluacyjną), osiem etapów szczegółowych (cel główny, analiza dydaktyczna, określenie cech odbiorców, operacjonalizacja, dobór mechaniki, opracowanie środków, realizacja-kontrola, walidacja) oraz nadrzędny proces monitoringu. Omówienie poszczególnych etapów i uwarunkowań procesu projektowania pozwoli twórcom gier wykorzystać potencjał tkwiący w zabawie do osiągnięcia zamierzonych, a nie przypadkowych efektów.

SŁOWA KLUCZOWE: gry edukacyjne, projektowanie dydaktyczne, efekty kształcenia

Archeologia szachów. Przyczynek do badania zmian kulturowych dotyczących pozycji kobiet w średniowieczu, na przykładzie transformacji figury wezyra w królową

MICHAŁ SOŁTYSIAK

Instytut Archeologii i Etnologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa

Abstract

Archaeology of chess. A contribution to the study of legitimacy of cultural changes concerning the status of women in the Middle Ages. The case of the transformation of the vizier into the queen

The popular set of chess pieces, seemingly fixed and eternal, does not reflect the look and character of the original version of this game. The first sets discovered in excavations did not contain the figures we know, such as the queen, bishops and knights. Instead, we had a vizier, elephants, chariots, and horsemen, and their cultural significance was different from that to which we are now used.

It is worth considering how these changes came to pass and how we can show chronologically the transformation of chess symbolism, from a military game into a court one. The best example is the change of the strongest piece on the chessboard – the vizier – into the queen. Judging by archaeological and historical sources, this transformation took place at the turn of the tenth and eleventh centuries. It may have been influenced by a number of new cultural and also political trends, for chess was not only a game and entertainment, and in the stylistic transformations one can hardly see just an aesthetic change. A set of chess was also a prestigious item, and as such constituted an important symbolic element in the material culture. This arti-

cle is an attempt to summarize the said transformation; moreover, it contributes to the discussion about the reflection of social, political and cultural changes in the Middle Ages in games.

KEYWORDS: chess, archaeology, cultural changes, political changes

1. Geneza szachów

Szachy w swojej pierwotnej formie były najpewniej owocem modyfikacji gry dla czterech osób (gdyż początkową nazwę Chatrang lub Chaturang – z sanskrytu *caturaṅga* – przetłumaczyć można jako „czterech gracze”) lub gry z czterema kategoriami figur (nazwę można również przełożyć jako „cztery jednostki”; tyle właśnie rodzajów figur występowało poza królem i generałem w grze: rydwany, jazda, piechota i słonie). Gra i nazwa zostały najpewniej zapożyczone z Indii, dokąd szachy dotarły być może poprzez Szlak Jedwabny z Chin lub z terenu dzisiejszego Afganistanu (Josten, 2001). Gra powstała nie później niż w V–VI wieku naszej ery, jako że nie mamy wcześniejszych źródeł pisanych wspominających szachy w Indiach.

Niektórzy badacze historii gier postulowali na podstawie przesłanek w dokumentach i interpretacji artefaktów archeologicznych, by poszukiwać korzeni tej królewskiej gry już w Uzbekistanie (Linder, 1994) lub w Cesarstwie Chińskim pod postacią gry Xiangqi („Słoniowa Gra”), której autorem był generał z II wieku p.n.e. (Litmanowicz, Giżycki 1986; Shenk, 2004, s. 40; Leventhal 1978; Li, 1998). Nie zgadzało się to z kanoniczną opinią najbardziej znanego badacza gier planszowych Harolda Murraya, uważającego chińską wersję za późniejszą i opartą na indyjskim protoplaście współczesnych szachów (Murray, 1912, 1952). Dennis A. Leventhal wprost zarzuca Murrayowi brak znajomości chińskiego, a więc niemożność przyjrzenia się rzeczywistym źródłom pisany i kronikom dworskim Państwa Środka, gdzie zawarte są bezpośrednie odniesienia do gier symbolicznie oddających okres Waleczących Królestw. Jak sam jednak stwierdza, istnieje również możliwość, że chodzi o grę w go, niełatwo bowiem określić, czy kronikarze cesarscy nie popełnili pomyłki (Leventhal, 2001). Co więcej, badania wskazują, iż możemy mieć do czynienia z jakąś inną grą strategiczną, gdyż w kronikach nie da się odnaleźć konkretnego opisu rozgrywki. Nie ma więc pewności, że chodzi o przodka szachów, a nie o jakąś odmianę go z figurami (Josten, 2001). W Chinach zresztą nie występują słonie, toteż sama nazwa mogłaby wskazywać na zapożyczenie właśnie z Indii.

Na Uzbekistan jako kolebkę szachów wskazywać ma znaleziony tam najstarszy komplet bierek służących do gry przypominającej Chaturanga, według datowań rosyjskich archeologów pochodzący z II wieku n.e. (Linder, 1994). Można spotkać się również z datowaniem tego kompletu na VII/VIII wiek n.e. (Leventhal, 1978). Podłoże obu propozycji stanowi jednak, by użyć terminu wykorzystywanego przez historyków, „fakt archeologiczny”, który wobec „faktów historycznych” pochodzących ze źródeł pisanych jest podobno mniej wiarygodny, bo wynika z archeologicznych interpretacji funkcji, stylistyki oraz kulturowych nawiązań znalezionych przedmiotów. Niestety paradygmat historiograficzny często powoduje niechęć do datowań archeologicznych, uznając je za drugorzędne wobec dat z dokumentów, a w źródłach pisanych nie mamy potwierdzenia dla uzbeckich korzeni szachów.

Na niekorzyść Uzbekistanu świadczy także mała liczba jakichkolwiek ogólnie dostępnych źródeł pisanych dotyczących historii tego kraju i ugruntowanie poglądu o indyjskim rodowodzie szachów. Uzbekistan przez swój obecny status polityczny nie jest postrzegany jako istotny ośrodek kulturowy w przeszłości. Trudno również mocno wesprzeć tę teorię szeroką bazą źródłową, ponieważ badania wciąż trwają, a nie jest to łatwy region dla prac archeologicznych, dodatkowo prowadzonych przez słabo finansowanych naukowców rosyjskich. Należy jednak pamiętać o położeniu Uzbekistanu na Szlaku Jedwabnym. W realiach historycznych pierwszych wieków naszej ery, kiedy to istniało tu Imperium Kuszanów ze stolicą w Samarkandzie, łatwo mogły powstać gry będące protoplastami szachów zarówno w Chinach, jak i Indiach.

Niełatwo więc ocenić, jak wyglądają pierwociny szachów. Niemniej dla wersji hinduskiej i chińskiej wspólne są następujące cechy (Eales, 1985):

- ◀ Była to gra wojowników i członków klas wyższych, dzięki której ćwiczyli oni myślenie strategiczne. Duża biegłość w grze stanowiła powód do dumy.
- ◀ Grali w nią zazwyczaj mężczyźni i starsi chłopcy.
- ◀ Skoro była to gra wojenna, logiczne wydaje się symboliczne ukazanie w niej typowej armii, gdzie zazwyczaj nie było miejsca dla kobiet.
- ◀ Piony i figury obrazowały jednostki wojskowe wykorzystywane w bitwach. Aspekt dyplomatyczny i dworski był pomijany w symbolice wczesnych bierek.

Obecnie wykorzystywana nazwa pochodzi z VI–VII wieku n.e., kiedy to grę przysposobili Persowie, zmieniając nazwy figur na odpowiednie do ich systemu podziału wojsk. Wcześniejszy król stał się szachem, a generał – wezyrem (*vizir* lub *firzin*). Pozostałe jednostki otrzymały perskie nazwy *rukh* (rydwan, czyli wieża), *fil* (słoń, czyli goniec), *baidaq* (pieszy, czyli pionek) i *faras* (jeździec, czyli skoczek). Prędko też zmianie uległa forma bierek. Stały się one bardziej

abstrakcyjne, gdyż mahometanizm zabrania przedstawień realistycznych, a sama gra musiała dostosować swoją estetykę do wymogów religijnych.

Gra szybko stała się jedną z ulubionych rozrywek muzułmanów, choć nie miała najlepszej opinii. Przestrzegał przed nią już zięć Mahometa – kalif Ali, nigdy jednak nie zakazał rozgrywek. VII wiek n.e. to okres, dla którego dysponujemy potwierdzonymi zasadami gry i regułami ruchu bierek. Pod taką postacią szachy trafiły później do Europy wraz z rozwojem kontaktów chrześcijańsko-muzułmańskich na Półwyspie Pirenejskim, aby następnie zostać rozpropagowane przez ruch krucjatowy i rekonkwistę. Kierunek, z którego gra nadeszła na nasz kontynent, nazywa się wprost arabsko-pirenejskim (Murray, 1952).

W pierwszym okresie bytności szachów w Europie stanowiły one grę militarną i przeznaczoną jedynie dla mężczyzn, a wszystkie jednostki ukazywały wojowników rodzaju męskiego. Było to zgodne z tym, co postulował Johan Huizinga, piszący, że wojna i zabawa (gra) były kiedyś bardzo blisko związane, a dzięki rozgrywkom uczono prowadzić wojny. Szachy zaś to gra uczciwa, niewolna od podstępów, pełna jednak honorowej rywalizacji (Huizinga, 2007).

Jak zatem mogła się pojawić postać kobieca? Być może pierwszym zwiastunem tej zmiany kulturowej była zanotowana przez kronikarzy bizantyjskich informacja, że pierwsza cesarzowa na bizantyjskim tronie – Irena – grała chętnie w szachy. Jej następca, Nikifor I Genik, miał arabskie korzenie i w swoich listach odwoływał się do szachów, co może świadczyć, że gra ta była popularna w najwyższych warstwach społecznych Cesarstwa Bizantyjskiego (Ostrogorski, 2008). Znana szachistka, i to tak wysoko usytuowana społecznie, mogła stać się katalizatorem, który w symboliczny sposób wpłynął na zmianę symboliki figur szachowych i samej gry jako rozrywki bardziej dworskiej i strategicznej w sensie abstrakcyjnym, niż typowo męskiej, nacechowanej militarnie, odwzorowującej realną strukturę armii.

W źródłach historycznych i literaturze widoczne są również muzułmanki grające w szachy z wielką biegłością. Źródła zanotowały, że prawnuk Mahometa Ali ibn-Husayn chętnie grywał w szachy z żoną, często prosząc ją podczas rozgrywki o różne porady, a niewolnice sprawnie grające w szachy osiągały wysokie ceny. Liczne opowieści i poematy arabskie mówią o parach, które poznały się i zakochały podczas gry, a opisy gier często zabarwione są erotyzmem (Yalom, 2004). Wydaje się więc, że już niedługo po tryumfalnym rozpoczęciu kariery szachów w świecie arabskim można zacząć dopatrywać się ich przemiany z gry czysto strategicznej i nacechowanej wojskową symboliką w grę dworską. Jest to wciąż gra, w której liczy się logika i inteligencja, ale pokazująca starcie w sposób bardziej symboliczny, niż miałoby to miejsce w odtwarzaniu bitwy *sensu stricto*.

Konserwatyzm muzułmański wciąż wspierał utrzymanie stylistyki czysto militarnych, abstrakcyjnych bierek. W tej sytuacji bardzo zasadne jest pytanie o szachy jako symbol sfery zakazanej dla kobiet. Ten aspekt gry dodawałby atrakcyjności grającym kobietom i pozwalał im wychodzić ze swojej roli, jasno związanej z niemilitarnymi płaszczyznami życia.

2. Pojawienie się szachów w średniowiecznej Europie

Najwcześniejsze informacje o szachach na kontynencie europejskim zanotowano w 822 roku na dworze w Kordobie, pod panowaniem Umajjadów, gdzie za sprawą przybyłego z Bagdadu poety Ziriaba gra ta została rozpropagowana jako rozrywka dworska. Do połowy XI wieku następował awans szachów jako rozrywki dworzan i ambasadorów z całej Europy i krajów arabskich. Jako że okres panowania Umajjadów jest uznawany za „złoty”, a dodatkowo władcy Al-Andalus (mauryjskiej części Europy) wprowadzili tolerancję religijną, na równi z muzułmanami grę poznawać mogli również chrześcijanie i żydzi (Madeyska, 1999; Yalom, 2004). To zaś jest rzeczą istotną dla badań nad rozprzestrzenianiem się szachów w Europie.

Pierwszą opisaną chrześcijańską władczynią, która grała w szachy w Europie, była królowa Toda z Nawarry, panująca w drugiej połowie X wieku. Będąc krewną muzułmańskiego kalifa Kordoby Abd-ar-Rahmana III, utrzymywała ona z Maurami dobre kontakty. Często bywała na kordobańskim dworze i stamtąd rozpropagowała szachy pośród swoich poddanych i ambasadorów państw europejskich (Yalom, 2004). Najpewniej przejęła ona już szachy jako grę typowo dworską, w której kobiety również mogą popisać się strategicznym myśleniem. Można pokusić się o hipotezę, że w tym okresie militarna symbolika szachów znajdowała się już na dalszym planie, szczególnie od momentu przejęcia gry przez chrześcijańskie dwory.

Wciąż jednak mowa o typowych dawnych szachach, w których nie stosowano ani biskupów, ani królowych, ani nawet wież. Nadal za to były słonie, generał (wezyr) i rydwany. Nie zmieniły się również jeszcze reguły gry. Zapewne część ruchów dzisiejszych figur wywodzi się właśnie od tych pierwotnych, bo wyraźne jest symboliczne podobieństwo pomiędzy szarżą rydwanów a ruchem szachowej wieży – rozpędzony pojazd trudno zatrzymać inaczej niż za pomocą konkretnej przeszkody, a jego zdolność do manewrów nie jest zbyt wielka. Podobnie reguła zmiany pionu na generała, gdy ten pierwszy przejdzie całą planszę, pochodzi z szachów arabskich. Co ciekawe, generałów może być kilku, w zależności od tego, ilu pionom się powiedzie. To również symbolicznie oddaje specyfikę dawnej muzułmańskiej armii, propagującej czy

wręcz promującej wysokie awanse za zasługi – zamiast kryterium urodzenia, które stosowano przy mianowaniu dowódców w Europie (Waterson, 2007).

Tak pokrótce można opisać drogę szachów na dwory europejskie. Najpewniej gra ta nadeszła z dwóch kierunków: z Bizancjum i Półwyspu Iberyjskiego. Ten ostatni odegrał większą rolę, gdyż tylko w źródłach rosyjskich widoczne są przesłanki o pozyskaniu gry z Cesarstwa Bizantyjskiego. Badacze rosyjscy postulują, że szachy dotarły na ich ziemię wprost z Persji przez Konstantynopol, i może dlatego królowa nazywana jest tam do dziś *ferzem*, czyli wezyrem (od perskiego *ferz*; Bell, 2010).

Podsumowując, można przyjąć hipotezę, że gra trafiła na nasz kontynent w innym kontekście kulturowym niż ten, który cechował starożytną Persję oraz Indie. Na skutek wprowadzenia szachów poprzez najwyższe warstwy społeczne i propagowania ich na dworach przestała być to gra czysto militarna. Szachy zyskały wymowę bardziej symboliczną, odrywając się od działań wojennych na rzecz abstrakcyjnego w swym duchu starcia. Tym samym można domniemywać, że późniejsze pojawienie się figury królowej na miejsce wezyra nie było już skandaliczną zmianą wprowadzającą kobietę w sferę wojskową zarezerwowaną dla mężczyzny, ale czysto koncepcyjną modyfikacją odzwierciedlającą układy społeczne na dworze, gdzie królowe zyskały niemałe znaczenie polityczne.

3. Wzmocnienie roli kobiet w X–XI wieku

Zjawiskiem równie ważnym, jak historyczne uwarunkowania i sposób wprowadzania szachów do Europy, były zmiany w społeczeństwie i kulturze tego kontynentu. Badacze społeczeństwa średniowiecznego zauważają w chrześcijańskiej Europie pewien trend, który może być odpowiedzią na pytanie o kulturowe uwarunkowania transformacji figur szachowych. Było to wzmocnienie symboliki kobiecej w okresie od X do XII wieku, gdyż pomimo zakorzenionych dziś stereotypów właśnie w tym okresie bardzo ważną pozycję uzyskały kobiety z najwyższych warstw społecznych (Klapisch-Zauber, 2000).

3.1. Polityczna rola królowych

Sama idea „królowej” jako żony króla, jego najbliższej doradczyni, partnerki i wsparcia, podległej władcy, ale jednak posiadającej niebagatelne wpływy, uległa wzmocnieniu w omawianym okresie. Świadczyć o tym może pojawienie się na kartach historii licznych imion królowych nieopisywanych jedynie

jako matki i żony królów, ale jako osoby o dużym znaczeniu (Pastoureau, 2006, Klapisch-Zauber, 2000). Wiele z tych władczyń sprawowało również rzeczywistą władzę, ponieważ rozwijające się struktury polityczne nowych państw i liczne wojny powodowały, że wyjeżdżający na wyprawy wojenne mężowie pozostawiali władzę w rękach swoich żon; często sprawowały one również regencję w przypadku małoletnich następców (Runciman, 2009).

Dobrym przykładem mogą być dwie cesarzowe niemieckie: Adelaida Bur Gundzka i jej synowa, księżniczka bizantyjska Teofano. Określano je jako *consors regni* („współwładczynię”), co oznaczało instytucjonalną władzę i prawo do objęcia samodzielnej regencji w przypadku śmierci męża. Ich małżonkami byli zaś Otton I i Otton II, których przyrównuje się często do Karola Wielkiego, jeśli chodzi o wpływ na dzieje Europy i znaczenie polityczne w X wieku (Krasuski, 2002).

Można rozważyć, czy w ramach rozpropagowania szachów w Cesarstwie Niemieckim wprowadzenie figury królowej, nie miało związku z tym rzadkim dla średniowiecza współwładztwem, gdzie królowa – choć podległa mężowi – legalnie dzierżyła część władzy (było to zjawisko częściej spotykane w kręgach bizantyjskich niż w zachodnioeuropejskim obszarze wpływów papieżstwa). W zbliżony sposób można by tłumaczyć pojawienie się figur biskupów (dzisiejszych gońców zastępujących słonie) oraz wież (na miejsce rydwanów). Wyższe duchowieństwo stało się wszak bardzo istotne, a władzę oparto na ufortyfikowanych lennach (Krasuski, 2002). Związana z tym świadomość polityczna idealnie wpisywałaby się w nową symbolikę figur szachowych. Byłoby to zrozumiałym dostosowaniem gry do realiów europejskich i procesem odzwierciedlania sytuacji społecznej w twórcach kulturowych, jakimi są gry planszowe. Jak się wydaje, zmiana wezyra na królową (zamiast np. seneszala, majordoma, ewentualnie papieża w dobie prymatu cesarza nad biskupem Rzymu) wymagała istnienia silnych postaci kobiecych, których znaczenie polityczne i kulturowe było na tyle duże, że uznano je symbolicznie za drugą osobę w państwie. Obie wzmiankowane cesarzowe pasują do tego obrazu, a propagowane przez ich mężów uniwersalistyczne idee cesarza stojącego ponad królami, wspieranego przez realnie politycznie umocowaną małżonkę, wspierałyby tę hipotezę.

Najwcześniejszą wzmiankę o szachach, w których występowała zarówno królowa, jak i biskupi, odnajdziemy w napisanym po łacinie poemacie mni cha z klasztoru w Einsideln (na terenie dzisiejszej Szwajcarii) zatytułowanym *Wersy o szachach* (*Versus de scachis*). Datowany na 990 rok tekst zawiera pełną instrukcję, jak grać, i po raz pierwszy opisuje pośród figur właśnie królową, już wtedy czyniąc z niej bardzo mocną figurę na planszy. Może być to właśnie wynikiem ponad półwiecznej działalności obu wymienionych wyżej cesarzowych oraz ich dziedzictwa kulturowego (Yalom, 2004). W dalszym

ciągu jednak królowa poruszała się tylko ukośnie. Zmiana na dowolny ruch do przodu, w tył i w bok, celem przyspieszenia „nawiązania kontaktu z przeciwnikiem”, pojawiła się na szerszą skalę dopiero w XV-wiecznych hiszpańskich renesansowych traktatach o szachach, po raz pierwszy około 1470–1480 roku (Davidson, 1949; Calvo, 1998).

Taka zmiana na planszy może zostać uznana za symboliczne udokumentowanie systemu społeczno-politycznego, jaki zapanował w Europie na przełomie tysiącleci. Łatwo zauważyć, że w szachach nastąpiła gloryfikacja króla i jego małżonki, stawiająca ich na samym szczycie piramidy ważności. Poniżej znaleźli się reprezentanci możnych: biskupów i rycerzy (jeźdźców), podkreślono też polityczne znaczenie zamków wraz z ich władcami. Najniżej zaś umieszczono zwykle wojsko, składające się przeważnie z plebsu. Trudno nie dopatrywać się tu symbolicznego wizerunku społeczeństwa średniowiecza.

3.2. Rozwój kultu maryjnego a wzmocnienie symboliki kobiecej

Kolejną kwestią jest rozwój kultu maryjnego w nadmienionym okresie, kiedy to ukazywano Jezusa Chrystusa jako postać częściowo niedostępną, a promowano wizerunek Maryi jako ucieleśnienia łagodności i współczucia oraz orędowniczki u Boga Ojca i Jezusa. Był to początek kulturowego procesu odchodzenia od motywu „piętna upadłej Ewy” w kierunku „naśladownictwa Maryi, Królowej Niebios”. To także przekładało się na zmianę w symbolice kobiety. Kult maryjny idealnie również wpisywał się w zapotrzebowanie chrystianizacyjne – w wielu obszarach, gdzie propagowano ten łagodniejszy symbol religii katolickiej, idealnie zastępował rodzime kultu macierzyńskie. Gdy zaś dodamy do tego funkcjonowanie Maryi jako Matki Boga i zarazem Oblubienicy Boskiej, widoczny stanie się wzrost znaczenia symboliki kobiecej w chrześcijaństwie (Meyeur, Pietri, Vauchez, 2001).

Choć poza nielicznymi przykładami nie ma w zbiorach sztuki średniowiecznej figur szachowych przedstawiających Maryję, to liczni poeci porównywali szachownicę do świata, uznając ją za symbol ludzkiego życia i walki z Szatanem. Uznanie Boga i Szatana za równorzędnych przeciwników szachowych trąci manicheizmem, niemniej np. u Gautiera de Coinci (poety żyjącego na przełomie XII i XIII wieku) znajdujemy właśnie takie porównanie. Maryję przedstawił on jako królową w szachach, gdzie królem jest Jezus Chrystus, a pozostałe figury to apostołowie. Maryja awansowała więc do roli głównej pomocy dla Syna Bożego (Czerny, 1968). Autor, jako mnich, najpewniej utrzymywał tradycyjne dla jego kręgu wzorce kulturowe, a więc podsumowywał symbolikę Maryi i jej wyraz w figurze królowej w szachach.

Patrząc chociażby na stylistykę figur królowych z Szachów z Lewis (XI-wieczny zestaw szachów znaleziony w Szkocji), można dostrzec próbę nadania postaciom kobiecym pozy zadumy lub zatroskania. Na tle pozostałych „uzbrojonych w włócznie, miecze i pastorały” sylwetek budzi to pytanie o symbolikę postaci królowej i właśnie nawiązania do Matki Boskiej, którą tradycyjnie przedstawia się jako zatroskaną lub boleściwą (Caldwell, Hall, Wilkinson, 2010).

Kojarzenie królowej w szachach z Maryją można powiązać z jeszcze jednym procesem, jaki zachodził w średniowieczu w związku z rozwojem kultu maryjnego. Mianowicie widoczne jest nadawanie Matce Boskiej coraz większego znaczenia politycznego – czyniono ją nie tylko doradczynią Chrystusa, ale również Królową Niebios, a przez analogię często oddawano jej w symboliczne władanie ziemskie miasta. Rozwój symboliki Maryi jako *sensu stricto* królowej z cechami i zakresem władzy typowym dla władczyń ziemskich mógł wywrzeć decydujący wpływ na symboliczną transformację omawianej figury szachowej, gdyż legitymizował silne znaczenie królewskich małżonek jako współwładczyń, nadając im właśnie cechy tego aspektu Maryi, a więc czyniąc je ziemskimi zastępczyniami Królowej Niebios (Meyeur, Pietri, Vauchez, 2001).

3.3. Królowe szachowe w średniowiecznej sztuce dworskiej

Nie bez znaczenia był również rozwój poezji dworskiej i pieśni rycerskich, w których postać kobiety, zazwyczaj królowej, zajmowała szczególne miejsce (Castelnuovo, 2000). Sławiono ją w poematach, a w kontekście kultu religijnego widać promowanie królowej jako osoby obdarzonej łaskami Matki Boskiej – podobnie jak każdy chrześcijański władca był pomazańcem boskim, tak królowe często stanowiły swoiste odbicie Maryi. Same szachy zaś stały się obowiązkową rozrywką dobrze urodzonych i możnych, a więc prawdziwy „rycerz-dżentelmen” tamtych czasów musiał umieć w nie grać, i to nie tylko z mężczyznami, ale również z kobietami. Czasem była to wręcz przykrywka dla romansów, jako że gra w szachy stanowiła idealną okazję i pretekst do dworskich spotkań oraz intryg (Yalom, 2004).

Wspomnienie gry w szachy jako rozrywki dla panien oraz spotkania przyszłych kochanków znaleźć można np. u XII-wiecznej poetki francuskiej Marie du France w poemacie *Eliduc* (Giżycki, 1984):

Król w chwili tej od stołu wstawał,
Do komnat córę się udawał,
Tam w szachy zagra ulubione
Wraz z cudzoziemcem zaproszonym.

Ma też przy sobie córę swoją,
Co chce arkana szachów pojąć [...]

Informacje o szachach jako grze dla panien i kawalerów znajdziemy również u najsłynniejszego poety nurtu pieśni rycerskich (*chansons de geste*) Chrétiena de Troyes (Czerny, 1968). Idealni rycerze z eposów rycerskich, tacy jak Gui z Nanteuil, Raoul z Cambrai i Galleran z Brytanii, byli biegli nie tylko w walce, ale również w szachach, które traktowali na równi z umiejętnością zwyciężania na prawdziwych polach bitewnych. Nawet Tristan i Izolda oraz Lancelot i Ginewra mieli grać w szachy. Rozgrywka pomiędzy nimi w niektórych wersjach poematów była właśnie tym momentem, kiedy zdali sobie sprawę z wzajemnej miłości (Bednarek, 2001).

Szachy często są również symbolem porządku społecznego w sztuce, gdyż stanowią symboliczne przedstawienie świata. Najbardziej znany zestaw szachów z Francji, tzw. Szachy Karola Wielkiego (pochodzące z XI wieku, składają się z figur dochodzących swą wagą do kilograma), był wystawiany w Opactwie Saint-Denis jako symbol porządku społecznego, w którym król i królowa władają poszczególnymi stanami. Co ciekawe, w stylistyce tego zestawu widać wpływy arabskie – obecne są słonie i rydwany – jednak zamiast wezyra wprowadzono królową, co dowodzi europejskiego charakteru tego zestawu bierek (Yalom, 2004).

4. Wybrane wizerunki królowej w szachach średniowiecznych

Biorąc pod uwagę wzmocnienie roli królowych, należy zaprezentować symboliczne sposoby przedstawiania odnośnej figury na planszy. Nie były one jednolite i można dostrzec kilka ciekawych zabiegów stylistycznych, które dają dużo do myślenia na temat roli królowej w strukturach społecznych i politycznych.

Wymieniany już wcześniej komplet Szachów Karola Wielkiego z końca XI wieku przechowywanych jako „relikwie królewskie” (należały m.in. do Ludwika Świątego) zawiera realistyczne figury ludzkie z widocznymi wpływami arabskimi. Co istotne, zarówno królów, jak i królowe ukształtowano na wzór chrześcijański: siedzą w koronach, we własnych „pawilonach”, wraz ze służbą i regaliami zamiast uzbrojenia. Królowe z tego zestawu jawią się jako niemal równorzędne królom – podobieństwo w przedstawieniu obu płci, służby i atrybutów jest uderzające (Eales, 1985). Nietrudno tu dostrzec nobilitującą królowe stylistykę.

Z kolei Szachy z Lewis zawierają osiem figur królowych. Wszystkie upozone są na postacię zadumane lub zatroskane. Zarówno królów, jak i królowe

upozowano na postaci zasiadające na tronie, a ich stylizyka jest bardzo podobna w wyrazie. Od razu widać, że to para królewska i że obie postacie są najważniejsze na planszy. Dwie z królowych trzymają w ręce róg, co można uznać za symbol ucztowania, ale jednocześnie wszystkie podpierają policzek ręką w wyrazie troski. To stylizyka bardzo podobna do wizerunków Matki Boskiej. Ponadto królowe nie są w żaden sposób uzbrojone, pomimo możliwości tej figury na planszy. Wydaje się to silnie kontrastować z pozostałymi bierkami (mamy tu nawet tzw. berserków) i może mieć związek z archetypem królowej jako matki, opiekunki, która nie uczestniczy bezpośrednio w bitwach, nie ma męskich atrybutów, ale jej znaczenie dworskie jest bardzo duże.

W okresie, o którym mowa, królowa poruszała się jeszcze tylko na ukos, jak gońce (biskupi), ale jeśli zachowywano wszelkie reguły, to stanowiła jedyną figurę, którą można było odnowić dzięki transformacji pionu na końcu szachownicy. To czyniło z niej bardzo silną bierkę, lecz nie ukazywano jej jako bojowej. Choć również biskupów (gońców) uzbrojono w pastorały, które przypominają maczugi, to kobiecych figur nie wyposażono w broń. Trudno nie zastanowić się nad kulturowym sensem takiego przedstawienia w zestawie wywodzącym się ze Skandynawii, gdzie walka była bardzo mocno wpisana w tożsamość kulturową (Caldwell, Hall, Wilkinson, 2010; Yalom, 2004).

Powyższa figura „zatroskanej królowej na tronie” całkowicie odbiega od innych figur królowych odkrytych na ziemiach skandynawskich. W muzeum w Sztokholmie znajduje się sporządzona z kości bierka datowana na XI wiek, która przedstawia królową na koniu, co nadaje postaci aspekt militarny. Nie posiadamy z tego zbioru figury króla, żeby ocenić podobieństwo, ale w podobny sposób wykonano jeszcze dwie figury królowych szachowych z Danii, w zestawach datowanych na XIII i XIV wiek. Królowe przedstawiono jako siedzące na koniu i otoczone przez żołnierzy i łuczników, bardzo dokładnie ukazanych na bokach bierki. Są to ewidentnie królowe-wojowniczk, co stawia pytanie o kolejną transformację kulturową, przywracającą tej figurze militarny charakter. Zmianę tę zilustrować można na przykładzie naszego kraju.

5. Szachy na ziemiach polskich

Pewne znaleziska sugerowały, że szachy trafiły na ziemie polskie jeszcze przed rokiem tysięcznym, i to w swej pierwotnej formie (z wezyrem). Sugerowany był wręcz wiek IX. Zgodnie z dyskusyjnym znaleziskiem z okresu wczesnych odkryć pionów do gry na naszych ziemiach gra dotarłaby do nas w okresie, gdy dopiero pojawiła się również na Półwyspie Apenińskim. W warstwach wcześnieśredniowiecznych z wykopów ze Szczecina odkryto mianowicie pionki

drewniane (brakowało jednak jakichkolwiek figur), datowane stratygraficznie właśnie na koniec IX wieku, które identyfikowano z szachowymi (Rulewicz, 1958). Byłby to dowód na pośrednie najpewniej kontakty (przez Skandy nawów) z Bizancjum. Tak wczesne przyjęcie szachów stanowiłoby ewenement na skalę europejską, ale dotąd wszystkie źródła pisane potwierdzają późniejszy okres pojawienia się gry na ziemiach polskich, poprzez kontakty z Półwyspem Pirenejskim zapośredniczone przez Cesarstwo Niemieckie (Gąssowska, 1964).

Wprawdzie istnieją przesłanki na rzecz stwierdzenia, że na ziemię ruskie omawiana gra trafiła prosto z Bizancjum, lecz przed rokiem tysięcznym trudno znaleźć np. u Waregów i w Kijowie wczesne dowody na znajomość szachów pochodzących z Cesarstwa Bizantyjskiego (Bell, 2010). Pionki drewniane znalezione na Pomorzu odbiegają od stylistyki i form znanych nam bierek szachowych. Nie można też zidentyfikować ich jako bierek do *hnefatafl* (Kowalska, 2011; Stempin, 2008).

Znaleziskiem dającym duże pole do dyskusji o wcześniejszej recepcji szachów jest odkryta w Wolinie drewniana figura do gry przedstawiająca przypuszczalnie skoczek (z uwidocznioną końską głową). Datowana na XI wiek, być może stanowi pierwszy na ziemiach polskich ślad grania w szachy (Filipowiak, 1997). Kontakty wikingów z Bizancjum są potwierdzone i tą drogą bierka mogła dostać się nad Bałtyk. Trudno jednak wyrokować, czy to rzeczywiście figura szachowa, czy element innej gry.

Najpewniej więc szachy w Polsce, jako rozgrywka dworska, pojawiły się dopiero po otwarciu dostępu do Orientu przez ruch krucjatowy jako skutek rozwoju kontaktów pomiędzy Europą Zachodnią a ziemiami Piastów. Zabytki z okresu wcześniejszego wydają się zbyt nieliczne, by można było obronić inną hipotezę.

Najbardziej znany średniowieczny zestaw bierek szachowych znaleziony na ziemiach polskich to tzw. Szachy z Sandomierza. Jest to komplet bierek z rogu jelenia (bez planszy) znaleziony w 1962 roku na rynku miejskim w Sandomierzu. Powstały najpewniej na przełomie XI i XII wieku, mógł trafić do miasta ze względu na ruch krucjatowy i wzmożony kontakt z Orientem około wieku XII. Pod względem stylistycznym można uznać ten zestaw za komplet arabski lub stworzony na arabski wzór. Bierki są wykonane w formie abstrakcyjnej, więc można sądzić, że mamy tu do czynienia z szachami zawierającymi figurę wezyra zamiast królowej. W opracowaniach zestaw jest już jednak opisywany na sposób zachodnioeuropejski; w dokumentacji wykorzystuje się termin „królowa” na określenie wciętej bierki stanowiącej przyboczną figurę króla (Gąssowska, 1964).

Można by się przychylić do określania tej figury takim mianem, gdyż w XII wieku już od dawna na szachownicy symbolicznie panowały król i królowa.

Pomimo tego, że dzieje wczesnopiastowskiej Polski nie obfitują w silne monarchie, które zdobyłyby podobną władzę co np. cesarzowe niemieckie, to jednak pozycja władczyni na dworze polskim musiała być dość znacząca, co uwiadcza np. możliwości i działalność Rychyzy Lotaryńskiej w XI wieku. Jako siostra Ottona III, wnuczka cesarzowej Teofano i prawnuczka cesarzowej Adelaidy mogła ona nawiązywać do swoich przodków i być rzeczywistą królową współrządzającą krajem.

Z drugiej strony szachy jako gra zapożyczona mogły również pojawić się już z ukształtowanym nazewnictwem figur. Oznaczałoby to, że termin „królowa” został po prostu przejęty i dopiero okres późniejszy wprowadził pierwsze zmiany w nazewnictwie. Najpewniej właśnie tak było – termin ten zaadaptowano bez całego wcześniej wzmiankowanego znaczenia kulturowego jako abstrakcyjną nazwę figury, nic więcej.

Tak czy inaczej, tylko w naszym kraju figura królowej uległa dalszej transformacji – lub wróciła do swej źródłowej, męskiej symboliki. Nazywana jest bowiem często hetmanem, czyli podobnie jak u zarania: głównodowodzącym wojsk (generałem). Termin ten pochodzi ze średniego języka wysokoniemieckiego, gdzie *hētmān*, *höuptman*, *houbetman* to „przywódca, dowódca”, stąd też *Hauptmann* (*haupt* – „główny”, *Mann* – „człowiek”; Bańkowski, 2000). Zmiana terminologiczna nastąpiła jednak dużo później niż w średniowieczu. Tym samym jedyna żeńska figura na planszy straciła swoją unikalność symboliczną.

Pierwsze wykorzystanie terminu „hetman” w tekście mówiącym o bierkach szachowych znajdujemy u Jana Kochanowskiego (Litmanowicz, Giżycki, 1986). Jednak celem użycia tego słowa mogło być nie nazwanie samej figury, a podkreślenie militarnego wydźwięku gry. W poemacie *Szachy* (opartym na dziele Marca Girolama Vidy z 1527 roku pt. *Scacchia ludus*, a więc *Gra w szachy*) autor nie nazywa bowiem rzeczony figury hetmanem, lecz żoną, grzmiącą, królowną, Amazonką. Zauważa więc „żeński” charakter bierki, jednocześnie nie łącząc jej z „dowódcą wojsk” (Kochanowski, 1983). Mogłaby to być przesłanka do uznania, że w czasach poety omawiana figura miała kulturowe cechy kobiece, i to silnie zakorzenione.

Interesujący dla historii badań nad szachami w Polsce jest jeszcze utwór Wacława Potockiego z XVII wieku, pt. *Człowiek igrzysko boże*, ale trudno uznać go za tekst bardzo istotny dla oceny terminologii szachowej. Autor posługuje się w nim tylko terminem „hetmanic” (*Fraszki. Wybór*, 1957).

Dwaj doświadczeni gracze usiedą za stołem;
O, jakie bezpieczeństwo: pokusa z aniołem.
Białym anioł, czarnym czart, i słusznie, hetmani,
Nieproszona fortuna przyświeca i na niej [...]

Wacław Potocki nie podaje tutaj zbyt wielu terminów i nazw szachowych; nawiązuje raczej do średniowiecznej symboliki szachów jako świata ludzi i życia ludzkiego, jako rozgrywki między Bogiem a Szatanem, której celem jest zdobycie dusz ludzkich. Na podstawie tego utworu nie można więc wyrokować o tym, jak w czasach Potockiego nazywano stosowną figurę i od kiedy mamy z takim nazewnictwem do czynienia. Poeta wspomina szachy w innych utworach, ale nie przekazuje jednolitej nazwy, eksponując bardziej metaforyczny sens szachów, niż praktyczny opis rozgrywki i historii samej gry na ziemiach polskich.

Trudno więc udowodnić na bazie wspomnianych powyżej utworów, że już na przełomie XVI i XVII wieku ugruntowany był termin „hetman” jako nazwa figury królowej. Wiele wskazuje, że środki estetyzujące – metaforyka poezji – były dla autorów ważniejsze niż wykorzystanie stosowanej wtedy terminologii szachowej.

Spór naukowy trwa do dziś. Wśród polskich badaczy nie ma zgodności co do chronologii wprowadzenia i ugruntowania się nazwy „hetman”. Władysław Litmanowicz i Jerzy Giżycki (1986) oraz Marian Wróbel (1951) podają XIX wiek jako okres, gdy ustabilizowało się powszechne użycie tego terminu, ale Adam M. Kleczkowski dostrzega takie zjawisko już w XVII stuleciu. Podawane są też zróżnicowane wyjaśnienia tej zmiany.

Litmanowicz odwołuje się do względów praktycznych, mówiąc o potrzebie uproszczenia zapisu w sytuacji, w której zarówno „król”, jak i „królowa” zaczynały się na tę samą literę „k”. Odpowiadałoby to warunkom XIX wieku, kiedy szachy były bardzo rozpowszechnione i nie stanowiły już jedynie rozrywki arystokratycznej. Gra masowa i turniejowa (w tym zawody o randze międzynarodowej od drugiej połowy XIX stulecia), opisywana szeroko w prasie i stanowiąca już formę sportu, wymagałaby ujednolicenia zapisu (Litmanowicz, Giżycki 1986). Byłoby to jednak bardzo późne ugruntowanie tej nazwy.

Adam Kleczkowski wpisuje się zaś w myślenie kulturowe. Dostrzega „żeński charakter” omawianej bierki, lecz sugeruje, że najpewniej uznano za niestosowne, by dama była najsilniejszą figurą, a tym samym powrócono do myślenia o szachach jako „męskiej grze wojennej”. Być może Kleczkowski nadinterpretuje opisane powyżej zabiegi poetyckie Kochanowskiego i Potockiego, uznając je za rejestrację rzeczywistej terminologii. Na jego obronę można jednak podać pojawienie się u obu wspomnianych twórców wyrazów „hetman” i „hetmanc”. Autor mógł połączyć z dzisiejszym nazewnictwem i dostrzec w tym związku jakiegoś rodzaju przesłankę.

Warto rozważyć, czy wybór i popularność terminu „hetman”, nawiązującego do pierwotnej nazwy tej figury, to nie wynik kulturowych uwarunkowań naszego kraju, w którym brakowało mocno zaakcentowanej symboliki

kobiecej w strefie wojen i polityki. Nie mamy bowiem zbyt wielu mitów narodowych, w których rodzime monarchinie byłyby przyrównywane do królów angielskich, cesarskich niemieckich i innych historycznych władczyń. Nasze królowe nie są kojarzone z polem bitwy, jak choćby angielska władczyni Elżbieta I. To wyjaśnienie wydaje się bardziej przekonujące niż poszukiwanie osłabienia roli kobiety w okresie sarmatyzmu. Gdyby wyboru terminu dokonano dopiero w XIX wieku, zapewne zostałyby szeroko przedyskutowane w organizacjach i towarzystwach miłośników szachów, choćby w prasie oraz korespondencji. Można się domyślać, że w okresie wskazywanym przez Litmanowicza, Giżyckiego i Wróbla usankcjonowano tradycyjną nazwę funkcjonującą już od jakiegoś czasu.

6. Podsumowanie

Można pokusić się o stwierdzenie, że historia szachów, a szczególnie figury królowej, pokazuje możliwość wykorzystania gier planszowych do badania zmian kulturowych i odzwierciedlania przez nie zmian społecznych. Transformacja najsilniejszej figury szachowej, od głównodowodzącego wojsk, przez symboliczne uznanie bierki za wizerunek królowej, współwładczyni i drugiej najważniejszej osoby w państwie, a zarazem podkreślenie dworskiego charakteru gry, aż po ponowne nadanie figurze aspektu militarnego (stylizacja królów na koniu w otoczeniu wojska, transformacja królowej w hetmana w Polsce), pokazuje zmiany w zakresie ogólnej społecznej symboliki władzy.

Nie można bowiem oceniać tych transformacji tylko w kategoriach zmian postrzegania kobiet w średniowieczu, wzmacniania ich roli i znaczenia, adaptacji cech militarnych, potem ponownego regresu w okresie renesansu do roli jedynie postaci dworskiej. Przemiana, w której królowa ponownie nabiera charakteru postaci walczącej, jest równie ważna, gdyż pokazuje powrót do dawnego postrzegania szachów. Gra ta zaczynała swoją historię jako ucząca strategii i symbolicznie odzwierciedlająca prowadzenie wojny. Abstrakcyjny wizerunek gry dworskiej, jakiego nabrała na przełomie tysiącleci, panuje i będzie panował, ale powrót na płaszczyznę gry militarnej jest równie ważny i pokazuje właśnie zmiany społeczne, w wyniku których królowa musi przestać być jedynie postacią wspierającą i powrócić w swym znaczeniu symbolicznym do roli rzeczywistej uczestniczki bitew.

Dziś szachy są wciąż grą bitewną, zalecaną od wieków do szkolenia strategicznego myślenia. Nie utraciły swojego militarnego charakteru, a wręcz szachiści wciąż ucieleśniają w kulturze strategiczny geniusz. Jednocześnie nikogo

nie dziwią doskonale szachistki i przyjęło się, że jest to gra nienacechowana symboliką płciową. Ponadto kulturowe badania szachów przynoszą wiele pytań o źródło takich, a nie innych reguł i o przyczyny pozostawienia zasad, które muszą frapować. Dla przykładu, królowa nigdy nie przestała być figurą wymieniającą; na przestrzeni wieków żadna z transformacji nie odebrała pionom możliwości awansu na królową, gdy dotrą do końca planszy. Pojawia się pytanie, dlaczego tak się stało – pozostawienie takiej zasady trudno uzasadnić w ramach krzepnącego feudalizmu i rozwarstwiania się społeczeństwa (kształtowania się arystokracji itd.). Awans społeczny bez względu na urodzenie nie jest zjawiskiem typowym dla kultury średniowiecznej Europy.

Ta zastępowalność królowych być może ma korzenie w postrzeganiu na przestrzeni wieków samego charakteru królewskich małżeństw. Władcy zazwyczaj mieli kilka żon, a więc nie były one postaciami unikatowymi w powszechnej świadomości. Trudno w tej chwili oceniać ten akurat aspekt gry w szachy na tle przemian kulturowych – brakuje nam niestety źródeł. Przedstawiona hipoteza wspierałaby jednak koncepcję ważności symboliki królowej w szachach jako odzwierciedlenia struktury społeczeństwa średniowiecznego.

Warto jeszcze wspomnieć, że powiązanie zmian kulturowych ze zmianami reguł gry jest bardzo trudne, gdyż żadne ze źródeł historycznych nie ukazuje nam uzasadnienia społeczno-kulturowego dla danych zasad rozgrywki i zmian choćby w sposobie poruszania dawnych bierok. Zasady opisane w średniowiecznych tekstach po prostu przedstawiają reguły i uznają zestaw zasad w szachy za ustabilizowany i bezdyskusyjny.

Pozostaje zachęcić do badania szachów, gdyż zarówno ich pojawienie się, jak i kontekst kulturowy oraz sama symbolika należą do najważniejszych elementów historii gier planszowych w dziejach świata.

LITERATURA

- Bańkowski, A. (2000). *Etymologiczny słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.
- Bednarek, B. (2001) *Epos europejski*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Bell, R. C. (2010). *Board and Table Games from Many Civilizations*. Dover: Dover Publications.
- Caldwell, D. H., Hall, M. A., Wilkinson, C. M. (2010). *Lewis Chessmen Unmasked*. Glasgow: National Museums Of Scotland.
- Calvo, R. (1998). *Valencia Spain: The Cradle of European Chess*. Presentation to the CCI. Vienna.
- Castelnuovo, E. (2000). Artysta. W: J. Le Goff (red.), *Człowiek średniowiecza* (tłum. M. Radożycka-Paoletti, s. 265–302). Warszawa: Świat Książki.
- Czerny, Z. (1968) *Arcydzieła francuskiego średniowiecza*. Warszawa: PIW.
- Davidson, A. H. (1949). *A Short History of Chess*. David McKay.

- Eales, R. (1985) *Chess: History of the Game*. Nowy Jork: B. T. Batsford.
- Filipowiak, W. (1997). Some aspects of development of Wolin in 8th-11th centuries in the light of the results of new research. W: P. Urbańczyk, (red.), *Origins of Central Europe* (s. 47–74). Warszawa: Wydawnictwo IAE PAN.
- Fraszki. Wybór (1957). Oprac. Z. Rauluszkiewicz, ilustr. M. Berezowska. Warszawa: PIW
- Gąssowska, E. (1964). Wczesnośredniowieczne szachy z Sandomierza. *Archeologia Polski*, IX(1), 148–169.
- Giżycki, J. (1984). *Z szachami przez wieki i kraje*. Warszawa: Sport i Turystyka.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury* (tłum. M. Kurecka i W. Wirpsza). Warszawa: Czytelnik.
- Josten, G. (2001) *Chess – a living fossil*. Kolonia: G. Josten.
- Klapisch-Zauber, Ch. (2000). Kobieta i rodzina. W: J. Le Goff (red.), *Człowiek średniowiecza* (s. 213–246). Warszawa, Świat Książki.
- Kleckowski, A. M. (1946). Polska terminologia szachowa. *Język Polski*, XXVI(3), 78–80.
- Kowalska, A. B. (2011). Życie codzienne mieszkańców wczesnośredniowiecznego Szczecina w świetle źródeł archeologicznych. W: A. B. Kowalska, M. Dworaczek (red.), *Szczecin wczesnośredniowieczny. Nadodrzańskie centrum* (s. 217–344). Warszawa: Wydawnictwo IAE PAN.
- Krasuski, J. (2002). *Historia Niemiec*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum.
- Leventhal, D. A. (1978). *The Chess in China*. Taj Pei: A Mei Ya International Edition.
- Leventhal, D. A. (2001). *Schachspiele in Ostasien: Xiangqi, Changgi, Shogi: Quellen zu ihrer Geschichte und Entwicklung bis 1640*. Monachium: Iudicium.
- Li, D. E., (1998). *The Genealogy of Chess*. Bethesda: Premier Pub. Co.
- Linder, I. M. (1994). *Schach*. Berlin, Sportverlag.
- Litmanowicz, W., Giżycki, J. (1986). *Szachy od A do Z* (t. I). Warszawa: Sport i Turystyka.
- Madeyska, D. (1999). *Historia świata arabskiego: okres klasyczny od starożytności do końca epoki Umajjadów*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Meyeur, J. M., Pietri, Ch.L., Vauchez, A. (red.). (2001). *Historia chrześcijaństwa. Religia, kultura, polityka* (t. V: *Ekspansja Kościoła Rzymskiego 1054–1274*, red. wydania polskiego: J. Kłoczowski). Warszawa: Świat Książki.
- Murray, H. J. R. (1912). *A history of Chess*. Oxford: Oxford University Press.
- Murray, H. J. R. (1952). *A history of Board Games other than Chess*. Oxford: Oxford University Press.
- Ostrogorski, G. (2008). *Dzieje Bizancjum*. Warszawa: PWN.
- Pastoureau, M. (2006). *Średniowieczna gra symboli*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Rulewicz, M. (1958) Wczesnośredniowieczne zabawki i przedmioty do gier z Pomorza Zachodniego (z badań prowadzonych w latach 1947–1958). *Materiały Zachodniopomorskie*, 4, 303–354.
- Runciman, S. (2009). *Dzieje wypraw krzyżowych*. Warszawa: PIW.
- Shenk, D. (2007). *The Immortal Game. History of Chess*. Nowy Jork: Anchor.
- Stempin, A. (2008) Czy we wczesnym średniowieczu, na południowym wybrzeżu Bałtyku, grano w szachy? W: M. Bogucki, M. Franz, Z. Pilarczyk (red.), *Kultura ludów Morza Bałtyckiego* (t. 1, s. 195–209). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Kochanowski, J. (1983). *Szachy*. Warszawa: Ossolineum.
- Waterson, J. (2007). *Wojny mameluków*. Warszawa: Bellona.
- Wróbel, M. (1951). Co wiemy o grze szachowej. *Problemy*, 7(3), 180–187.
- Yalom, M. (2004), *Birth Of The Chess Queen*. Londyn: Harper.

dr Michał Sołtysiak – archeolog, pracę doktorską obronił w Instytucie Prahistorii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (w Katedrze Teorii i Metod w Archeologii), pracownik Instytutu Archeologii i Etnologii Polskiej Akademii Nauk w Warszawie, członek Polskiego Towarzystwa Badania Gier, mjksol@gmail.com

Archeologia szachów.

Przyczynek do badania zmian kulturowych dotyczących pozycji kobiet w średniowieczu, na przykładzie transformacji figury wezyra w królową

Abstrakt

Popularny zestaw figur szachowych, zdawałoby się odwieczny i ustalony, bynajmniej nie oddaje pierwotnej wersji wyglądu i rodzaju bierek. Pierwsze zestawy odkryte dzięki wykopaliskom nie zawierały znanych nam figur, takich jak królowa, gońce i skoczki. Zamiast nich mieliśmy wezyra, słonie, rydwany, jeźdźców, a ich znaczenie kulturowe było odmienne od tego, do którego przywykliśmy.

Warto się zastanowić, jak doszło do tych zmian i jak można pokazać chronologię przekształcania się symboliki szachów z gry militarnej w dworską, czego najlepszym przykładem jest transformacja najmocniejszej figury na szachownicy. Jak sugerują źródła archeologiczne i historyczne, przemiana wezyra w królową miała miejsce na przełomie X i XI wieku. Mogły na nią wpłynąć liczne nowe trendy kulturowe, ale również polityczne. Szachy nie odgrywały bowiem jedynie roli gry i rozrywki, a w transformacjach stylistycznych trudno widzieć li tylko zmianę estetyczną. Zestaw szachów był również przedmiotem prestiżowym i jako taki stanowił istotny element symboliczny w kulturze materialnej. Niniejszy artykuł jest próbą podsumowania wspomnianej transformacji i stanowi przyczynek do dyskusji o odzwierciedlaniu przez gry zmian społecznych, politycznych i kulturowych w średniowieczu.

SŁOWA KLUCZOWE: szachy, archeologia, zmiany kulturowe, zmiany polityczne

Kwestionariusz immersji – polska adaptacja i empiryczna weryfikacja narzędzia

PAWEŁ STROJNY, AGNIESZKA STROJNY

Uniwersytet Jagielloński, Kraków

Abstract

The Immersion Questionnaire – Polish adaptation and empirical verification of the scale

Three studies were conducted in order to create a Polish adaptation of the Immersion Questionnaire – a scale measuring video game engagement. The questionnaire was created and adapted as a tool for experimental measurement of a player's absorption in the game. The reliability and structure of the tool was tested in two studies (Study 1 and 2). The level of immersion proved to be strongly correlated with game satisfaction and the willingness to replay (Study 2). Experimental manipulation of game quality resulted in differences in the level of immersion between two games (Study 3), which confirmed the usefulness of the scale in game research. The presented tool can be applied in academic and industrial research.

KEYWORDS: immersion, adaptation, video games, involvement

1. Wprowadzenie

Od publikacji pierwszej komercyjnej gry wideo (*Pong*) w 1972 roku minęło ponad czterdzieści lat. W tym czasie w branży doszło do zasadniczych zmian. Wśród najważniejszych można wymienić: rozwój możliwości technicznych, zróżnicowanie gatunków gier, zmiany w systemie dystrybucji, zróżnicowanie charakterystyk konsumentów czy w końcu gigantyczny wzrost wartości rynku (szacuje się, że w roku 2016 wyniesie ona 83 miliardy dolarów; Chapple, 2013).

Nie zmienił się natomiast cel twórców gier – odbiorcy mają pożądać ich produktu. Osiąganiu tego celu sprzyjają rozmaite zabiegi niezwiązane bezpośrednio z grą (np. marketing), ale do najważniejszych niezmiennie należy jakość samej gry. Właściwością popularnego tytułu jest zdolność do angażowania użytkownika w rozgrywkę (Herrewijn, Poels, Calleja, 2013). Aby osiągnąć taki efekt, projektanci gier początkowo (w latach 70. i 80.) opierali się na intuicji i doświadczeniu, stając się obiektem podziwu, a czasami nawet postaciami kultowymi (np. Sid Meier, twórca serii *Civilization*; Jackson, 1999). Wraz ze wzrostem kosztów tworzenia gier rosła konieczność trafnej oceny potencjału gry już w trakcie produkcji. Pojedynczych projektantów zastępowały zespoły, największe studia powoływały specjalne działy zajmujące się weryfikacją atrakcyjności ich produktów (np. *Microsoft Studios User Research*, patrz też: Pagulayan i in., 2007). W odpowiedzi na nasilające się potrzeby rozwijano metody badawcze służące przewidywaniu sukcesu gier – obserwacyjne, samoopisowe czy fizjologiczne (np. Barendregt, Bekker, Bouwhuis, Baauw, 2006; Fang, Chan, Brzezinski, Nair, 2010). Jednym z kierunków rozwoju stały się badania nad poczuciem immersji, czyli zaangażowania w grę (Brown, Cairns, 2004). Niniejszy artykuł wpisuje się w ten kierunek, a jego celem jest adaptacja narzędzia służącego pomiarowi natężenia immersji.

2. Natura immersji

Pojęcie immersji nie odnosi się wyłącznie do gier wideo, ale też do innych mediów (Haywood, Cairns, 2005; Ermi, Mäyrä, 2005). W niniejszym tekście immersję należy jednak rozumieć wąsko, jako „specyficzne, psychologiczne doświadczenie bycia zaangażowanym w grę komputerową” (Jennett, Cox, Cairns, Dhoparee, Epps, 2008, s. 8). Immersja jest powszechnie uznawana za jeden ze składników doświadczenia grającego (McMahan, 2003; Sweetser, Wyeth, 2005; Qin, Rau, Salvendy, 2009; Weibel, Wissmath, 2011; Christou, 2014). Jest ona przedmiotem coraz liczniejszych badań, które skupiają się głównie na trzech zagadnieniach: jej źródłach, komponentach i konsekwencjach.

Badania nad źródłami i procesem kształtowania się immersji wskazują na jej stopniowość – może ona przyjmować trzy następujące po sobie poziomy. W przypadku poziomu zaangażowania użytkownik jest gotów poświęcić czas i uwagę poznaniu gry i nauczeniu się jej obsługi. Poziom zaabsorbowania występuje, gdy treść gry wpływa bezpośrednio na emocje użytkownika, a czynniki takie jak sterowanie czy zrozumiałość mechaniki nie grają roli. Pełna immersja zachodzi, kiedy użytkownik ma poczucie obecności w grze i bycia odizolowanym od rzeczywistości (Brown, Cairns, 2004). McMahan (2003) formułuje następujące warunki wystąpienia immersji: treść gry musi odpowiadać oczekiwaniom użytkownika i musi być spójna, a ponadto gra musi umożliwiać znaczące dla użytkownika działania.

Ermi i Mäyrä (2005) zaproponowali model, zgodnie z którym zjawisko immersji współtworzą trzy – częściowo niezależne – elementy: immersja zmysłowa, oparta na wyzwaniu oraz wyobrażeniowa. Immersja zmysłowa jest związana z oprawą audiowizualną i może być modyfikowana np. przez zmianę intensywności doznań, a jej wystąpieniu sprzyja m.in. obecność głośnych i interesujących dźwięków skutecznie odciągających uwagę od bodźców zewnętrznych. Immersja oparta na doświadczeniu ma swoją podstawę w równowadze pomiędzy wymaganiami stawianymi graczowi a jego zdolnościami. Równowaga lub jej brak może występować na różnych poziomach – od motorycznego aż po skomplikowane operacje poznawcze takie jak planowanie strategiczne czy podejmowanie decyzji. Ostatni element doświadczenia immersji opiera się na wyobrażeniowym zaangażowaniu w przedstawianą narrację oraz emocjonalnym związku z występującymi postaciami. Poszczególne elementy modelu immersji należy traktować addytywnie – wszystkie razem składają się na ogólne wrażenie immersji.

Jennett i inni (2008) piszą o trzech podstawowych konsekwencjach wystąpienia zjawiska pełnej immersji: utracie poczucia upływu czasu, utracie świadomości rzeczywistego świata i zaangażowaniu skutkującym poczuciem przebywania w środowisku gry. Ze względu na to omawiane zjawisko wpływa zarówno na odbiór gry, jak i na relację ze światem zewnętrznym.

Wystąpienie immersji jest bardzo ważne – a zdaniem niektórych badaczy wręcz kluczowe – dla satysfakcji płynącej z gry (Qin, Rau, Salvendy, 2009). Na przykład w ostatnich badaniach Christou (2014) zidentyfikowano silną korelację pomiędzy immersją a oceną atrakcyjności gry. Efekt ten występował bez względu na tematykę gry i poziom doświadczenia grających, co świadczy o fundamentalnym związku pomiędzy zaangażowaniem w grę a jej oceną. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że Christou zauważa brak jednoznacznych wyników rozstrzygających kwestię kierunku zależności pomiędzy satysfakcją płynącą z gry a immersją.

Wpływ immersji na funkcjonowanie grających poza grą zachodzi wskutek konfliktu pomiędzy zaangażowaniem w rozgrywkę a wykonywaniem innych zadań. Uczestnicy eksperymentów zaangażowani w grę wykazywali się m.in. gorszym wykonywaniem prostych zadań zaraz po przerwaniu gry i spadkiem ruchliwości gałek ocznych wynikającym ze skupienia uwagi na rozgrywce (Jennett i in., 2008). Ze względu na związek immersji z jakością doświadczenia gracza ta pierwsza jest również doceniana jako ważny element gier edukacyjnych (np. Kickmeier-Rust, Albert, 2009).

3. Narzędzie *Immersion Questionnaire*

Immersion Questionnaire (Jennett i in., 2008) jest kwestionariuszem (narzędziem, metodą, skalą) służącym do sytuacyjnego pomiaru immersji doświadczanej podczas użytkowania gier wideo. Nie został zaprojektowany do pomiaru obiektywnych właściwości danej gry ani dyspozycyjnej skłonności danej osoby do angażowania się w rozgrywkę. Akcent podczas tworzenia narzędzia położono na interakcję pomiędzy użytkownikiem i grą, która to interakcja skutkuje określonym poziomem immersji (Ermi, Mäyrä, 2005; Jennett i in., 2008). Oryginalny kwestionariusz składa się z 31 pytań, na które badani odpowiadają, używając pięciostopniowej skali. Struktura całości została oparta na jakościowych badaniach Browna i Cairns (2004) dotyczących zjawiska immersji oraz barier ograniczających wciągnięcie się w grę. Na tej podstawie autorzy przygotowali pytania dotyczące sześciu obszarów: zaangażowania uwagi (4 pytania), percepcji rzeczywistości (6 pytań), „przeniesienia” w świat gry (6 pytań), wyzwania (6 pytań), zaangażowania emocjonalnego (5 pytań) i satysfakcji (4 pytania).

Następnym etapem pracy Jennett i innych było sprawdzenie, czy sześciu teoretycznie wydzielonym obszarom odpowiadają odrębne zjawiska uchwytne empirycznie. W tym celu zastosowano procedurę walidacji. Wzięło w niej udział 244 deklarujących pełnoletniość graczy (230 mężczyzn i 14 kobiet). Uczestników zapraszano za pomocą ogłoszeń umieszczonych na 10 najpopularniejszych ogólnych forach poświęconych grom i 10 forach tematycznych poświęconych najpopularniejszemu grom miejsca umieszczania reklam zostały wybrane na podstawie danych o sprzedaży z roku 2006. Analiza metodą głównych składowych wskazała na istnienie jednego czynnika głównego ładowanego przez 25 z 31 pytań, co może sugerować jednorodny charakter skali. Dalsze analizy struktury czynnikowej, przy wykorzystaniu metody *scree plot* Cattella do ustalania liczby czynników, wykazały istnienie pięciu czynników wyjaśniających w sumie 49% wariancji. Autorzy, przyjmując jako kryterium ładunek

czynnikowy powyżej 0,3, nazwali wyodrębnione czynniki następująco: zaangażowanie poznawcze (10 pytań), odrealnienie (6 pytań), wyzwanie (6 pytań), zaangażowanie emocjonalne (12 pytań) i poczucie kontroli (8 pytań), przy czym część pozycji testowych została przypisana do więcej niż jednego czynnika.

Trzeba w tym miejscu podkreślić, że zidentyfikowane w badaniu walidacyjnym czynniki nie odzwierciedlają teoretycznej struktury przyjętej na etapie projektowania narzędzia, a wielkość wyjaśnionej przez nie wariancji nie jest satysfakcjonująca – znacznie poniżej przytaczanego przez Fergusona i Takane (2002) progu 95%, a nawet bardziej liberalnego, zwyczajowego progu 75% (Konarski, 2012, informacja osobista). Dlatego do przedstawionej przez autorów struktury czynnikowej należy podchodzić z rezerwą i dopuszczać możliwość, że skala immersji jest jednorodna. Ze względu na to postanowiono przeprowadzić trzy dalsze badania walidujące trafność powstającej polskiej wersji kwestionariusza. Zostały one opisane w dalszej części artykułu. W ostatnim z tych badań, wykonywanym finalną wersją skali, a przeprowadzonym na 36 osobach, wykazano istnienie różnicy w immersji pomiędzy grupą eksperymentalną grającą w popularną grę komputerową a grupą kontrolną (rozwiązującą inne zadanie).

4. Kwestionariusz immersji – polska adaptacja *Immersion Questionnaire*

Celem niniejszej pracy było stworzenie polskiej adaptacji *Immersion Questionnaire*. Potrzeba stworzenia takiego narzędzia wynika z dynamicznego rozwoju branży gier wideo w Polsce. Niezależnie od grupy docelowej, dla której gra jest produkowana (rynek polski lub międzynarodowy), badania jakości gry – zwłaszcza na wstępnych etapach jej produkcji – muszą być prowadzone lokalnie z udziałem osób polskojęzycznych, a ich wyniki powinny być porównywalne do uzyskiwanych na próbach zagranicznych. Istnienie polskiej adaptacji kwestionariusza jest również ważne dla porównawczych badań naukowych nad grami wideo.

4.1. Strategia adaptacji Kwestionariusza immersji

Istnieją różne strategie adaptacji kwestionariuszy, od dosłownej transkrypcji aż do tworzenia nowego narzędzia na podstawie oryginału (Drwal, 1995; Brzeziński, 1996). Wybór określonej metody powinien być podyktowany planowanym zastosowaniem. Adaptowane tutaj narzędzie ma służyć porównywaniu grup eksperymentalnych w badaniach polskich, ale otrzymywane dzięki niemu wyniki powinny być również porównywalne z rezultatami uzyskany-

mi w wersji oryginalnej. Dla tak nakreślonego celu postanowiono przeprowadzić wierne tłumaczenie dostosowane do warunków polskich, opierając się na zaleceniach Zawadzkiego (2004); zgodnie z klasyfikacją zaproponowaną przez Drwala przyjęto strategię translacji.

5. Badanie 1. Konstrukcja *Kwestionariusza immersji* i weryfikacja jego struktury

5.1. Tłumaczenie skali

Translacja przebiegała w kilku etapach. W pierwszym ekspert spełniający wymagania dotyczące kompetencji językowych i tych związanych z grami wideo (lektor języka angielskiego, zatrudniony w przedsiębiorstwie produkującym gry na stanowisku głównego projektanta) przeprowadził tłumaczenie wszystkich 31 pytań z oryginalnego kwestionariusza. Na kolejnym etapie przykład został poddany ocenie sędziego kompetentnego (doświadczonego gracza wideo) w celu wychwycenia ewentualnych błędów rzeczowych i sprawdzenia zrozumiałości pytań. Następnie poprawione pytania ocenił inny sędzia kompetentny (psycholog, psychometra), wskazując kilka błędów. Skalę wraz z sugestiami obu sędziów przekazano tłumaczowi, który zaakceptował poprawki. W ten sposób otrzymano końcową liczbę 31 pytań odpowiadających oryginałowi.

5.2. Osoby badane i procedura

W badaniu wzięły udział 393 osoby, które zostały zrekrutowane za pośrednictwem zaproszeń umieszczonych na dziewięciu najpopularniejszych polskojęzycznych forach internetowych poświęconych grom. Fora wybrano na podstawie pozycji w wyszukiwarce Google po wpisaniu hasła „gry komputerowe forum”, każdorazowo przed umieszczeniem ogłoszenia uzyskano zgodę administratora serwisu. Zaproszenia zawierały krótki opis i link kierujący bezpośrednio do badania. Uczestnicy byli informowani, że w badaniu powinny uczestniczyć osoby w wieku co najmniej 18 lat, które grały po raz ostatni nie dawniej niż 7 dni przed badaniem. Badanie ukończyło 273 respondentów. Spośród nich 18 nie spełniło warunków uczestnictwa lub udzielało ewidentnie fałszywych informacji (np. „gram 1000 godzin w tygodniu”), a ponadto odpowiedzi 8 znalazły się poza trzecim odchyleniem standardowym; osoby te zostały wykluczone z analiz. Ostateczne analizy zostały przeprowadzone na danych dotyczących 247 respondentów (236 mężczyzn, 11 kobiet, średni wiek – 22,8 roku). Odpowiedzi były udzielane na pięciostopniowej skali Likerta.

5.3. Wyniki i dyskusja

Do oceny rzetelności skali użyto miary zgodności wewnętrznej (niestandardyzowana α Cronbacha = 0,844). Pozycje 6, 10, 16, 18, 21, 22 korelowały nisko z ogólnym wynikiem testu (wskaźnik poniżej 0,2), test Shapiro-Wilka potwierdził normalność rozkładu ($W = 0,99$, $p = 0,82$). Otrzymane dane poddano analizie głównych składowych z rotacją oblimin ($KMO = 0,849$; test sferyczności Bartletta $\chi^2(465) = 2261,88$; $p < 0,001$) w celu wykrycia struktury składowych wyjaśniającej największy procent całkowitej wariancji. Stosując kryterium Kaisera, wyodrębniono 8 komponentów (57,5% wyjaśnionej wariancji), których wartości własne przekraczały 1. Jednak analiza macierzy składowych sugerowała przyjęcie rozwiązania jednoczynnikowego, spośród 31 pytań 27 charakteryzowało się ładunkiem czynnikowym większym niż 0,2 (dla pierwszej składowej). Pozostałe cztery pozycje nie tworzyły spójnego czynnika.

Przeprowadzone badanie potwierdziło satysfakcjonującą rzetelność polskiej skali immersji. Wyniki potwierdziły też przypuszczenia dotyczące jednorodnej struktury skali. Wątpliwości dotyczące sześciu pozycji testowych, które nisko korelowały z wynikiem skali, postanowiono zweryfikować w kolejnym badaniu.

6. Badanie 2

6.1. Założenia i hipotezy

Badanie 2 miało dwa cele: weryfikację wniosków dotyczących struktury i składu skali oraz sprawdzenie powiązania jej wyników z oceną gry przez użytkowników. Przyjęto założenie, że doświadczenie immersji powinno być związane z satysfakcją płynącą z gry i chęcią dalszego z niej korzystania. Postawiono hipotezę, że wyniki skali immersji będą korelować z tymi zmiennymi, co potwierdziłoby wartość narzędzia.

6.2. Osoby badane i procedura

W badaniu wzięło udział 136 osób zrekrutowanych za pomocą ogłoszenia w internetowym portalu ogłoszeniowym. Badanie ukończyło 106 respondentów, spośród których 82 (23 mężczyzn i 59 kobiet, średni wiek = 22,68 roku) poprawnie odpowiedziało przynajmniej na dwa z trzech pytań kontrolujących znajomość gry.

Badanie zostało przeprowadzone za pośrednictwem internetu na dwóch etapach. W pierwszej części proszono uczestników o granie przez około dziesięć minut w grę wideo pod tytułem *Unfreeze me! 2*; nie podawano żadnej dodatkowej instrukcji. Następnie badani byli kierowani na stronę zawierającą kwestionariusz. Poza immersją mierzono zmienne zależne: ocenę satysfakcji (dwa pytania), chęć ponownego zagrania i gotowość do zapłacenia za grę. Odpowiedzi były udzielane na pięciostopniowej skali Likerta.

6.3. Wyniki i dyskusja

Do oceny rzetelności skali użyto miary zgodności wewnętrznej (niestandardyzowana α Cronbacha = 0,932). Pozycje 16, 18, 21, 22 ponownie nisko korelowały z ogólnym wynikiem testu (wskaźnik poniżej 0,2). Dla pozostałych dwu pozycji (6 i 10), które wzbudziły wątpliwości w pierwszym badaniu, korelacja ta była bardziej wyraźna (odpowiednio; 0,33 i 0,48). Biorąc pod uwagę wyniki analizy czynnikowej przeprowadzonej w badaniu pierwszym oraz ponownie wykazaną w badaniu drugim niską korelację pozycji numer 16, 18, 21 i 22 z ogólnym wynikiem skali, należy przyjąć, że skala ma strukturę jednorodną, przy wykluczeniu pozycji niezwiązanych z badaną zmienną latentną.

Aby sprawdzić korelację pomiędzy immersją (badaną za pomocą kwestionariusza) a satysfakcją z gry i chęcią ponownego zagrania (mierzonymi za pomocą skali porządkowej), przeprowadzono analizę korelacji rangowej ρ Spearmana. Zgodnie z przewidywaniami poziom immersji był silnie skorelowany z satysfakcją z gry ($\rho = 0,76$) oraz chęcią powrotu do niej ($\rho = 0,76$).

Rozkład odpowiedzi dla zmiennej gotowości do zapłacenia za dalszą grę okazał się silnie skośny, a odpowiedzi przyjmowały tylko trzy z pięciu wartości („nie zapłaciłbym/abym nic za dalszą grę”, „zapłaciłbym/abym maksymalnie 1 złoty”, „zapłaciłbym/abym maksymalnie 5 złotych”); nikt z uczestników nie wybrał żadnej z pozostałych dwóch opcji („zapłaciłbym/abym maksymalnie 10 złotych” i „zapłaciłbym/abym więcej niż 10 złotych”). Innymi słowy, wyższe niż 5 złotych kwoty okazały się nadmiernie wygórowane, a uczestnicy badania w istocie podzielili się na tych, którzy byliby skłonni zapłacić za możliwość dalszej gry, i tych, którzy nie zdecydowaliby się w tym celu poświęcić nawet małej kwoty. W przekonaniu autorów nie było uzasadnienia dla analizy uzyskanych wyników za pomocą regresji liniowej, dlatego postanowiono zdychotomizować zmienną („chcący zapłacić” i „nie chcący zapłacić”) i przeprowadzono analizę regresji logistycznej, w której jako zmienną niezależną potraktowano poziom immersji, a jako zmienną zależną – gotowość do zapłacenia. Wyniki okazały się zgodne z przewidywaniami, wraz ze wzrostem immersji wzrastała skłonność

do zapłacenia za dalszą grę ($b = 1,09$, $SE = 0,35$, $r = 0,36$, $r^2 = 0,12$). Zgodnie z wytycznymi Cohena (1992) wielkość efektu należy uznać za średnią¹.

Przeprowadzone analizy potwierdziły satysfakcjonującą rzetelność skali i przewidywania dotyczące jej jednoczynnikowej struktury. Również podejrzania, że cztery pozycje nie mają związku z całością skali, zostały dodatkowo udokumentowane. Pytania 16, 18, 21 i 22 ponownie okazały się nie ładować czynnika głównego, równocześnie nie tworząc spójnego drugiego czynnika; w dodatku nisko korelowały z ogólnym wynikiem testu. Ze względu na konsekwentne wyniki w dwóch niezależnych badaniach postanowiono usunąć te pytania ze skali. Co więcej, wyniki analiz pozwoliły przyjąć postawioną hipotezę – wystąpiła korelacja pomiędzy poziomem immersji a oceną satysfakcji z gry i chęcią powrotu do niej. Ponadto osoby doświadczające wysokiej immersji były bardziej skłonne do zapłacenia za dalszą grę.

7. Badanie 3

7.1. Założenia i hipotezy

Celem badania 3. było eksperymentalne sprawdzenie trafności skali immersji. W tym celu wybrano dwie gry – *Stop Evolution Tower Defense* i *Kingdom Rush* – które nie różniły się sposobem obsługi, gatunkiem i treścią, były natomiast inaczej oceniane przez użytkowników (pierwsza w popularnym portalu poświęconym grom uzyskała średni wynik 1,7/5, a druga 4,6/5). Bazując na wynikach uzyskanych w badaniu 2., założono, że satysfakcja z gry jest wyjaśniana przez immersję. Na tej podstawie wysunięto hipotezę, iż poziom immersji w grupie grającej w pierwszą grę będzie niższy niż w grupie grającej w grę drugą.

7.2. Osoby badane i procedura

W badaniu wzięło udział 65 osób zrekrutowanych za pomocą ogłoszenia w internetowym portalu ogłoszeniowym. Zaproszenie zawierało krótki opis i link. Badanie ukończyły 63 osoby, 36 z nich poprawnie odpowiedziało na

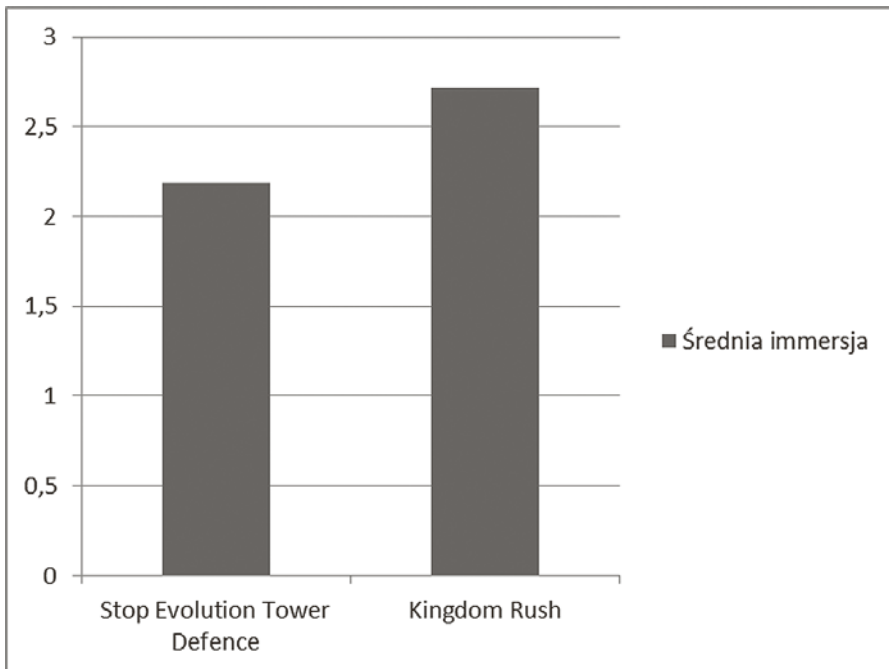
¹ Inną rozważaną strategią było zastosowanie wielomianowej regresji logistycznej, która pozwala na przewidywanie wartości nominalnej zmiennej niezdyktomizowanej w zależności od wartości predyktora. Zrezygnowano z tego podejścia, ponieważ analizowana zmienna zależna w swojej oryginalnej postaci nie miała charakteru zmiennej nominalnej (była zmienną porządkową), a po zredefiniowaniu przyjmowała tylko dwie wartości.

pytania kontrolne (o znajomość gry) i zadeklarowało, że granie w gry wideo to jedna z form spędzania ich wolnego czasu (21 mężczyzn i 15 kobiet, średni wiek = 21,97 roku).

Badanie zostało przeprowadzone za pośrednictwem internetu. Uczestnicy byli losowo przydzielani do jednego z dwóch warunków eksperymentalnych. W przypadku pierwszym grali w grę nisko ocenianą, w przypadku drugim – w grę ocenianą wysoko. Nie podawano żadnej dodatkowej instrukcji. Następnie badani byli kierowani na stronę zawierającą kwestionariusz (w badaniu 3. użyto wersji skali składającej się z 27 pozycji). Poza immersją mierzono zmienne: ocenę satysfakcji z gry (dwa pytania) i chęć powrotu do gry. Odpowiedzi były udzielane na pięciostopniowej skali Likerta.

7.3. Wyniki i dyskusja

Porównano poziom immersji pomiędzy grupami eksperymentalnymi. Wyniki prezentuje wykres 1. Średni wynik w grupie grającej w grę nisko ocenianą (2,19) był niższy od wyniku w grupie grającej w grę wysoko ocenianą (2,72).



Wykres 1. Średnia immersja w grupach eksperymentalnych

Ponadto potwierdzono wyniki uzyskane w badaniach 1. i 2. Rzetelność zastosowanej w badaniu 3 skali składającej się z 27 pozycji testowych była wysoka (niestandaryzowana α Cronbacha = 0,938). Ponownie poziom immersji okazał się korelować z poziomem satysfakcji ($p = 0,72$) i chęcią powrotu do gry ($p = 0,56$).

Wyniki badania 3. pozwoliły przyjąć hipotezę, że poziom immersji jest zależny od atrakcyjności rozgrywki, rozumianej jako średnia ocena przydzielana obu wykorzystanym grom przez ich użytkowników; tym samym wyniki potwierdziły trafność adaptowanej skali. Innymi słowy, rezultaty uzyskiwane za pomocą polskiego wariantu kwestionariusza immersji – podobnie jak w przypadku angielskojęzycznego pierwowzoru – są związane z odbiorem gry przez jej użytkowników.

8. Podsumowanie

Badacze powszechnie uznają immersję za ważny element doświadczenia użytkownika gry wideo (McMahan, 2003; Sweetser, Wyeth, 2005; Qin, Rau, Salvendy, 2009; Weibel, Wissmath, 2011; Christou, 2014). Immersja stanowi przedmiot intensywnych badań dążących do ustalenia jej źródeł, komponentów oraz skutków. Dlatego też ważne było dostarczenie dostosowanego do warunków polskich narzędzia służącego do jej pomiaru.

Celem niniejszej pracy było stworzenie polskiej adaptacji skali immersji i sprawdzenie jej właściwości psychometrycznych. Po translacji kwestionariusza przeprowadzono przy jego użyciu trzy badania. Pierwsze z nich sprawdziło rzetelność skali oraz jej strukturę. Wyniki wskazywały na jednorodną strukturę kwestionariusza immersji. Ze względu na konkluzję autorów oryginalnej wersji dotyczącą struktury czynnikowej (Jennett i in., 2008) postanowiono przeprowadzić dodatkowe badanie, które potwierdziło jednorodność skali. Zagadnienie to zostało szerzej omówione w dyskusji badań 1. i 2.; uznano, że ze względu na konsekwentny wynik dwóch badań oraz brak potwierdzenia teoretycznej struktury czynnikowej również w oryginalnych badaniach, należy skupić się na sprawdzeniu przydatności polskiej wersji skali poprzez sprawdzenie jej właściwości predykcyjnych. Na podstawie uzyskanych wyników postanowiono przyjąć skalę immersji w wersji polskiej składającą się z 27 pozycji testowych.

Zgodnie z założeniami teoretycznymi poziom immersji powinien być bezpośrednio powiązany z takimi zmiennymi jak: satysfakcja z rozgrywki, chęć powrotu do gry, a także szeroko rozumiana atrakcyjność gry. Wyniki badań Jennett i innych (2008) potwierdziły te oczekiwania w stosunku do

oryginalnego *Kwestionariusza immersji*. Analogicznych rezultatów należało oczekiwać od zaadaptowanego narzędzia.

Badanie właściwości predykcyjnych polskiej wersji skali zostało przeprowadzone dzięki włączeniu do badań 2 i 3 elementów mierzących te właśnie zmienne. Badanie 2 służyło weryfikacji właściwości predykcyjnych skali w zakresie satysfakcji i chęci powrotu do gry. Zgodnie z przewidywaniami okazało się, że wynik skali immersji jest związany z satysfakcją płynącą z gry i chęcią powrotu do rozgrywki. Również subiektywna atrakcyjność gry, rozumiana jako skłonność do wydania na nią pieniędzy była powiązana z poziomem immersji: wyższa immersja towarzyszyła większemu prawdopodobieństwu zadeklarowania chęci zakupu gry.

Badanie 3 potwierdziło powyższe konkluzje, a ponadto – dzięki zastosowaniu planu eksperymentalnego – przyniosło potwierdzenie hipotezy o wrażliwości skali immersji na atrakcyjność gry; tytuł oceniany przez użytkowników wyraźnie niżej wywoływał mniej intensywną immersję (w porównaniu do gry ocenianej wysoko). Wrażliwość nasilenia immersji na atrakcyjność gry jest wskazówką, że ta ostatnia stanowi rzeczywistą przyczynę immersji. Po części odpowiada to na wątpliwości Christou (2014) dotyczące kierunku zależności przyczynowo-skutkowej, kwestia ta wymaga jednak dalszych badań.

Dzięki dostarczeniu polskim badaczom użytecznego narzędzia służącego pomiarowi immersji możliwe będzie prowadzenie zarówno podstawowych, jak i stosowanych badań nad tym zjawiskiem w odniesieniu do gier rodzimych producentów. Przy tej okazji należy obdarzyć szczególną uwagę zagadnienia takie jak poszukiwanie cech gier powiązanych z nasileniem immersji oraz weryfikacja interesującego trójelementowego modelu immersji zaproponowanego przez Ermi i Mäyrä (2005).

LITERATURA

- Barendregt, W., Bekker, M. M., Bouwhuis, D. G., Baauw, E. (2006). Identifying usability and fun problems in a computer game during first use and after some practice. *International Journal of Human-Computer Studies*, 64, 830–846.
- Brown, E., Cairns, P. (2004). A grounded investigation of game immersion. *CHI 2004*, 1, 1279–1300.
- Brzeziński, J. (1996). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: PWN.
- Chapple, C. (2013). *Game industry worth \$83bn by 2016*. Online: <<http://www.develop-online.net/news/game-industry-worth-83bn-by-2016-research-claims/0113816>>. Data dostępu: 27 grudnia 2013.
- Christou, G. (2014). The interplay between immersion and appeal in video games. *Computers in Human Behavior*, 32, 92–100.

- Cohen, J. (1992). Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.
- Drwal, R. Ł. (1995). *Adaptacja kwestionariuszy osobowości*. Warszawa: PWN.
- Ermí, L., Mäyrä, F. (2005). Fundamental components of the gameplay experience: Analyzing immersion. *Digital games research association's second international conference 2005*. Online: <http://people.uta.fi/~tlilma/gameplay_experience.pdf>. Data dostępu: 1 sierpnia 2014.
- Fang, X., Chan, S., Brzezinski, J., Nair, C. (2010). Development of an Instrument to Measure Enjoyment of Computer Game Play. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 26(9), 868–886.
- Ferguson, G., Takane, Y. (2002). *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa: PWN.
- Haywood, N., Cairns, P., (2005). Engagement with an interactive museum exhibit. Online: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.132.1310&rep=rep1&type=pdf>> Data dostępu: 27 grudnia 2013.
- Herrewijn, L., Poels, K., Calleja, G. (2013). The Relationship between Player Involvement and Immersion: an Experimental Investigation of Immersion. *Foundation of Digital Games Conference 2013*. Online: <http://www.fdg2013.org/program/papers/short02_herrewijn_et al.pdf> Data dostępu: 1 sierpnia 2014.
- Jackson, J., (1999). Gameboy. *Baltimore Magazine*. Online: <<http://www.baltimoremagazine.net/old-site/people/1999/05/gameboy>>. Data dostępu: 1 sierpnia 2014.
- Jennett, C., Cox, A. L., Cairns, P., Dhoparee, S., Epps, A., (2008). Measuring and defining the experience of immersion in games. *International Journal of Human-Computer Studies*, 66, 641–661.
- Kickmeier-Rust, M. D., Albert, D. (2010). Micro-adaptivity: protecting immersion in didactically adaptive digital educational games. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(2), 95–105.
- McMahan, A., (2003). Immersion, engagement, and presence: A method for analyzing 3-D video games. W: M. J. P. Wolf, B. Perron (red.), *The video game theory reader* (s. 67–86). New York, NY: Routledge.
- Pagulayan, R., Keeker, K., Fuller, T., Wixon, D., Romero, R., Gunn, D. (2007). User-centered Design in Games. W: J. A. Jacko (red.), *Human-Computer Interaction Handbook* (s. 796–824), Londyn, Nowy Jork: Taylor & Francis.
- Qin, H., Rau, P.-L. P., Salvendy, G. (2009). Measuring player immersion in the computer game narrative. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 25(2), s. 107–133.
- Sweetser, P., Wyeth, P. (2005). GameFlow: A model for evaluating player enjoyment in games. *ACM Computers in Entertainment*, 3(3).
- Weibel, D., Wissmath, B. (2011). Immersion in computer games: The role of spatial presence and flow. *International Journal of Computer Games Technology*, 5.
- Zawadzki, B. (2004). Diagnoza temperamentu w ujęciu międzykulturowym: paradoks kulturowej adaptacji kwestionariuszy temperamentu. W: G. E. Kwiatkowska (red.), *Wybrane zagadnienia psychologii współczesnej* (s. 27–44). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Załącznik nr 1. *Kwestionariusz immersji*

1	W jakim stopniu gra podtrzymywała Twoją uwagę?	W bardzo małym 1 2 3 4 5 W bardzo dużym
2	W jakim stopniu odczuwałeś/aś, że jesteś skupiony/a na grze?	W bardzo małym 1 2 3 4 5 W bardzo dużym
3	Jak dużo wysiłku włożyłeś/aś w rozgrywkę?	Bardzo mało 1 2 3 4 5 Bardzo dużo
4	Czy miałeś/aś poczucie, że dawałeś/aś z siebie wszystko?	Zdecydowanie nie 1 2 3 4 5 Zdecydowanie tak
5	W jakim stopniu straciłeś/aś poczucie czasu?	W bardzo małym 1 2 3 4 5 W bardzo dużym
6	W jakim stopniu, w trakcie gry, byłeś/aś świadomy/a, że przebywasz w rzeczywistym świecie? (ODWR)	W bardzo małym 1 2 3 4 5 W bardzo dużym
7	W jakim stopniu zapominałeś/aś o swoich codziennych zmartwieniach?	W bardzo małym 1 2 3 4 5 W bardzo dużym
8	W jakim stopniu byłeś/aś świadomy/a swojej obecności w rzeczywistym otoczeniu? (ODWR)	W bardzo małym 1 2 3 4 5 W bardzo dużym
9	W jakim stopniu zauważałeś/aś zdarzenia mające miejsce wokół Ciebie? (ODWR)	W bardzo małym 1 2 3 4 5 W bardzo dużym
10	Czy odczuwałeś/aś w którejkolwiek chwili potrzebę przerwania gry i zobaczenia, co się dzieje wokół? (ODWR)	Zdecydowanie nie 1 2 3 4 5 Zdecydowanie tak
11	W jakim stopniu odczuwałeś/aś, że wchodzisz w interakcję z otoczeniem w grze?	W bardzo małym 1 2 3 4 5 W bardzo dużym
12	W jakim stopniu odczuwałeś/aś, że jesteś odizolowany/a od prawdziwego świata?	W bardzo małym 1 2 3 4 5 W bardzo dużym
13	W jakim stopniu odczuwałeś/aś, że gra jest czymś, czego raczej doświadczasz niż po prostu czymś, co robisz?	W bardzo małym 1 2 3 4 5 W bardzo dużym
14	W jakim stopniu twoje poczucie, że jesteś w świecie gry było silniejsze niż poczucie, że przebywasz w prawdziwym świecie?	W bardzo małym 1 2 3 4 5 W bardzo dużym
15	Czy w którejkolwiek chwili zdarzyło się, że byłeś/aś tak zaangażowany/a, że nie byłeś/aś świadomy/a używania kontrolerów gry (np. myszy)?	Zdecydowanie nie 1 2 3 4 5 Zdecydowanie tak
16	W jakim stopniu gra była dla Ciebie wyzwaniem?	W bardzo małym 1 2 3 4 5 W bardzo dużym
17	W jakim stopniu czułeś/aś się zmotywowany/a podczas gry?	W bardzo małym 1 2 3 4 5 W bardzo dużym
18	W jakim stopniu gra wydała Ci się łatwa? (ODWR)	W bardzo małym 1 2 3 4 5 W bardzo dużym
19	W jakim stopniu czułeś/aś się emocjonalnie zaangażowany/a w grę?	W bardzo małym 1 2 3 4 5 W bardzo dużym
20	W jakim stopniu byłeś/aś zainteresowany/a tym, jak potoczą się wydarzenia w grze?	W bardzo małym 1 2 3 4 5 W bardzo dużym
21	Jak bardzo chciałeś/aś „wygrać” grę?	Wcale 1 2 3 4 5 Bardzo
22	Czy odczuwałeś/aś niepewność, czy uda Ci się wygrać grę?	Zdecydowanie nie 1 2 3 4 5 Zdecydowanie tak
23	Czy w którejkolwiek chwili zaangażowałeś/aś się tak, że miałeś/aś ochotę mówić do gry?	Zdecydowanie nie 1 2 3 4 5 Zdecydowanie tak

24	W jakim stopniu podobała Ci się grafika oraz wizja artystyczna gry?	W bardzo małym 1 2 3 4 5 W bardzo dużym
25	Jak dużą czerpałeś/aś przyjemność z rozgrywki?	Bardzo małą 1 2 3 4 5 Bardzo dużą
26	Gdy Ci przerwano, czy odczuwałeś/aś niezadowolenie, że gra się skończyła?	Zdecydowanie nie 1 2 3 4 5 Zdecydowanie tak
27	Czy chciałbyś/aś zagrać jeszcze raz?	Zdecydowanie nie 1 2 3 4 5 Zdecydowanie tak

ODWR – odwrotna punktacja

mgr Paweł Strojny, psycholog społeczny, doktorant w Instytucie Psychologii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków,
p.strojny@uj.edu.pl

mgr Agnieszka Strojny, psycholog społeczny, psychometra, doktorantka w Instytucie Psychologii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, agnieszka.strojny@uj.edu.pl

Kwestionariusz immersji – polska adaptacja i empiryczna weryfikacja narzędzia

Abstrakt

Celem trzech przedstawionych badań było stworzenie polskiej adaptacji Kwestionariusza immersji, narzędzia mierzącego zaangażowanie w grę wideo. Kwestionariusz został stworzony i zaadaptowany jako narzędzie służące do eksperymentalnego pomiaru pochłonięcia gracza przez grę. Zweryfikowano strukturę i rzetelność narzędzia w dwóch badaniach (badanie 1 i 2). Poziom immersji okazał się silnie skorelowany z satysfakcją z rozgrywki i chęcią powrotu do niej (badanie 2). Eksperymentalna manipulacja jakością gry skutkowała różnicami w poziomie immersji (badanie 3), co potwierdziło przydatność skali w badaniach nad grami. Zaprezentowane narzędzie znajdzie zastosowanie w badaniach naukowych i przemysłowych.

SŁOWA KLUCZOWE: immersja, adaptacja, gry wideo, zaangażowanie

Artystyczne gry Anny Anthropy

ANDRZEJ STRUŻYNA

Uniwersytet Opolski

Abstract

Anna Anthropy's art games

Art games are unique works which go beyond offering players the fun of playing. As a mixed form placed between social games, new media art and tactical media, art games look for new challenges for players, aiming to enrich the reception experience. In this paper, art games are exemplified by selected works of Anna Anthropy, which – making use of the artistic convention – are becoming a metadiscursive medium that encourages critical reflection about video games and user status in the player.

KEYWORDS: art games, Anna Anthropy, video games, gender

1. Wprowadzenie

Artystyczne gry komputerowe (*art games*) to rozwijająca się gałąź cyberrozrywki, na którą w coraz większym stopniu zaczynają zwracać uwagę zarówno gracze, jak i krytycy gier oraz badacze nowych mediów. Tytuły te spełniają

inne funkcje aniżeli większość gier, które w znacznej mierze są nastawione na oferowanie graczom niczym nieskrępowanej rozrywki.

W potocznym rozumieniu artystyczne gry wideo są na tyle nietypowe, że w języku graczy obecne jest sformułowanie „antygrzy”¹. Pod tym pojęciem kryje się najczęściej negatywna ocena aplikacji, które nie sprawiają przyjemności użytkownikowi. Funkcja ludyczna jest powszechnie przypisywana grom wideo, co sprawia, że każdą grę komputerową potocznie postrzega się jako utwór rozrywkowy. Mimo to można wskazać wiele produkcji, zarówno komercyjnych, jak i niekomercyjnych, w których m.in. niepogłębiona, liniowa fabuła czy niedopracowana rozgrywka bardziej frustrowały graczy, aniżeli gwarantowały przyjemną zabawę². Dlatego uważam, że pojmowanie gier komputerowych wyłącznie przez pryzmat ich rozrywkowości ogranicza perspektywę poznawczą i badawczą. Artystyczne gry wideo są tego przykładem, ponieważ w większości takich aplikacji to nie szata graficzna ani rozrykowość odgrywają najważniejszą rolę, lecz treść i twórcze wykorzystanie immanentnych możliwości gier komputerowych.

2. Artystyczne gry wideo w ujęciu teoretycznym

Gry wideo są narzędziem służącym artystom do ekspresji twórczej. Jak stwierdzają Jon Dovey i Helen W. Kennedy (2011):

Gwałtownie rozwijająca się światowa sieć artystów gier wideo stanowi kontynuację długiej dwudziestowiecznej tradycji artystów mediów pracujących za pomocą mechanicznych albo elektronicznych narzędzi, którzy w ukryciu i jawnie oceniają dominującą kulturę (s. 175).

Artystyczne gry komputerowe to wyróżniające się dzieła w branży cyberrozrywki. Ich specyfika przejawia się zwłaszcza w konfiguracji aplikacji oraz w warstwie fabularnej (w pewnej mierze również w całym świecie przedstawionym gry). Jak pisze Ryszard Kluszczyński (2010), dzieło sztuki nowych mediów wykorzystujące strategię gry cechuje się metadyskursywnym charakterem oraz poszerzonym doświadczeniem odbioru (s. 231). W tym rozumieniu *art games* mają potencjał odkrywania uproszczeń obecnych w większości gier wideo, w tym stereotypowej konstrukcji awatarów (wpisującej się w kult sprawności

¹ Ewenementem jest strona Antygrzy.blox.pl, której autor w przewrotny i ironiczny sposób wykorzystał to określenie dla zaznaczenia pozytywnych wartości *art games*.

² Przykłady takich opinii graczy odnaleźć można w różnych zestawieniach oraz witrynach internetowych poświęconych tematyce najgorszych gier wideo (zob. np. Najgorsze Gry Wszechczasów).

i piękna hiperseksualizowanego ciała, przy jednoczesnym pomijaniu różnego rodzaju inności, w tym niepełnosprawności i nienormatywnej tożsamości płciowej), ale podejmują także kwestię wpływu interfejsu wejścia oraz sposobu sterowania postacią (zestawu klawiszy, dżojstika itp.) na zachowania i możliwości decyzyjne użytkownika. Odmienność rozwiązań zawartych w grach artystycznych ma potencjał uświadamiający: gracz podejmujący wyzwanie, jakie rzuca mu niestandardowa aplikacja, zachęcany jest nie tylko do refleksji nad grami komputerowymi, lecz także do zrewidowania własnych przyzwyczajeń. Na tym zasadza się metadyskursywność artystycznych gier wideo.

Poza tym *art games*, na co zwracał uwagę Ernest W. Adams (2007, s. 260), powinny oferować więcej niż nieartystyczne gry komputerowe. Aby wyjść poza paradygmat rozrywkowości gier, artyści podejmują w swych dziełach tematy społeczne, którym w większości gier komputerowych poświęca się niewiele uwagi. Choć np. śmierć stanowi jeden z najczęściej pojawiających się w grach motywów, to zwykle uobecnia się ona fragmentarycznie i jest niejako skutkiem ubocznym rozgrywki. Inaczej mówiąc, zagadnienia poważne w swej treści nie zawsze są wykorzystywane i przedstawiane w pełni, często gra zapewniająca odbiorcy przyjemność nie prowokuje do rozważań o moralnej, społecznej czy filozoficznej naturze danego zjawiska.

Artyści sięgający po medium gier wideo negocjują dominantę rozrywkowości poprzez minimalizowanie przyjemności rozgrywki, wpisując w swe dzieła treści pobudzające emocje odbiorcy. W tym względzie artystyczne gry komputerowe mają potencjał pogłębiania doznań i poszerzania wachlarza doświadczeń gracza. Autorzy artystycznych gier programują aplikacje zaangażowane społecznie, które eksponują wartości artystyczne. Jak stwierdza Marta Raczek (2012), twórcy *art games* traktują gry komputerowe „jako narzędzi[a] opisywania i dekonstruowania aktualnej rzeczywistości społecznej i kulturowej” (s. 103). Istotną kwestią jest ponadto subwersywny charakter działalności artystów sięgających po medium gry wideo, który przejawia się w kreowaniu dzieł o krytycznym potencjale. Dlatego *art games* łączą w sobie również własności mediów taktycznych.

3. Anna Anthropy – programistka, krytyczka, cyberfeministka

Intrygującym przykładem twórczości, która wpisuje się w nurt artystycznych gier wideo, jest działalność Anny Anthropy. To amerykańska programistka i krytyczka gier komputerowych oraz cyberfeministka i aktywistka środowiska LGBT. Duży wpływ na treść tworzonych przez nią gier wywierają osobiste doświadczenia. Jako transseksualistka bardzo często podejmuje w swych

grach temat dyskryminacji osób o nienormatywnej tożsamości płciowej. Jej gry krytykują obecne w społeczeństwie postawy i zachowania nietolerancyjne, w tym stereotypy i przemoc symboliczną.

Anthropy negatywnie ocenia komercyjną scenę gier wideo, podkreślając ich schematyczność i ubogą warstwę narracyjną. Według artystki przekaz oraz fabuła są istotnymi elementami gier, dlatego z dezaprobatą spogląda ona na produkcje, w których nastawienie na realizację funkcji ludycznej umniejsza lub eliminuje treść gry. Z tego względu autorka promuje, zwłaszcza wśród swoich fanów, tworzenie amatorskich gier komputerowych, ponieważ – jak stwierdza – oddolna działalność graczy ma potencjał zmiany skostniałej branży gier komputerowych (Anthropy, 2012, s. 5–11; por. Szewczyk, 2013, s. 76). Odwołuje się przy tym do idei wolnego dostępu do oprogramowania (większość gier artystka udostępniła za darmo w internecie) oraz „zrób to sam”. Działalność Anthropy obejmuje również prowadzenie warsztatów programowania gier.

W dalszej części artykułu analizie zostały poddane wybrane cztery gry amerykańskiej cyberfeministki. Nadmienić przy tym należy, że prowadzona przeze mnie refleksja nad grami Anthropy, opierająca się na indywidualnej i subiektywnej recepcji, analizie oraz interpretacji, ma na celu rekonstrukcję wirtualnego (czy też, w odniesieniu do Umberta Eco, modelowego) odbiorcy wpisanego w strukturę dzieła. Jak pisze Michał Głowiński (1998), zmiana konwencji dzieła zakłada jednocześnie nową sytuację odbiorcy, którą determinują stawianie nieszablonowych wymogów oraz sugerowanie nowatorskich znaczeń (s. 66 i 87–88). Artyści nowych mediów posługujący się medium ergodycznym bardzo często starają się przekraczać ramy gatunkowe, schematyczne reguły i konwencjonalne treści w celu uzyskania oryginalności dzieła, dlatego istotnym zagadnieniem, jakie w analizie musi się pojawić, jest usytuowanie wirtualnego odbiorcy gier artystycznych.

4. „A Game Is An Experience Created By Rules”³

Najważniejszą grą Anthropy, dzięki której zyskała ona światowy rozgłos, jest *Dys4ia* z 2011 roku, będąca autobiograficzną opowieścią o powodach, przebiegu i skutkach podjętej przez autorkę terapii hormonalnej. Gra podzielona została na cztery części. Każda z nich przybliża i wizualizuje graczowi emocje, jakie towarzyszyły bohaterce – Annie – w kolejnych etapach podejmowanej terapii, zwracając uwagę odbiorcy-użytkownika na poczucie obcości przed zmianą płci. Świadomość własnej odmienności i braku jej akceptacji w społec-

³ Anthropy, A. (1 kwietnia 2013).

czeństwie stały się dla bohaterki powodem niskiej samooceny oraz tytułowej dysforii, czyli zaburzeń nastroju występujących m.in. w depresji. Postanowienie zmiany płci daje autorce nadzieję na redefinicję własnej tożsamości. Wprowadzenie w kontekst towarzyszących temu emocji i doświadczeń pozwala graczowi na empatyczne zrozumienie owej decyzji. Ważne jest ukazanie złożoności procesu zmiany płci oraz uświadomienie obciążenia psychicznego towarzyszącego serii testów medycznych, jakie kandydat(ka) na terapię hormonalną musi przejść. Utrudnienia nie kończą się nawet po zakwalifikowaniu do podjęcia terapii, czego przejaw stanowi towarzysząca zmianom psychosomatycznym frustracja bohaterki.

Wyróżniającą się częścią opowieści Anny jest ostatni poziom rozgrywki. Utrzymany w optymistycznym tonie przedstawia odnalezienie wewnętrznego ładu, zdobycie pewności siebie i akceptację własnej odmienności. Cieleśność przekształca się z wartości negatywnej w pozytywną. Cel bohaterki, tak jak i samego gracza, zostaje osiągnięty, jednak zakończenie terapii nie zamyka historii Anny, lecz daje początek nowemu etapowi w życiu i twórczości artystki.

Istotna w *Dys4ii* jest warstwa graficzna oraz dźwiękowa. Anthropy nawiązuje do estetyki gier z lat 70. i 80. XX w.; intertekstualne odniesienia można traktować jako nostalgiczny zwrot do czasu dzieciństwa artystki. Zastosowanie estetyki gier na wczesne konsole buduje poczucie intymności opowieści, związania z osobistymi wspomnieniami. Pogłębia to poczucie zanurzenia w interaktywną opowieść, rozumianego w tym przypadku jako internalizowanie perspektywy artystki, czyli współodczuwanie wraz z bohaterką emocji i doświadczeń pojawiających się w trakcie narracji. Wyzwaniu poddane zostają nie umiejętności intelektualne lub manualne gracza, lecz jego empatia.

Poprzez operowanie rozpoznawalnymi figurami w znajomo wyglądających przestrzeniach rozgrywki autorka stara się znaleźć wspólny język z graczami, jednak nie jest to warunkiem zrozumienia fabuły. Pojawiające się pikselowe kształty posiadają także głębszy wymiar referencji: same w sobie stają się symbolami wzbogacającymi treść gry. Szczególnie istotne są trzy wizualizacje poczucia odmienności bohaterki występujące na poziomach pierwszym, trzecim i czwartym. Odnoszą się one do gry *Tetris* (Pażytnow, 1984) i wykorzystują motyw układania bloków w pełne wiersze. W *Dys4ii* brakującym elementem jest awatar gracza, który z racji swego nietypowego kształtu nie może zostać dopasowany do poziomo ułożonych kwadratowych bloków. W kolejnych wizualizacjach zachodzi diametralna zmiana w postrzeganiu własnego ciała przez bohaterkę, która przed rozpoczęciem terapii określała siebie jako osobę niepasującą do otaczającej ją rzeczywistości. W trzecim poziomie, czyli w trakcie trwania terapii hormonalnej, zdeformowany awatar jest niedokończony,

jakby niezaładowany; jego przemiana trwa, na co wskazuje migotający piksel. Jest to forma pośrednia pomiędzy blokiem najbardziej zbliżonym w swym wyglądzie do wymaganego przez grę kształtu a ostatnim blokiem z poziomu czwartego, stanowiącym obiekt doskonały, pozbawiony jednolitej postaci. Jego zmienność sugeruje płynną tożsamość bohaterki, a zarazem osiągnięcie wewnętrznej harmonii.

Przedstawiana w ten symboliczny sposób redefinicja tożsamości autorki jest intrygującą dekonstrukcją znanej gry w artystyczny, metaforyczny przekaz. Intertekstualne przeformułowywanie rozpoznawalnych motywów jest wyrazem potencjału artystycznego tkwiącego w grach wideo, co jednocześnie można potraktować jako argument skierowany przeciwko pesymistycznej wizji Jeana Baudrillarda (2005), zgodnie z którą żyjemy obecnie w świecie multiplikujących się znaków bez referencji (s. 6–7). Odniesienia znaczeniowe w *Dys4ii* wykraczają poza samą grę w stronę historii nowych mediów i tematyki zaangażowanej społecznie.

5. Antygry czy pułapki nastawione na graczy?

W twórczości Anthropy znaczną część stanowią gry wypełnione rozwiązaniami nietypowymi. Zmienianie podstawowych zasad gatunkowych gier wideo sprawia, że aplikacje posiadają charakter metadyskursywny. Na potrzeby artykułu ograniczę się do analizy trzech gier autorstwa Anthropy udostępnionych w sieci z możliwością rozgrywki w przeglądarce internetowej: *Defend the Land*, *Police Bear* i *Lazer Bitches* (wszystkie z 2011 r.).

5.1. „Trans wolves in womyn’s clothing”⁴

Do stworzenia gry *Defend the Land* artystkę nakłoniły doniesienia o dyskryminacji transseksualnych kobiet chcących uczestniczyć w Michigan Womyn’s Music Festival. Michfest to jeden z najdłużej funkcjonujących festiwali muzycznych w USA (jego początki sięgają 1976 r.), skierowany wyłącznie dla kobiet. Mężczyźni nie są tam mile widziani. Feministyczna idea przyświecająca festiwalowi związana jest z walką o równość kobiet, w szczególności żeńskich zespołów muzycznych, które zwykle stanowią mniejszość na podobnych wydarzeniach. Jednak rygorystyczna reguła rządząca Michfestem rodzi wątpliwość co do zasadności operowania równościowymi hasłami przez jego

⁴ Anthropy, A. (10 września 2011).

organizatorki. Restrykcje dotyczą wszystkich mężczyzn, także tych, którzy nie identyfikują się z własną płcią. Transseksualne kobiety z powodu swojej odmienności traktowane są na festiwalu jako osoby obce, czego wyrazem było zamieszczenie przez organizatorów Michfestu w 2011 roku na swoim blogu zdjęć i nazwisk osób transpłciowych.

Wokół tej problematyki oscyluje fabuła gry *Defend the Land*, w której gracz ma na celu – jak to ujmuje Anthropy w opisie rozgrywki – „bronić przestrzeni festiwalu przed transwilkami w kobiecych ubraniach”. Pośród tańczących identycznych awatarów gracz ma na celu wskazać przebranego oszusta, którego wyróżnia jeden drobny szczegół – ledwo widoczny penis wielkości kilku pikseli. Jeśli gracz wykona zadanie poprawnie, zostanie nazwany bohaterem, który zapewnił bezpieczeństwo bawiących się na festiwalu kobiet. Jednak gdy wskaże niewłaściwą postać, zostaje oskarżony o zhańbienie kobiety i zniszczenie idei Michfestu. Ocena moralna działań gracza jest całkowicie rozbieżna, choć w obu przypadkach dochodzi do naruszenia czyjejś godności, co podkreśla pojawiające się w momencie kliknięcia awatara hasło transgresji. W swej grze Anthropy obnaża hipokryzję organizatorek festiwalu, które walcząc o prawa kobiet, jednocześnie dyskryminują inne mniejszości oraz naruszają ich dobro osobiste.

Konstrukcja rozgrywki staje się źródłem przeżycia performatywnego⁵. Gra stawia wyzwanie dla empatii odbiorcy, ponieważ rola oprawcy wykracza poza oferowanie graczowi kinestetycznej przyjemności i skłania go do refleksji nad oceną moralną działań, do których jest zobowiązany. Każdorazowo po wskazaniu awatara, niezależnie od wyniku gry, gracz zachęcany jest do ponownego poszukiwania oszusta przebranego za kobietę. Zapętlenie akcji sprawia, że gra praktycznie nie ma końca. Pomimo wykonania zadania samo wykluczenie odmiennej osoby nie zapewnia trwałego poczucia „bezpieczeństwa” uczestnikom Michfestu. Starania gracza wydają się bezsensowne, ponieważ nie jest możliwe uzyskanie pełnego zwycięstwa nad „transwilkami w kobiecych ubraniach” (Anthropy, 10 września 2011).

Defend the Land krytykuje stosowanie kategorii anatomicznej do wartościowania drugiego człowieka oraz definiowania jego tożsamości płciowej. Gracz zachęcany do poszukiwania oszusta stawiany jest w roli prześladowcy. Staje się narzędziem opresji spełniającym restrykcyjne żądanie zachowania „bezpieczeństwa” na festiwalu. Ceną ochrony jest wykluczenie osób wykraczających poza normę jednej płci. Gracz doświadcza stosowania przemocy symbolicznej: większość (w tym przypadku kobiety, które nie zmieniały płci) odbiera mniejszości (czyli transseksualnym kobietom) jej podstawowe prawa.

⁵ Szerzej o grach wideo jako medium performatywnym pisała Clara Fernández Vara (2009).

5.2. „Police bear, the cubby cop”⁶

Inna gra Anthropy, *Police Bear*, również ujawnia swój metadyskursywny i performatywny charakter. Jest to gra hipertekstowa, w której gracz wciela się w rolę policjanta pilnującego porządku w czasie pokojowej demonstracji. Inspiracją dla artystki stały się wydarzenia z drugiej połowy 2011 r., kiedy przez USA przetoczyła się fala manifestacji skierowanych przeciwko nierówności społecznej i ekonomicznej wywołanej kryzysem gospodarczym. Wspólnym hasłem protestów było „We are the 99%”, co odnosiło się do zbulwersowania protestujących faktem, że „99% amerykańskich obywateli musi każdego dnia zmagać się licznymi problemami dotyczącymi złego stanu gospodarki oraz wysokiego bezrobocia, podczas gdy 1% obywateli posiada władzę i pieniądze” (Ozimek, 2011).

Anthropy podejmuje problem bezzasadnego stosowania przemocy przez policję, która powinna stać na straży porządku i bezpieczeństwa publicznego. Pomimo tego, iż w swej krytyce autorka kreuje stereotypowo dualistyczny świat, gdzie manifestanci ukazywani są jako bohaterowie pozytywni, a ich wrogami są przedstawiciele organu administracyjnego, grę wyróżnia walor etycznej oceny działań użytkownika. Gracz w trakcie rozgrywki obligowany jest do dokonywania decyzji moralnych. Kolejne wybory zagęszczają uwiłkanie historii, w której cierpliwość i opanowanie użytkownika poddawane są ciężkiej próbie.

Konstrukcja fabuły zachęca gracza do podejmowania decyzji zgodnych z normami etycznymi. Samo osadzenie użytkownika w roli policjanta oraz przedstawienie celu gry – pilnowania porządku w czasie demonstracji – sugeruje rezultat, jaki powinien osiągnąć gracz, aby prawidłowo ukończyć grę. Użytkownik, którego rola sprowadza się do przyjmowania biernej postawy (choć pozostaje on w gotowości do ewentualnego rozpoczęcia działań), skonfrontowany jest z aktywnymi uczestnikami demonstracji. Umożliwienie graczowi wyboru ścieżki okazuje się złudne, ponieważ od początku rozgrywki agresywne zachowania policjanta są wstrzymywane przez narratora, który przypomina o ciężącym na bohaterze obowiązku. Stworzenie pozoru rozgąlgającej się akcji służy autorce do sprowadzenia rezultatu rozgrywki tylko do jednej sytuacji. Niezależnie od starań gracza wzrastające napięcie emocjonalne tytułowego policjanta zostaje rozładowane poprzez agresję skierowaną w demonstrantów.

Użytkownik osadzony w roli brutalnie reagującego policjanta doświadcza złożonej kwestii psychologii tłumu. Interpretując sytuację tytułowego

⁶ Anthropy, A. (2011).

bohatera w szerszym kontekście, można stwierdzić, że na jego reakcję wpływają nie tylko kotłujące się emocje, ale także poczucie obowiązku pełnienia służby publicznej, konieczność wypełniania dyspozycji przełożonego oraz postępowanie samych uczestników demonstracji, którzy traktują policjantów jako wrogów. Tak skonstruowana rozgrywka uzmysławia graczowi skomplikowane położenie bohatera. W tej perspektywie gra przedstawia nieobliczalność i nieprzewidywalność zachowań tłumu, gdzie przysłowiowa iskra wystarcza do przerodzenia się pokojowej demonstracji w zamieszki. W tym ujawnia się performatywny aspekt gry, pozwalający odbiorcy doświadczyć potencjalnego niebezpieczeństwa związanego z wydarzeniami o charakterze masowym.

5.3. „Friends with benefits”⁷

Lazer Bitches, w odróżnieniu od wcześniej omówionych gier, nie podejmuje ważnego tematu społecznego. Jest grą nastawioną na realizację funkcji ludycznej, jednak sposób skonstruowania gry ujawnia ironiczną wymowę rozgrywki. Poświęcony grze wpis na blogu Anthropy (17 września 2011) sugeruje, że celem autorki było sparodiowanie agonistycznego charakteru gatunku „strzelanek” oraz stworzenie gry prowokującej do fizycznego kontaktu graczy. Dlatego autorka wymownie porównuje relację zachodzącą pomiędzy użytkownikami z rodzajem kontaktów między ludźmi określanymi mianem *friends with benefits*, co oznacza seksualną więź bez zobowiązań emocjonalnych łączącą znajomych lub przyjaciół.

Lazer Bitches nie jest typową „strzelanką” dla dwóch graczy. Artystka, inspirując się komiksem internetowym *Hitmen for Destiny* autorstwa Øyvinda Thorsbiego, wykorzystała w swej grze zaczerpnięty z westernu motyw pojedynku rewolwerowców. W tym celu zmodyfikowała sposób sterowania postaciami: zachowała rozdzielność klawiszy odpowiadających za nawigację awatarami, jednak przycisk strzału sprowadziła do jednego klawisza, wspólnego dla obu grających.

Zmiana ta wywiera istotny wpływ na doświadczenie odbiorcze. Cechą łączącą różne gatunki gier wideo, zwłaszcza MMOFPS, jest autonomia gracza. Wpisuje się to w ideę sportu, której podstawową regułą stanowi stworzenie sytuacji możliwie najbardziej hermetycznej (tj. niezależnej od czynników zewnętrznych), dzięki której rywalizujący gracze mogą wykazywać się wyłącznie swoimi umiejętnościami. Wspólny przycisk odpowiedzialny za oddanie strzału to fizyczny punkt przecięcia aktywności graczy, który staje

⁷ Anthropy, A. (17 września 2011).

się bronią obosieczną: użycie go przez jednego użytkownika wyzwala zaprogramowaną akcję zwrotną, dlatego każdy atak spotyka się z zemstą (kontratakiem) drugiego awatara. Oprócz walki toczonej między sobą gracze podejmują się także starcia ze skonfigurowaną aplikacją. Użytkownicy gry *Lazer Bitches* biorą udział w metadyskursywnej rozgrywce, w której niespotykane rozwiązanie ujawnia przyzwyczajenia graczy w zakresie reguł i strategii gry.

6. Wnioski

Zanalizowane powyżej wybrane dzieła Anny Anthropy wpisują się w obręb artystycznych gier wideo, które starają się wykraczać poza oferowanie swym odbiorcom rozrywki. Poruszana przez autorkę problematyka społeczna (dotycząca w szczególności nietolerancji wobec mniejszości seksualnych), pogłębia o zagadnienia etyczne (czego egzemplifikacjami są gry *Defend the Land* oraz *Police Bear*), sprawia, że jej artystyczne gry mogą stać się doświadczeniem wzbogacającym wiedzę i empatię odbiorcy. Rozgrywka nie musi przynosić przyjemnych doznań, zwłaszcza w sytuacji, gdy gracz osadzony jest w roli oprawcy (*Defend the Land*, *Police Bear*) bądź osoby dyskryminowanej (*Dys4ia*). Wprawdzie pomimo kontestacji schematycznych rozwiązań gry Anthropy nadal są grami komputerowymi oferującymi kinestetyczną przyjemność interakcji ze światem przedstawionym, ale podkreślić należy, że głównym celem gier artystycznych jest emocjonalne zaangażowanie gracza podczas przechodzenia gry łamiącej jego przyzwyczajenia. Zatem różnica pomiędzy grami artystycznymi a nieartystycznymi tkwi w usytuowaniu modelowego, wirtualnego gracza, który ma się zmagać z nietypową strukturą gry i poznawać nowatorskie znaczenia, czerpiąc przy tym odmienne doświadczenia odbiorcze. Co istotne, przywołane w artykule gry komputerowe poprzez naruszanie ram i konwencji gatunkowych – stając się źródłem przeżycia estetycznego i artystycznego – zachęcają odbiorcę do refleksji nie tylko nad poruszaną tematyką społeczną, lecz także nad kwestią statusu gracza partycypującego w skonfigurowanym medium ergodycznym.

LITERATURA

- Adams, E. W. (2007). Will Computer Games Ever Be A Legitimate Art Form?. W: A. Clark, G. Mitchell (red.), *Videogames and Art* (s. 255–264). Bristol-Chicago: Intellect Books.
- Anthropy, A. (10 września 2011). *defend the land*. Online: <<http://auntiepixelante.com/?p=1247>>.
- Anthropy, A. (1 kwietnia 2013). *dys4ia post-partum*. Online: <<http://auntiepixelante.com/?p=1991>>.

- Anthropy, A. (17 września 2011). *lazer bitches*. Online: <<http://auntiepixelante.com/?p=1262>>.
- Anthropy, A. (2011). *Police Bear*. Online: <<http://www.auntiepixelante.com/policebear/>>.
- Anthropy, A. (2012). *Rise of the Videogame Zinesters: How Freaks, Normals, Amateurs, Artists, Dreamers, Dropouts, Queers, Housewives, and People Like You Are Taking Back an Art Form*. New York: Seven Stories Press.
- AntyGry. Online: <<http://antygry.blox.pl/html>>.
- Baudrillard, J. (2005). *Symulakry i symulacja*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!.
- Dovey, J., Kennedy, H. W. (2011). *Kultura gier komputerowych* (tłum. T. Macios, A. Oksiuta). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Eco, U. (1994). *Lector in fabula. Współdziałanie w interpretacji tekstów narracyjnych* (tłum. P. Salwa). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Fernández-Vara, C. (2009). *Play's the Thing: A Framework to Study Games as Performance*. Online: <<http://digra.org:8080/Plone/dl/db/09287.52457.pdf>>.
- Głowiński, M. (1998), Wirtualny odbiorca w strukturze utworu poetyckiego. W: tegoż, *Prace wybrane. T. III. Dzieło wobec odbiorcy* (s. 63–90). Kraków: Universitas.
- Kluszczyński, R. W. (2010). *Sztuka interaktywna. Od dzieła-instrumentu do interaktywnego spektaklu*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Najgorsze Gry Wszechczasów. Online: <<http://www.najgorszegrywswszechczasow.ubf.pl/news.php>>.
- Ozimek, A. (13 października 2011). *We are the 99 % – debata na Tumblr.com*. Online: <<http://www.newsfix.pl/index.php/2011/10/13/we-are-the-99-percent-debata-na-tumblr-com/>>.
- Raczek, M. (2012). Subwersywna rzeczywistość artystycznych gier – gry komputerowe jako inspiracja taktyk polskich artystów. W: A. Pitrus (red.), *Olbrzym w cieniu. Gry wideo w kulturze audio-wizualnej* (s. 103–114). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szewczyk, O. (2013). Ciotka rewolucji. *Polityka*, 34, 76–77.

Data dostępu do źródeł internetowych wykorzystanych w tekście: 30 listopada 2013.

mgr Andrzej Strużyna, kulturoznawca, doktorant na Wydziale Filologicznym, Uniwersytet Opolski, andrzejstruzyna@gmail.com

Artystyczne gry Anny Anthropy

Abstrakt

Artystyczne gry wideo, wykraczając poza realizowanie funkcji ludzkiej, stają się dziełami unikalnymi. Łącząc w sobie elementy sztuki nowych mediów, gier poważnych oraz mediów taktycznych, poszukują nowych wyzwań dla graczy, zmierzając do wzbogacenia ich doświadczenia odbio-

ru. Analizowanymi w artykule przykładami są wybrane gry Anny Anthropy, które za sprawą artystycznej konwencji stają się metadyskursywnym medium zachęcającym graczy do refleksji nad grami wideo oraz usytuowaniem użytkownika.

SŁOWA KLUCZOWE: artystyczne gry wideo, Anna Anthropy, gry komputerowe, gender

Gry kooperacyjne na zajęciach języka obcego dla przedszkolaków

NATALIA WAJDA

Poznań

Abstract

Cooperative games in a preschool foreign language class

The paper discusses the advantages of introducing cooperative board games in foreign language classes at the preschool level. The author points out the possible negative consequences of games based on competition: conflict and frustration. The remedy can consist in games in which a whole group fights against the system of the game, and wins or loses as a result – which is the same for all players. The author describes cooperative games and indicates their positive influence both on the student's language competence and the development of the child's personality. The second part of the paper presents a model showing how to design a cooperative game for children and demonstrates an example of a cooperative game for preschool learners.

KEYWORDS: cooperative games, competition, cooperation, teaching languages to preschool learners

1. Dzieci i gry: rywalizacja *versus* współpraca

Planując kurs języka obcego, dobrze jest jako punkt wyjścia uznać potrzeby uczących się, które w przypadku dzieci wynikają z ich cech rozwojowych (Komorowska, 2002, s. 27–29). Potrzeby te nie są jednakowe dla wszystkich przedszkolaków¹, ponieważ dzieci nie rozwijają się dokładnie w tym samym tempie (Przetacznikowa, 1975, s. 416). Niemniej psychologowie wyróżniają zabawę jako czynność typową dla każdego dziecka w wieku od czterech do sześciu lat (tamże). Z tego względu wskazane jest, aby również nauczanie języka obcego przedszkolaków opierało się na tej aktywności (Groux, Porcher, 2003, s. 90).

Nauczyciel ma do dyspozycji różnorodne techniki ludyczne (Siek-Piskozub, 2007, s. 17), w tym **językowe gry dydaktyczne** (Siek-Piskozub, 1997, s. 11–12). Gra językowa to gra, której uczestnicy muszą posługiwać się językiem obcym, aby osiągnąć cel (tamże). Znaczenie samej gry dydaktycznej zawężymy zaś w tym artykule do gier używanych w procesie kształcenia, które prowadzą do przegranej lub wygranej (tamże).

Gra może zakładać trzy typy interakcji: **rywalizację**, **współpracę** i **kompromis** (tamże, s. 17–18). Wydaje się, że w nauczaniu przedszkolaków dominują gry oparte na rywalizacji. Przyczyna tego leży przypuszczalnie w słabym społecznieniu małych uczniów. Wiek przedszkolny to czas, w którym dzieci dopiero uczą się bawić z rówieśnikami (Przetacznikowa, 1975, s. 493), co zdaje się wykluczać współdziałanie w grze. Innym prawdopodobnym powodem częstszego stosowania gier opartych na współzawodnictwie jest fakt, że tytuły z taką właśnie interakcją są najliczniejsze (Deru, 2006, s. 98), a więc też najlepiej znane wśród nauczycieli.

Rywalizacja może jednak skutkować pojawieniem się **konfliktu** pomiędzy grającymi czy też **frustracji** przegranych (Siek-Piskozub, 1997, s. 24–26). W przypadku dzieci może wywoływać nadmierne emocje, zniechęcenie i rozgoryczenie (Komorowska, 2002, s. 33). Dlatego też Hanna Komorowska zaleca ostrożność w stosowaniu tego typu gier w pracy z najmłodszymi: według niej najlepiej albo ograniczać konkursy, albo dawać możliwość wygrania każdemu dziecku, nagradzając je w różnych kategoriach (tamże). Do umiaru w wykorzystywaniu rywalizacji wśród przedszkolaków, z racji ich delikatnego układu nerwowego, zachęca także Maria Przetacznikowa (1975, s. 498).

Współzawodnictwo działa jednak motywująco na dzieci (Komorowska, 2002, s. 33) i szkoda z niego rezygnować². Ciekawym pomysłem wydaje się więc wypró-

¹ Za wiek przedszkolny przyjmujemy w artykule od czterech do sześciu lat, za: Harwas-Napierała, Trempała, 2004, s. 15.

² Istnieją gry kooperacyjne, w których nie ma rywalizacji, a grający mierzą się przede wszystkim z własnymi ograniczeniami (New Games Foundation, 1976, s. 10). Są to gry-zabawy fizyczne, wyma-

bowanie na zajęciach gier opartych na **współpracy** w rywalizacji z systemem gry (Siek-Piskozub, 1997, s. 25), pomimo trudności dzieci we wspólnej zabawie. W niniejszym artykule skupimy się na grach kooperacyjnych zachowujących element rywalizacji, ale przekierowujących ją na abstrakcyjny byt, który znajduje się poza grupą i z którym cała grupa solidarnie się zмага (Université de Paix, 2011, s. 253). Tego typu gry dla przedszkolaków są dostępne na rynku wydawniczym, co oznacza, że istnieje szansa na to, by nauczyciele zechcieli po nie sięgnąć i by sprawdziły się również w zinstytucjonalizowanym kształceniu dzieci.

2. Co to są gry kooperacyjne?

2.1. *Kocur Max* – przykład kanadyjskiej gry kooperacyjnej dla dzieci

Na tarasie śpi kocur Max. Niedaleko przycupnęły: ptak, myszka i wiewiórka. Kot nagle budzi się ze snu i spostrzega smakowity podwieczorek. Zwierzątka rozpoczynają dramatyczną ucieczkę w kierunku drzewa, ich bezpiecznej kryjówki. O tym, czy zdążą, zadecyduje szczęście i wspólne decyzje dzieci. W zależności od wyniku rzutu kośćmi gracze przesuwają na planszy żetony poszczególnych zwierzątek. Przy niepomysłnym rzucie kot niebezpiecznie zbliża się do uciekających; można go wtedy zwać z powrotem na taras kocim przysmakiem. Ale wabiki są tylko cztery, a kocur jest sprytny – korzysta z różnych skrótów i potrafi szybko dogonić zwierzątko. Emocje rosną z każdym jego ruchem...

2.2. Charakterystyka gier kooperacyjnych

Opisany wyżej *Kocur Max* to przykład gry planszowej opartej na współpracy i kończącej się zwycięstwem lub przegraną wszystkich uczestników. Jej autor, James Deacove (2000), tak definiuje gry z nurtu kooperacyjnego: są to gry, w których „ludzie grają razem, a nie przeciwko sobie” (tłum. własne). Jednocześnie wyklucza z tej grupy wszelkie gry zespołowe, jeżeli tylko jedna drużyna gra przeciwko drugiej (tamże).

Według Guya Boubaulta (1993) gry kooperacyjne są nierozzerwalnie powiązane z przyjemnością, a charakteryzuje je:

- ◀ wspólny cel, który można osiągnąć tylko dzięki wzajemnej pomocy graczy;

gające zaangażowania zarówno ciała, jak i umysłu (Rachédi, 2014a). Więcej na ich temat można przeczytać np. w dwumiesięczniku *Animation & éducation*, nr 239 (Rachédi, 2014b).



Zdjęcie 1. *Kocur Max* – kooperacyjna gra dla dzieci wydawnictwa Family Pastimes

- ◀ aktywny udział każdego uczestnika, nawet najmłodszego;
- ◀ wspólna wygrana lub przegrana – gra kończy się zrealizowaniem celu i zwycięstwem wszystkich grających albo niepowodzeniem i przegraną wszystkich, bez względu na ich jednostkowe działania;
- ◀ indywidualne działanie każdego gracza oraz podejmowanie decyzji, które wskutek dyskusji i negocjacji z innymi graczami mogą ulec zmianie;
- ◀ poczucie bezpieczeństwa, akceptacja każdego gracza, nieosądzanie nikogo;
- ◀ brak możliwości wykluczenia z gry (s. 4).

Pascal Deru (2006) także zwraca uwagę na przyjemność płynącą z grania oraz na nieeliminowanie z gry (s. 98–99). Natomiast trzy zasadnicze dla niego cechy gier kooperacyjnych są następujące:

- ◀ wyzwanie lub zewnętrzne zagrożenie;
- ◀ jedna lub wiele możliwości wzajemnej pomocy;
- ◀ wspólne zwycięstwo lub porażka (tamże, s. 101).

Uniwersytet Pokoju (Université de Paix, 2011) wyróżnia pięć nieodzownych składników gry kooperacyjnej (s. 254). Oprócz wymienionej już możliwości wzajemnej pomocy graczy oraz istnienia zewnętrznego niebezpieczeństwa autorzy wyliczają trzy warunki:

- ◀ gra musi opierać się na opowieści, która będzie stanowić tło rozgrywki;
- ◀ uczestnicy powinni móc wybrać, ale także odrzucić współdziałanie;

- ◀ każdy sam ostatecznie odpowiada za dokonanie ruchu, np. nikt nie przesuwa pionka innego gracza (tamże).

W najprostszych grach, np. w *Orchard*, wzajemną pomoc możemy rozumieć nawet jako zwykłe rzucenie kostką (Deru, 2006, s. 102). Trudno też, aby takie działanie podlegało negocjacji. Natomiast brak mechanizmu eliminowania uczestników gier kooperacyjnych przekłada się na to, że wszyscy kończą rozgrywkę w tym samym momencie (Université de Paix, 2011, s. 253). Nawet jeśli gracz wykonał swoje zadanie przed innymi, nadal uczestniczy w partii, pomagając pozostałym (tamże).

Założenia gier kooperacyjnych upowszechniły się na początku XXI wieku wraz z ukazaniem się takich tytułów dla młodzieży i dorosłych, jak *Władca Pierścieni*, *Horror w Arkham*, *Pandemic*. Ale tradycje tego rodzaju gier w kulturze zachodniej³ sięgają lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku (Deru, 2006, s. 96). Pierwsze gry planszowe oparte na współpracy tworzył w Kanadzie wspomniany Deacove, w USA projektowali je Jann i Ken Kolsbunowie. W Niemczech wydawcą takich produkcji było Herder Spiele, a obecnie publikuje je Haba. We Francji tworzy je firma Djeco⁴.

3. Wpływ gier kooperacyjnych na uczniów

3.1. Gry kooperacyjne i kształtowanie osobowości

Pierwszy przedstawiony w artykule argument, który przemawia za wprowadzeniem gier kooperacyjnych do nauczania języka obcego w miejsce gier opartych na współzawodnictwie, dotyczył przeciwdziałania konfliktom czy frustracji. Ponadto gry te wpływają pozytywnie na dzieci i grupę na wielu dodatkowych płaszczyznach:

- ◀ Działają odprężająco, relaks nie jest zakłócany przez negatywne emocje (Boubault, 1993, s. 4).
- ◀ Zapewniają poczucie bezpieczeństwa, każdy ma prawo wyrazić swoje zdanie i nie jest oceniany (tamże).
- ◀ Budują poczucie wspólnoty, ponieważ cel gry jest wspólny, grający są zespołem, a każdy jednostkowy ruch wpływa na pozostałych. Dzięki temu uczestnicy doświadczają współzależności oraz tego, że działanie zespołu jest czymś więcej niż suma działań poszczególnych osób (tamże, s. 4–5).

³ O grach kooperacyjnych w innych kulturach można przeczytać w pracy: Orlick, 2006.

⁴ Online: <www.boardgamegeek.com>. Data dostępu: 26 grudnia 2013.

- ◀ Uczą przegrywać. Przegrywanie jest dla większości dzieci i wielu dorosłych bolesne, stanowi jednak element życia każdego człowieka. Poprzez wspólne przeżywanie niepowodzenia gry kooperacyjne pomagają nabrać dystansu do poniesionej porażki (tamże, s. 4; Deru, 2006, s. 95).
- ◀ Uczą wygrywać bez czerpania satysfakcji z pokonania innych. Tego rodzaju emocje mogłyby przyćmić przyjemność z samego udziału w grze (Boubault, 1993, s. 4).
- ◀ Uczą pomagania oraz przyjmowania pomocy, ponieważ grający widzą korzyść w obu tych działaniach (tamże).
- ◀ Zapewniają pozytywny *feedback* poprzez gratyfikację, jaką jest przyjemność, co zachęca do powtarzania aktywności (Paul-Cavallier, 2011, s. 26–27).
- ◀ Rozwijają umiejętność współpracy, ucząc dzieci podstaw nowego sposobu reagowania w sytuacji problemowej. Nie ma on stać się jedynym modelem komunikowania się (gdyż taka komunikacja nie zawsze jest pożądana), ale wzbogacić zestaw możliwych zachowań (tamże, s. 16–17).
- ◀ W znacznie szerszej perspektywie gry oparte na współpracy mogą pozytywnie wpłynąć na społeczeństwo, które charakteryzuje rywalizacja, indywidualizm i materializm (Université de Paix, 2011, s. 252).

3.2. Gry kooperacyjne i posługiwanie się językiem obcym

Pozytywne oddziaływanie gier kooperacyjnych wiąże się ściśle z kształceniem językowym dzieci, które poza osłuchaniem z językiem i rozwijaniem sprawności mówienia ma także na celu:

- ◀ Budowanie motywacji do dalszej nauki za sprawą pozytywnych bodźców odbieranych przez dzieci na zajęciach (Groux, Porcher, 2003, s. 100).
- ◀ Wspieranie ogólnego rozwoju małych uczniów, w tym przyczynianie się do zwalczania ich egocentryzmu, budowanie zaufania do siebie i otwartości na innych (Groux, Porcher, 2003, s. 83–87, Tchakarova, 2000, s. 25). Cechy te wchodziły w skład uwarunkowań osobowościowych, które determinują skuteczność komunikacji (Rada Europy, 2003, s. 97).

Użytkownika języka obcego charakteryzuje również umiejętność uczenia się. Jej składową jest odwaga do prowadzenia rozmowy w języku obcym pomimo trudności, niezrażanie się potknięciami, a także akceptowanie niedoskonałości własnych sprawności językowych (tamże, s. 22–23). Gry kooperacyjne mogą być pomocne w dystansowaniu się od drobnych niepowodzeń komunikacyjnych.

Nauka to spotkanie z „nieznany”, które może budzić niepokój (Crek, 2003, s. 29). Dodatkowo niektórych uczniów charakteryzuje wysoki poziom lęku i niska samoocena (Komorowska, 2002, s. 96–97). Ponadto ćwiczenie jednej ze sprawności – mówienia – może być stresogenne samo w sobie (tamże, s. 148). W celu zminimalizowania lęku na zajęciach językowych konieczne jest zapewnienie dzieciom poczucia bezpieczeństwa oraz zadbanie o miłą atmosferę (tamże, s. 33, 148; Pamuła, 2003, s. 61). Jak widać, gry kooperacyjne mogą być jednym z narzędzi pozwalających bardziej nieśmiałym i lękliwym przedszkolakom poczuć się pewniej w czasie lekcji.

Reasumując, wprowadzenie do kształcenia językowego gier opartych na współpracy, ale zawierających mechanizm rywalizacji z fikcyjnym zagrożeniem, może pozytywnie wpływać na osobowość dzieci i ułatwiać sam proces uczenia się. W następnej sekcji proponujemy model tworzenia gier kooperacyjnych dla nauczycieli pragnących przygotować grę dostosowaną do swojej sytuacji nauczania.

4. Konstruowanie językowej gry kooperacyjnej dla dzieci

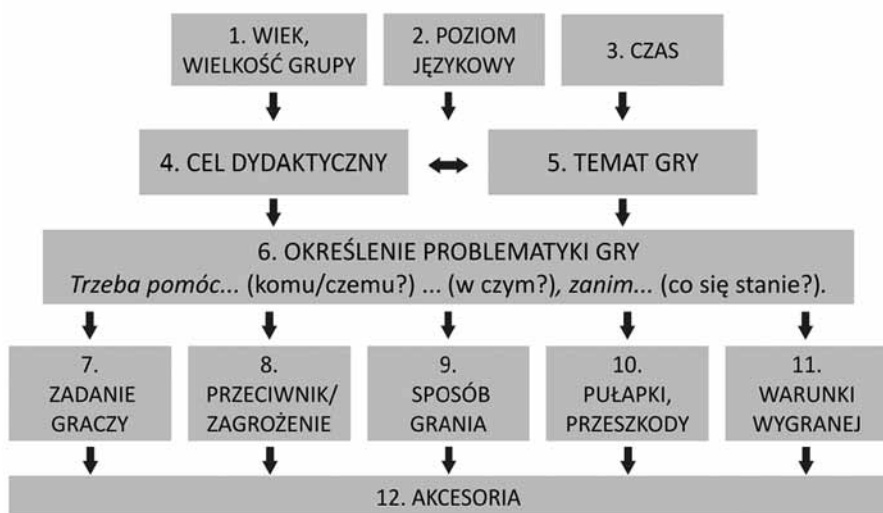
4.1. Zasady konstruowania dydaktycznej gry kooperacyjnej

Nauczyciel pragnący wprowadzić grę kooperacyjną na zajęcia z przedszkolakami może spróbować wykorzystać do tego celu jedną z gier planszowych dostępnych na rynku⁵. Aby przekształcić taki tytuł w językową grę dydaktyczną, nauczyciel powinien oczywiście – jak wskazuje Teresa Siek-Piskozub – dopasować go do celu i fazy lekcji. Jeśli nie jest to możliwe, warto opracować własną grę (Siek-Piskozub, 1997, s. 28–33). Punktem wyjścia może być schemat stworzony przez francuskich nauczycieli wychowania przedszkolnego ze stowarzyszenia AGEEM, ułatwiający zaprojektowanie gry kooperacyjnej opartej na ilustrowanej opowieści dla dzieci (Rachédi, 2012, s. 26–27).

Proponujemy zaadaptować ten schemat do potrzeb nauczyciela języków obcych:

- ◀ dodać takie obszary jak: wiek, „wielkość grupy”, „poziom językowy”, „czas rozgrywki” i „akcesoria”;
- ◀ zamienić etap „wybór opowieści” na „dobór tematu gry”, co zapewni bardziej uniwersalne ramy tworzenia gier kooperacyjnych dla dzieci.

⁵ Lista gier kooperacyjnych dla dzieci znajduje się np. w serwisie Boardgamegeek (online: <www.boardgamegeek.com>, data dostępu: 26 grudnia 2013).



Rysunek 1. Adaptacja schematu gry kooperacyjnej opracowanego przez stowarzyszenie AGEEM (tłumaczenie własne)

Spróbujemy zinterpretować poszczególne komponenty schematu gry kooperacyjnej, ilustrując je przykładami gier *Woofy* oraz *W ogrodzie*.

- ◀ **Wiek, wielkość grupy i poziom językowy** determinują w znacznym stopniu pozostałe obszary gry. Gra powinna być dostosowana do wieku dzieci i wielkości grupy:
 - ◀ Im młodsze przedszkolaki, tym rozgrywka i fabuła powinna być prostsza, a gra krótsza.
 - ◀ Im mniejsza grupa, tym wyższy może być poziom skomplikowania.
 - ◀ Im większa grupa, tym większe powinny być wspólne akcesoria.
 Dostosować możemy grę do wielkości grupy lub wielkość grupy do gry (np. poprzez podzielenie dzieci na podgrupy i zagranie w mniejszym gronie). Poziom językowy decyduje o tym, jakiego typu produkcji czy recepcji będziemy oczekiwać od przedszkolaków: pojedynczych słów, zdań itd.
- ◀ **Czas gry** jest uzależniony od czasu koncentracji dzieci. Możemy przyjąć, że optymalna rozgrywka trwa w przybliżeniu od trzech do ośmiu minut. Lepsza jest gra krótsza i dynamiczna, w której emocje zachowywane są do końca, niż dłuższa, przy jakiej wytrwają najbardziej aktywne i zmotywowane przedszkolaki. Krótka gra pozwala również na powtórzenie rozgrywki w przypadku przegranej, o co dzieci bardzo zabiegają.
- ◀ **Cel dydaktyczny** może dotyczyć rozwijania systemu językowego i sprawności komunikacyjnych (Siek-Piskozub, 1997, s. 12–13) lub określonych przez Radę Europy (2003) składników kompetencji ogólnych,



Zdjęcie 2. *W ogrodzie* – kooperacyjna gra dla dzieci wydawnictwa Haba

np. wiedzy deklaratywnej, socjokulturowej oraz wrażliwości interkulturowej (s. 94–96).

- ◀ **Temat gry** jest dowolny, jeśli tylko pozwala zrealizować cel dydaktyczny, odpowiada zainteresowaniom dzieci, i nie jest sprzeczny z nauczaniem wartości. Temat może wynikać z poznanej przez dzieci historyjki, piosenki czy wydarzenia związanego z życiem grupy.
- ◀ **Problematyka** jest ogólną koncepcją gry. Dzieci udają, że niosą pomoc innym dzieciom, zwierzętom, bohaterom bajek itd. Pomagają przykładowo w budowaniu domku dla trzech świnek czy w zbieraniu wisienek na placzek (**zadanie graczy**). Muszą zdążyć przed nadejściem wilka bądź pożarciem owoców przez kruka (**przeciwnik lub zagrożenie**). Zbliżające się niebezpieczeństwo oraz jego progresja przedstawione są w sposób konkretny, za pomocą odpowiednich rysunków, przedmiotów.
- ◀ **Sposób grania** to np. rzucanie kostką i przemieszczanie figurek na planszy, odkrywanie kart i zapamiętywanie ich ułożenia, zdejmowanie wisienek z tekturowego drzewa i wkładanie ich do koszyczka.
- ◀ **Pułapki i przeszkody** w wykonaniu zadania to odkrycie karty z obrazkiem kruka, co sprawia, że figurka ptaka podchodzi bliżej wiśni, znalezienie się pionków wilka i świnki na tym samym polu, przez co ta ostatnia trafia do plastikowego kociołka, itd.

- ◀ **Warunki wygranej** to np. zgromadzenie dziesięciu wisienek przed dotarciem kruka do drzewa, schronienie się wszystkich trzech świnek w domku zbudowanym z czterech elementów.
- ◀ **Akcesoria** to wszystkie przedmioty niezbędne do przeprowadzenia rozgrywki.

4.2. *Bonhomme de neige* – przykład językowej gry kooperacyjnej

Posługując się zaprezentowanym schematem, przedstawimy projekt gry do nauki języka francuskiego dla przedszkolaków o tematyce zimowej.

Gra *Bonhomme de neige*⁶ (Wajda, 2010⁷)

1. **Wiek dzieci i wielkość grupy:** 4–6 lat, do 8 osób.
2. **Poziom językowy:** A1.
3. **Czas:** ok. 5 minut.
4. **Cel dydaktyczny:**
 - Kompetencje ogólne
 - ◀ Rozwijanie poczucia przynależności do grupy.
 - ◀ Budowanie motywacji do nauki języka francuskiego.
 - Komunikacyjne kompetencje językowe
 - ◀ Spontaniczne wypowiedzianie się w języku francuskim.
 - ◀ Opisywanie bałwanka (powtórka): *Une grosse/petite boule, des cailloux, un chapeau. Pour le corps, pour la bouche, pour les yeux*⁸.
 - ◀ Rozróżnianie i nazywanie dwóch pór roku – zimy i wiosny (utrwalenie): *(C'est) l'hiver / le printemps*⁹.
 - ◀ Osluchanie się z historyjką o zimie: *C'est le bonhomme de neige, on fait le bonhomme de neige ! C'est la maison, les enfants vont à la maison. Oh là là, le printemps approche !*¹⁰.
 - ◀ Osluchanie z poleceniami związanymi z grami.
5. **Temat gry:** Lepienie bałwana. Temat powiązany z piosenką *Bonhomme de neige* (Huppertz, 2006, s. 13).

⁶ Fr. 'bałwan'.

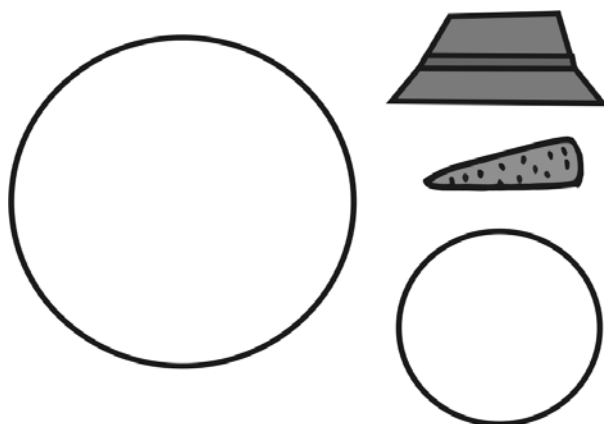
⁷ Online: <<http://maternelle.edublogs.org/scenario-1/>>. Data dostępu: 27 grudnia 2013.

⁸ „Duża/mała kula. Kamyczki. Kapelusz. Na «ciałko», na buzię, na oczy”.

⁹ „(To) zima/wiosna”.

¹⁰ „To bałwan, lepimy bałwana! To dom, dzieci idą do domu! Ojoj, zbliża się wiosna!”.

6. **Problematyka gry:** *Trzeba pomóc dzieciom ulepić bałwana przed nadejściem wiosny.*
7. **Zadanie graczy:** Zbudować bałwanka z sześciu elementów: dużej kuli, małej kuli, kamyczków (oczy i usta), marchewki (nos), kapelusza.
8. **Zagrożenie:** Nadchodząca wiosna i topniejący śnieg. Zimą symbolizuje ilustracja drzewa pokrytego śniegiem, wiosną – identyczne drzewo, ale z liśćmi i bez śniegu. Obrazek z zimą jest pocięty na dziewięć kwadratów i nałożony na obrazek z drzewem wiosennym.
9. **Sposób grania:** Gracze po kolei rzucają kostką. Gdy wyrzucą stronę z bałwankiem, dokładają do bałwanka jedną część, wybraną i nazwaną po francusku przez osobę rzucającą w danej turze. W dokonaniu wyboru może dzieciom pomóc rysunek z poszczególnymi elementami bałwanka. Każde dziecko układa swoją postać.
10. **Przeszkody i utrudnienia:** Po każdym ruchu dzieci zdejmują jeden kawałek obrazka z zimą. Jeśli przy rzucie kostką wypadnie strona z domkiem, „dzieci idą do domu” i nie dokłada się nic do bałwanka. Mimo to grający zdejmują kolejny zimowy kwadrat z ilustracji wiosny.
11. **Warunki wygranej:** Dzieci wygrywają, jeśli ukończyły bałwanka, zanim z ilustracji wiosny nie został zdjęty ostatni kawałek obrazka z zimowym drzewem.
12. **Akcesoria:**
 - ◀ Części bałwanka wycięte z papieru: duże koło, małe koło, marchewka, kapelusz; 5 kamyczków (2 na oczy, 3 na buzię). Dla każdego dziecka jeden zestaw do układania.
 - ◀ Kostka – cztery boki z bałwankiem, dwa z domkiem.

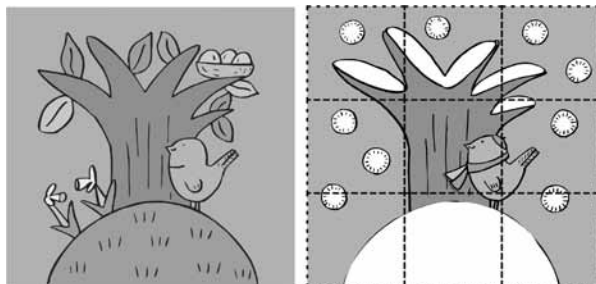


Rysunek 2. Części bałwanka do wycięcia

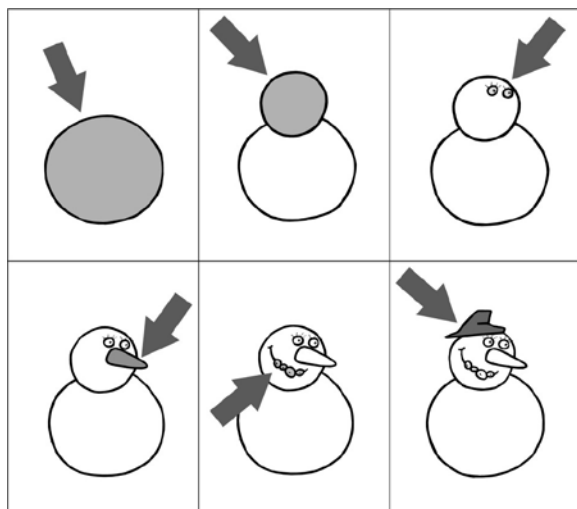
- ◀ Ilustracje z drzewem wiosennym i zimowym (ta druga pocięta na dziewięć kawałków).
- ◀ Obrazek pokazujący kolejność budowania bałwanka.



Rysunek 3. Kostka



Rysunek 4. Obrazki do odmierzania czasu w grze



Rysunek 5. Podpowiedź – instrukcja budowy bałwanka

5. Wnioski z pracy z językowymi grami kooperacyjnymi dla dzieci

Autorka artykułu w latach 2005–2008 testowała gry kooperacyjne według własnego pomysłu na popołudniowych zajęciach francuskiego dla przedszkolaków. Zajęcia odbywały się raz w tygodniu i często dzieci nie były ze sobą zżyte. Zdarzało się także okazywanie niezadowolenia i przeszkadzanie w czasie lekcji po przegranej w tradycyjnej grze. Stąd pojawił się pomysł wypróbowania gier, w których wszyscy mogą być zwycięzcami. Pierwsze rozgrywki spotykały się ze zdziwieniem, ale przy kolejnych widać było, że dzieci doskonale rozumiały

przyjęte założenia. Efekty były interesujące: przedszkolaki zaczęły zwracać większą uwagę na inne dzieci w grupie, a mniej śmiałe dzieci zaczęły się wypowiadać po francusku. Grom towarzyszyły duże emocje, ale i wielka satysfakcja z pokonania przeciwności.

6. Podsumowanie

Nauczamy języka obcego w grupie przedszkolnej z myślą, że każde dziecko z tego skorzysta, osłucha się z językiem, polubi go. Chcemy rozwinąć pozytywne skojarzenia z językiem, które zminimalizują ryzyko porażki w nauce szkolnej. Nauczyciel może mieć jednak też do czynienia z negatywnymi emocjami, frustracją, poczuciem porażki i konfliktem. Często jest to konsekwencja stosowania na zajęciach z najmłodszymi gier opartych na rywalizacji, która oddala nauczyciela od wymienionego wyżej celu nauki.

Warto wypróbować dydaktyczne gry kooperacyjne, czyli gry oparte na założeniu, że uczestnicy wspólnie zmagają się z wyzwaniem lub zewnętrznym zagrożeniem i albo wszyscy wygrywają, albo wszyscy przegrywają. Gry te wymagają aktywności każdego, pozwalają dzieciom wzajemnie sobie pomagać i nikogo nie eliminują. Są źródłem przyjemności, budują poczucie wspólnoty, uczą zarówno przegrywać, jak i wygrywać, oferować pomoc i ją przyjmować. Rozwijają postawę, która pomaga osiągnąć sukces w komunikacji w języku obcym i którą charakteryzuje m.in. otwartość, zaufanie do siebie, umiejętność akceptowania niepowodzeń. Zapewniają poczucie bezpieczeństwa, które jest kluczowe w przełamaniu bariery do wypowiadania się w języku obcym.

Nauczyciel może korzystać na zajęciach z gotowych gier kooperacyjnych lub tworzyć własne. W artykule przedstawiono propozycję struktury takich gier, a także przykład gry do nauki języka francuskiego wraz z rysunkami elementów potrzebnych do rozgrywki. Gry budowane według przedstawionego schematu zostały przetestowane przez autorkę na zajęciach językowych z przedszkolakami i pozwoliły potwierdzić wnioski płynące z literatury.

LITERATURA

- AGEEM de l'Indre (1). *Les jeux coopératifs à partir de la littérature enfantine*. Online: <<http://bit.ly/SL2LT1>>. Data dostępu: 9 czerwca 2013.
- AGEEM de l'Indre (2). *Les jeux coopératifs à l'école maternelle*. Online: <<http://groupes-premier-degre-36.tice.ac-orleans-tours.fr/eva/sites/groupes-premier-degre-36/IMG/pdf/StageMatMars2011DemarcheJeuxCoop.pdf>>. Data dostępu: 9 czerwca 2013.

- BoardGameGeek. Online: <<http://www.boardgamegeek.com/>>. Data dostępu: 30 czerwca, 26 i 31 grudnia 2013.
- Boubault, G. (1993). Jeux coopératifs. Fini le chacun pour soi? *Non-Violence Actualité*, nr 171 (lipiec–sierpień), 4–5.
- Crek, C. (2003). Un apprentissage sur mesure. *Le Français dans le Monde*, nr 330 (listopad–grudzień), 28–30.
- Deacove, J. (2000). Family Pastimes. *The Games Journal*. Listopad 2000. Online: <<http://www.thegamesjournal.com/articles/FamilyPastimes.shtml>>. Data dostępu: 30 czerwca 2013.
- Deru, P. (2006). *Le jeu vous va si bien*. Gap: Éditions Souffle D'or.
- Family Pastimes (strona firmowa). Online: <<http://www.familypastimes.ca/>>. Data dostępu: 30 czerwca 2013.
- Groux, D., Porcher, L. (2003). *L'Apprentissage précoce des langues*. Paris: Presses Universitaires de France – PUF.
- Haith, M. M., Miller, S. A., Vasta, R. (2004). *Psychologia dziecka* (tłum. rozdz. 16: E. Czerniawska). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.). (2004). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka rozwoju człowieka. Tom 2*. Warszawa: PWN.
- Huppertz, N. (2006). *Französische Kinderlieder*. Donauwörth: Auer Verlag GmbH.
- Komorowska, H. (2002). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- New Games Foundation (1976). *The New Games Book*. Tiburon: The Headlands Press, Inc.
- Orlick, T. (2006). *Cooperative Games and Sports, Joyful Activities for Everyone*. Champaign: Human Kinetics (e-book).
- Pamula, M. (2003). *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Paul-Cavallier, F. (2011). *Jeux de coopération pour les formateurs. 70 jeux pour développer l'esprit d'équipe*. Paryż: Groupe Eyrolles.
- Przetacznikowa, M. (1975). Wiek przedszkolny. W: M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży* (s. 416–521). Warszawa: PWN.
- Rachédi, M.-F. (2012). Les jeux coopératifs à partir de la littérature enfantine. *Animation & éducation*, nr 231 (listopad), 26–27.
- Rachédi, M.-F. (2014a). Dossier: Jeux coopératifs physiques pour apprendre par le corps. [Przedmowa]. *Animation & éducation*, nr 239 (marzec–kwiecień), 11.
- Rachédi, M.-F. (red.). (2014b). Dossier : Jeux coopératifs physiques pour apprendre par le corps. *Animation & éducation*, nr 239 (marzec–kwiecień), 11–33.
- Rada Europy: Coste, D., North, B., Sheils, J., Trim, J. (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (tłum. W. Martyniuk). Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Siek-Piskozub, T. (1997). *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Siek-Piskozub, T. (2007). Strategia ludyczna w glottodydaktyce. W: A. Surdyk (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał. Tom 1* (s. 13–28). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Tchakarova, D. (2000). Comprendre l'oral. *Le Français dans le Monde*, nr 309 (marzec–kwiecień), 25–27.
- Telleen-Lawton, K. (26 czerwca 2007). Local's creation is 'Whale' of a game. *Daily Sound*, 6. Online: <<http://www.canyonvoices.com/Published/BYSB011%20-%20Whale%20of%20a%20game.pdf>>. Data dostępu: 12 sierpnia 2013.
- Université de Paix (2011). *Jeux coopératifs pour bâtir la paix*. Lyon: Éditions de la Chronique Sociale.
- Wajda, N. (2010). *Heureux en classe de FLE à la maternelle* (blog). Online: <<http://maternelle.edublogs.org/>>. Data dostępu: 27 grudnia 2013.

WYMNIENIONE W ARTYKULE GRY DLA DZIECI

- Baumeister, W. (2004). *W ogrodzie* alias *The Little Orchard*. Haba.
- Deacove, J. (1986). *Kocur Max* alias *Max, Max the Tomcat*. Family Pastimes. W Polsce dostępna dystrybuowana przez Familiaris wersja wydana przez Zonnespel.
- Farkaschovsky, A. (1986). *Orchard*. Haba.
- Kirszbaum, G. (2009). *Woolfy*. Djeco.

mgr Natalia Wajda, filolog romański, metodyk nauczania języka francuskiego. Przez cztery lata prowadziła autorskie zajęcia języka francuskiego dla przedszkolaków. Autorka bloga maternelle.edublogs.org oraz współautorka kursu angielskiego dla przedszkolaków *Memo The Dragon* (2013) wydawnictwa SuperMemo World, n.wajda@poczta.onet.pl

Gry kooperacyjne na zajęciach języka obcego w przedszkolu

Abstrakt

Artykuł omawia zalety wprowadzania planszowych gier kooperacyjnych na zajęcia z języka obcego w przedszkolu. Autorka wskazuje możliwe negatywne skutki gier opartych na współzawodnictwie między dziećmi – konflikt i frustrację. Antidotum mogą być gry, w których przedszkolaki wspólnie zmagają się z systemem gry i albo razem przegrywają, albo razem wygry-

wają. Autorka charakteryzuje gry kooperacyjne oraz wskazuje ich pozytywny wpływ zarówno na rozwijanie kompetencji językowej, jak i na kształtowanie osobowości dziecka. Druga część artykułu przedstawia schemat tworzenia gry kooperacyjnej oraz prezentuje przykład gry kooperacyjnej dla przedszkolaków.

SŁOWA KLUCZOWE: gry kooperacyjne, rywalizacja, współpraca, nauczanie przedszkolaków języków obcych

III. KOMUNIKATY ANNOUNCEMENTS

I komunikat o XI międzynarodowej konferencji naukowej Polskiego Towarzystwa Badania Gier z cyklu „Kulturotwórcza funkcja gier”

Pierwszy komunikat konferencyjny

Polskie Towarzystwo Badania Gier organizuje od 2005 roku cykl międzynarodowych konferencji naukowych pt. „Kulturotwórcza funkcja gier”, odbywających się co roku w listopadzie w Poznaniu. Zarząd Główny PTBG z przyjemnością zaprasza na kolejną, jedenastą konferencję pod tytułem **„Metody badań nad grami”**, **Poznań, 21-22 listopada 2015**. Prosimy śledzić informacje na oficjalnej stronie towarzystwa: <www.PTBG.org.pl> oraz stronie konferencji: <www.gry.konferencja.org>.

Archiwalne strony internetowe dotychczasowych konferencji z cyklu „Kulturotwórcza funkcja gier”:

I. Gra jako medium, tekst i rytuał
Poznań 19–20 listopada 2005,
<www.gry2005.konferencja.org>

II. Gra w kontekście edukacyjnym, społecznym i medialnym**Poznań 25–26 listopada 2006,**<www.gry2006.konferencja.org>**III. Cywilizacja zabawy czy zabawy cywilizacji?****Rola gier we współczesności****Poznań 24–25 listopada 2007,**<www.gry2007.konferencja.org>**IV. XXI wiek – wiekiem gier?****Przydatność gier w poznawaniu i kształtowaniu zjawisk społecznych****Poznań 22–23 listopada 2008,**<www.gry2008.konferencja.org>**V. Społeczny i naukowy status ludologii****Poznań 17–18 października 2009,**<www.gry2009.konferencja.org>**VI. Między przyjemnością a użytecznością****Poznań 13–14 listopada 2010,**<www.gry2010.konferencja.org>**VII. Perspektywy rozwoju ludologii****Poznań 18–19 listopada 2011,**<www.gry2011.konferencja.org>**VIII. Ludolog na uniwersytecie i poza nim****Poznań 24–25 listopada 2012,**<www.gry2012.konferencja.org>**IX. Gry stosowane i gamifikacja****Poznań 16–17 listopada 2013,**<www.gry2013.konferencja.org>

X. Game-based learning / Game-biased learning
Poznań 15–16 listopada 2014,
<www.gry2014.konferencja.org>

First call for papers

Games Research Association of Poland has been organising an international academic conference cycle “Culture-Generative Function of Games” since 2005. The conferences are held every year in November in Poznań, Poland. The Main Board of GRAP has the pleasure to invite for the next, eleventh conference entitled “**Methods of Games Research**”, **Poznań, 21–22 November 2015**. For more information, please visit the official site of the association: <www.PTBG.org.pl> and the site of the conference: <www.gry.konferencja.org>.

Previous conference sites of the “Culture-Generative Function of Games” cycle:

I. The Game as a Medium, Text and Ritual
Poznań 19–20 November 2005,
<www.gry2005.konferencja.org>

II. Game in the Education, Media and Society
Poznań 25–26 November 2006,
<www.gry2006.konferencja.org>

III. The Civilization of Fun and Games or the Fun and Games of Civilization?
The Role of Games in Contemporary Culture
Poznań 24–25 November 2007,
<www.gry2007.konferencja.org>

**IV. The 21st Century – the Century of Games? The Usefulness of Games in
Exploring and Shaping of Social Phenomena
Poznań 22–23 November 2008,
<www.gry2008.konferencja.org>**

**V. Social and Academic Status of Ludology
Poznań 17–18 October 2009,
<www.gry2009.konferencja.org>**

**VI. Between Pleasure and Usefulness
Poznań 13–14 November 2010,
<www.gry2010.konferencja.org>**

**VII. Perspectives on the Development of Ludology
Poznań 18–19 November 2011
<www.gry2011.konferencja.org>**

**VIII. The ludologist at university and beyond
Poznań 24–25 November 2012
<www.gry2012.konferencja.org>**

**IX. Applied Games and Gamification
Poznań 16–17 November 2013
<www.gry2013.konferencja.org>**

**X. Game-based learning / Game-biased learning
Poznań 15–16 November 2014,
<www.gry2014.konferencja.org>**

Wymogi publikacji

Wymogi publikacji w czasopiśmie *Homo Ludens* obowiązujące od listopada 2013 r.

Tekst powinien obejmować maksymalnie 8–10 stron autorskich, czyli od 14,4 tys. do 18 tys. znaków (ze spacjami) czcionką Times New Roman o rozmiarze 12, zgodnie z poniższymi wytycznymi. Dłuższe artykuły będą rozpatrywane indywidualnie.

Na początku tekstu prosimy podać abstrakt i listę 3–5 słów kluczowych w języku angielskim. Natomiast na końcu artykułu należy umieścić wykaz literatury, informacje o autorach, a także abstrakt i listę 3–5 słów kluczowych w języku polskim. Abstrakt w obu wypadkach może liczyć od 60 do 100 słów.

1. Marginesy przy formacie strony A4:
 - ◀ Górny: 2,5 cm;
 - ◀ Dolny: 2,5 cm;
 - ◀ Lewy: 2,5 cm;
 - ◀ Prawy: 2,5 cm.
2. Odstęp między wierszami (interlinia): 1,5 wiersza.
3. Artykuł powinien być podzielony na numerowane sekcje (1, 2 itd.) i subsekcje (1.1, 1.2 etc.).

4. Wymiary tabel, wykresów, rysunków itp. (wylącznie w odcieniach szarości) nie mogą przekraczać 11,8 cm szerokości i 19,5 cm wysokości. Elementy takie należy umieścić w tekście artykułu w formie elektronicznej. Prosimy również o ich dodatkowe przesłanie w osobnych plikach – w rozdzielczości nie mniejszej niż 300 DPI, format EPS, PDF, JPG lub TIFF.
5. W celu wyróżnienia istotnych partii tekstu:
 - ◀ podkreśleń („gra”) i kursywy („*gra*”) prosimy nie używać;
 - ◀ można używać wytłuszczenia („**gra**”), ale tylko w wypadku kluczowych miejsc artykułu, szczególnie istotnych słów i fraz.

Kursywą zapisujemy natomiast tytuły książek, filmów, gier itp. (*Morfologia bajki*, *Homo Ludens*, *Wiedźmin* etc.), a także sformułowania wyrażnie obce, np. *de facto*, *science fiction*. Tytuły gazet i czasopism w głównym tekście artykułu podajemy w cudzysłowie.

6. Prosimy używać polskich skrótów i oznaczeń: „cyt. za” (przy cytacie, który przytaczamy za innym autorem), „dz. cyt.”, „tamże” itd.
7. Dłuższe cytaty wyróżniamy zmniejszoną czcionką (rozmiar 10), pozostawiając jednocześnie pusty wers na początku i końcu cytatu.

Dorobek Krzysztofa Kieleckiego następująco interpretuje Jan Łódzki:

Nie jest prawdą, że Kielecki uważa ludologię za zbędną dziedzinę wiedzy. Owszem, w jego pracach można znaleźć bardzo wiele krytycznych uwag pod jej adresem, ale autor ten w żadnym momencie nie odrzuca całej dziedziny. Warto to podkreślać wobec zmasowanego ataku ludologów na prace Kieleckiego (Łódzki, 2012, s. 54).

Z tym odczytaniem jednak trudno się zgodzić.

W przypadku wystąpienia „cytatu w cytacie” stosujemy tzw. cudzysłowy podwójne.

„Wtedy Bóg rzekł: «Niechaj się stanie światłość!». I stała się światłość”.

8. Informacje o autorze należy umieścić po wykazie literatury. Na sąsiedniej stronie znajdują się przykładowe noty:

mgr Jan Kowalski, lingwista stosowany, doktorant w Instytucie Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań, jan.kowalski@amu.edu.pl

dr Janina Kaczmarek, kulturoznawca, adiunkt w Instytucie Kulturoznawstwa, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań, janina.kaczmarek@amu.edu.pl

9. W razie wątpliwości zachęcamy do wzorowania się na strukturze artykułów opublikowanych już w „Homo Ludens”, np. pracy Arminy Muszyńskiej *Gra w poznanie grą w odkodowanie – gry miejskie w małym mieście (przykład Główna)* z czwartego numeru czasopisma.
10. Artykuły, które nie będą respektowały powyższych wytycznych – a także teksty zawierające inne istotne braki – mogą zostać odrzucone lub zwrócone do korekty autorskiej jeszcze przed recenzją zewnętrzną.
11. Warunkiem dopuszczenia tekstów do druku jest pozytywna opinia recenzenta zewnętrznego.

Zasady sporządzania odwołań bibliograficznych i spisu literatury

Podstawę niniejszego opracowania stanowi model opisu bibliograficznego stosowany przez Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne (American Psychological Association – APA). W niektórych wypadkach wprowadziliśmy jednak pewne zmiany. Zastosowanie przedstawionego stylu bibliograficznego jest jednym z warunków publikacji artykułu.

Odwołania bibliograficzne w tekście głównym

Prosimy nie podawać pełnych danych bibliograficznych w przypisach. Odwołaniom do literatury powinny służyć krótkie odsyłacze nawiasowe w tekście głównym. Zawierają one nazwiska autorów oraz datę publikacji (taką samą jak w końcowym spisie literatury), a w miarę możliwości również numery stron. Oto przykłady różnych sposobów zapisu:

1. Postać wampira doczekała się swojej symbolicznej biografii (Janion, 2002).

2. O późnym średniowieczu pisał także Johan Huizinga (1992).
3. Można się spotkać także z innym poglądem: „Gry nie są tylko dla dzieci” (Smith, 2009, s. 44–46).
4. Oto fragment *Milczenia owiec* Thomasa Harrisa (1990): „Kiedy siada z powrotem na krzesło, nie potrafi sobie przypomnieć, którą książkę czytał” (s. 30). Co więcej, Crawford po przerwanej lekturze „Dotyka ich [książek – N.N.] po kolei, żeby odnaleźć tę, która jest ciepła” (tamże).
5. W obecnej pracy nie ma potrzeby się zajmować psychologicznym ujęciem narracji. Zainteresowanemu czytelnikowi można polecić następujące prace: Trzebiński, 1992, 2002; de Barbaro, Janusz, Gdowska, 2008.
6. Kowalski przeprowadził eksperyment, w którym wykazał, jak ważne mogą być gry i zabawy dla rozwoju pewnych części kory mózgowej małego dziecka (Kowalski, 2009). Z kolei Nowak...
7. Zgodnie z klasyfikacją zaproponowaną przez Rzemyska (2008) gry stanowią jeden z podstawowych przejawów aktywności ludzkiej człowieka (s. 45). Pasek natomiast...

Kiedy w obrębie przytoczenia ma się znaleźć dopisek osoby cytującej, proponujemy zapis taki jak w przykładzie czwartym: „[dopisana treść – inicjały przytaczającego]”.

W tekście głównym nie ma potrzeby rozróżniania między redaktorami i autorami (por. przykład piąty).

Kiedy w tekście parafrazowane są poglądy innych badaczy, prosimy o postępowanie zgodnie z przykładami szóstym i siódmym. Odwołanie nawiasowe (z nazwiskiem i/albo numerem strony) będzie wtedy wyraźnie sygnalizować miejsce, w którym kończy się parafraza.

Odwołania do prac, które mają wielu autorów, zapisujemy następująco:

- ◀ dwójka autorów: „(Alefska, Beciński, 2008)”;
- ◀ od trzech do pięciu autorów: przy pierwszym odniesieniu wszystkie nazwiska: „(Adamski, Bandowska, Czubaj, Drohacz, 2005)”, przy kolejnych tylko pierwsze nazwisko z dopiskiem „i in.”: „(Adamski i in., 2005)”;
- ◀ więcej niż pięciu autorów: „(Faryzel i in., 1993)”.

Kilka innych zasad, o których przestrzeganie prosimy:

- ◀ kiedy w tekście przywołuje się kilka pozycji danego autora drukowanych w tym samym roku, do daty dodajemy litery, np. „Zabawny, 1972a” i „Zabawny, 1972b”;
- ◀ jeżeli dwa odwołania nawiasowe do tej samej pozycji następują bezpośrednio po sobie, w drugim wystarczy podać „tamże, numer strony”, a gdy strona jest identyczna – po prostu „tamże” (por. przykład czwarty na stronie 4);
- ◀ jeśli odwołujemy się do określonego fragmentu, a nie do całości tekstu, to zarówno przy cytowaniu, jak i przy parafrazowaniu konieczne jest podanie numerów stron.

Literatura

W tej części umieściliśmy wzory i przykłady opisu bibliograficznego dla źródeł różnego typu. Jeśli to tylko możliwe, w opisie powinny się znaleźć wszystkie informacje wskazane niżej. Wykaz źródeł należy poprzedzić słowem „Literatura”, a w samym spisie stosować kolejność alfabetyczną – bez podziału na poszczególne typy tekstów.

Prosimy pamiętać, że w spisie literatury wyróżniamy kursywą tytuły książek i periodyków, ale nie artykułów.

Książka autorska

Huizinga, J. (1992). *Jesień średniowiecza* (tłum. T. Brzostowski). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Książka zbiorowa

Janusz, B., Gdowska, K., de Barbaro, B. (red.). (2008). *Narracja. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

Artykuł w czasopiśmie

Stenros, J. (2013). Between Game Facilitation and Performance: Interactive Actors and Non-Player Characters in Larp. *International Journal of Role-Playing*, 4(1), 78–95. Online: <<http://www.ijrp-subcultures.nl/wp-content/issue4/IJRPissue4.pdf>>. Data dostępu: 25 września 2013.

Liczba przed nawiasem odnosi się do rocznika, a liczba w nawiasie – do numeru w jego ramach. Podany przykład dotyczy więc pierwszego (w tym wypadku jedyne) numeru „International Journal...” wydanego w czwartym roczniku pisma.

Artykuł w gazecie

Nowak, J. (27 grudnia 2008). Dziewięćdziesiąta rocznica. *Dziennik Grodu Przemysła*, 24–31.

Rozdział pracy zbiorowej

Budziszewska, M., Dryll, E. (2008). Poczucie dorosłości a opowieść o własnych rodzicach. Badanie z wykorzystaniem strukturalnej analizy tekstu. [W:] B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.), *Narracja. Teoria i praktyka* (s. 189–209). Kraków: Wydawnictwo UJ.

Internetowe źródło: raport, recenzja, wieść, wpis blogowy itp.

Szczypczyk, T. (18 lutego 2010). *Gra grze grą. Przyczynek do genologii ludologicznej*. Online: <<http://genologia-ludologiczna.pl>>. Data dostępu: 7 marca 2010.

Jeżeli nie da się odnaleźć informacji o autorach, zamiast niej można podać na początku nazwę witryny. W naszym przykładzie mogłoby to wyglądać następująco: Nieodkryta Ludologia (18 lutego 2010). *Gra grze grą* itd.

Prosimy pamiętać o podawaniu daty dostępu do źródeł internetowych stosowanych w pracy, zarówno w końcowym spisie literatury, jak i w przypisach (dla przykładu: <<http://ptbg.org.pl/hl1.php>>, data dostępu: 15 września 2010). Jeżeli data ta jest identyczna dla wszystkich użytych źródeł internetowych, proponujemy nie powtarzać jej wielokrotnie w samym tekście, tylko dodać pod wykazem literatury stosowną formułę, na przykład: „Data dostępu do źródeł internetowych wykorzystanych w tekście: 14 września 2010”.

W wykazie literatury powinny się znaleźć wszystkie źródła internetowe podane w przypisach i tekście głównym – również wtedy, gdy są to podstawowe adresy witryn (np. <<http://ptbg.org.pl>>. Jeżeli uznają Państwo, że w danym artykule wykaz literatury stałby się z tego powodu zbyt długi, można w nim uwzględnić tylko wybrane, najważniejsze źródła. W trakcie prac redakcyjnych autor tekstu może jednak zostać poproszony o uzupełnienie opisów bibliograficznych pominiętych źródeł (zależnie od decyzji kolegium redakcyjnego).

Jeżeli w wykazie literatury znajduje się źródło nietypowe (np. tekst bez autora, wydany pod szyldem określonej organizacji) lub inna istotna kwestia wydaje się nieuregulowana, pomocne mogą być materiały dostępne na stronie <<http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>>.

W razie jakichkolwiek wątpliwości zapraszamy również do kontaktu z redakcją pisma *Homo Ludens*.

Informacje o Instytucie Lingwistyki Stosowanej UAM i Pracowni Badań Ludologicznych

W Instytucie prowadzi się badania naukowe i dydaktykę w ramach kierunku filologia-lingwistyka stosowana w następujących specjalizacjach:

1. **Glottodydaktyka:** Kształcimy nauczycieli języka niemieckiego na wszystkich poziomach nauczania i wszystkie typy szkół i języka angielskiego na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum.
2. **Translatoryka:** Studenci przygotowani są do wykonywania zawodu tłumacza języka niemieckiego w zakresie tekstów pisanych, w tym zwłaszcza specjalistycznych ekonomii i prawa, oraz tłumaczenia konsekutynowego.
3. **Interkulturowa Komunikacja i Mediacja:** Kształcimy specjalistów w zakresie interkulturowej komunikacji i mediacji, przygotowujących do wykonywania zawodu menadżera kultury, mediatora, pracownika instytucji i organizacji europejskich, wydawnictw, mediów, agencji turystycznych i innych.

Ponadto ILS oferuje również niestacjonarne-zaoczne studia drugiego stopnia, Studia Podyplomowe Kształcenia Tłumaczy Języka Niemieckiego wraz z licznymi warsztatami tłumaczeniowymi (m.in. z zakresu tłumaczenia języków specjalistycznych i przygotowujące do egzaminu dla tłumaczy przysięgłych) oraz kursy doszkalcające dla nauczycieli języków obcych:

Kurs 1. „Nowe technologie w nauczaniu języków obcych”

Kurs 2. „Konstruowanie gier edukacyjnych w nauczaniu języków obcych”.

Pracownia Badań Ludologicznych (poprzednio Pracownia Badań Ludologicznych w Glottodydaktyce i Komunikacji Interkulturowej) jest pierwszą jednostką uczelnianą w Polsce, a najprawdopodobniej również na świecie, z ludologią w nazwie. Jej pracownicy w badaniach własnych, zespołowych, przygotowywanych rozprawach habilitacyjnych i doktorskich oraz w dydaktyce – zarówno podczas prowadzonych zajęć specjalizacyjnych, seminariów licencjackich/magisterskich, jak i praktycznych-językowych wpisujących się w zakresy oferowanych w ILS specjalizacji w ramach kierunku filologia-lingwistyka stosowana – zajmują się strategią ludyczną w zakresie nazwy pracowni (m.in. grami dydaktycznymi, komunikacyjnymi, językowymi i innymi w nauczaniu języków obcych i komunikacji interkulturowej) oraz szeroko pojętą ludologią jako nauką zajmującą się badaniem gier. Pracownia współpracuje z Polskim Towarzystwem Badania Gier. Wśród jej pracowników znajdują się członkowie, członkowie-założyciele Towarzystwa oraz regularni uczestnicy corocznych konferencji naukowych PTBG.

Od 2005 r. przy Instytucie Lingwistyki Stosowanej UAM działa pierwsze w Polsce statutowe koło Polskiego Towarzystwa Badania Gier – Poznańskie Koło PTBG przy ILS UAM (w ramach sekcji ludologicznej Koła Naukowego Studentów Lingwistyki Stosowanej).

**Więcej informacji o instytucie, programach studiów,
kadrze naukowo-dydaktycznej na stronie domowej.**

Adres: Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM, ul. 28 czerwca 1956 nr 198,
61-485 Poznań, tel. 061 829 29 25, 061 829 29 33, fax. 0618292926,
<www.ILS.amu.edu.pl>.

**Informacje
o Polskim Towarzystwie
Badania Gier**

**Information
about Games Research
Association of Poland**



Polskie Towarzystwo Badania Gier

PTBG to pierwsze naukowe towarzystwo ludologiczne w Polsce. Skupia naukowców i studentów z wielu uczelni, którzy zajmują się szeroko pojętą problematyką gier – zwłaszcza RPG i gier komputerowych. Jego celem jest popularyzowanie i rozwijanie wiedzy o grach, zarówno w ujęciu teoretycznym (interdyscyplinarnie i od strony nauk szczegółowych), jak i praktycznym (tworzenie i rozpowszechnianie gier; zastosowania dydaktyczne).

Polskie Towarzystwo Badania Gier ma ambicję, aby to jego członkowie dokonywali wartościowych ustaleń naukowych oraz nowatorskich rozwiązań praktycznych.

Towarzystwo organizuje – samodzielnie i we współpracy z instytucjami naukowymi – spotkania i panele naukowe oraz inne imprezy związane z badaniem gier. Ma zamiar upowszechniać i wydawać powstające w Polsce ludologiczne prace naukowe. PTBG propaguje ideę gier jako formy twórczego wykorzystania czasu, zamierza przedkładać władzom oświatowym wnioski dotyczące zastosowania gier w dydaktyce oraz projektować zainteresowanie nimi m.in. za pośrednictwem Internetu. Towarzystwo będzie również zajmować stanowisko w sprawach publicznych dotyczących gier. Planowana jest współpraca z towarzystwami naukowymi i pokrewnymi instytucjami w kraju i za granicą.

Strona oficjalna i forum PTBG: <www.ptbg.org.pl>

Siedziba Towarzystwa: ul. Kossaka 9/7 60-759 Poznań, tel. (061) 866 04 22

Kontakt: ptbg@ptbg.org.pl, jszeja@pro.onet.pl, SurdykMG@amu.edu.pl

Zarząd Główny PTBG:

dr Jerzy Zygmunt Szeja
Przewodniczący

dr Augustyn Surdyk
Skarbnik

dr Zbigniew Wałaszewski
mgr Marcin Petrowicz

dr Mirosław Filiciak
Wiceprzewodniczący

dr Michał Mochocki
Sekretarz

dr Agata Hofman
dr Jan Stasiński



Die polnische Gesellschaft zur Spieleforschung

Die PTBG ist die 1. akademische ludologische Gesellschaft in Polen. In ihr versammeln sich Forscher und Studierende zahlreicher Universitäten mit unterschiedlicher Spezialisierung sowie Personen aus anderen Berufskreisen und auch „Praktiker“ – Spieler und Designer – die sich alle in irgendeiner Form mit dem Phänomen Spiel befassen. Das Ziel der Gesellschaft ist es, Wissen über Spiele, sowohl in theoretischer wie auch in praktischer Form zu entwickeln und zu vermitteln. Die PTBG erhebt den Anspruch, dass ihre Mitglieder wertvolle wissenschaftliche Theorien schaffen und innovative, praktische Lösungen vorstellen. Die Gesellschaft organisiert u.a. Treffen, Konferenzen, Workshops, Kurse und andere mit der Spieleforschung verbundene Aktivitäten, und sie propagiert die Idee, dass Spiele eine kreative Form des Zeitvertreibs sind. Die PTBG arbeitet mit dem polnischen Bildungsministerium zusammen und beabsichtigt, Vorschläge zur sinnvollen Nutzung von Spiel in Didaktik und Pädagogik einzureichen sowie allgemein das Interesse für Spiele mittels verschiedener Medien (inkl. des Internets) zu stärken. Die Gesellschaft vertritt ihre Standpunkte in öffentlichen Debatten zum Thema Spiel und plant, mit ähnlichen Gesellschaften, Organisationen und Institutionen in Polen und anderen Ländern zusammenzuarbeiten.

GRAP main and forum site: <www.ptbg.org.pl>

Headquarters: ul. Kossaka 9/7 60-759 Poznań, tel.: (061) 866 04 22

Contact: ptbg@ptbg.org.pl, jszeja@pro.onet.pl, SurdykMG@amu.edu.pl

The Main Board of GRAP:

Jerzy Zygmunt Szeja PhD
President

Mirosław Filiciak PhD
Vice President

Augustyn Surdyk PhD
Treasurer

Michał Mochocki PhD
Secretary

Zbigniew Wałaszewski PhD
Marcin Petrowicz M.A.

Agata Hofman PhD
Jan Stasieńko PhD



Games Research Association of Poland

PTBG is the first academic ludological society in Poland. It gathers scholars and students of numerous universities, different specializations (linguistics, theory of literature, sociology, psychology, philosophy, history, economy, computing, and other sciences and arts) and professions, as well as practitioners – game players and game designers, dealing with broadly perceived game issues especially Role-Playing Games and computer games.

The aim of the association is to popularise and develop the knowledge of games, both in the theoretical (interdisciplinary, as well as from the point of view of particular disciplines) and practical (creating and distributing games; didactic applications) perspective. The Games Research Association of Poland aims to assist its members in establishing valuable scholarly theoretical assumptions and introduce innovative practical solutions.

The association organises – alone and through cooperation with academic institutions – meetings, conventions, conferences, workshops, courses, training and other enterprises related to games research.

Its intention is to popularise and publish ludological academic works written in Poland. The PTBG propagates the idea of games as a form of creative use of time, intends to present proposals concerning the application of games in didactics and pedagogy to the Ministry of Education and raises interest in games via different media including the internet.

The association will also take a stand in public matters related to games.

It is planning to cooperate with similar scholarly societies, organisations and institutions in Poland and abroad.

GRAP main and forum site: <www.ptbg.org.pl>

Headquarters: ul. Kossaka 9/7 60-759 Poznań, tel.: (061) 866 04 22

Contact: ptbg@ptbg.org.pl, jszeja@pro.onet.pl, SurdykMG@amu.edu.pl

The Main Board of GRAP:

Jerzy Zygmunt Szeja PhD
President

Mirosław Filiciak PhD
Vice President

Augustyn Surdyk PhD
Treasurer

Michał Mochocki PhD
Secretary

Zbigniew Wałaszewski PhD
Marcin Petrowicz M.A.

Agata Hofman PhD
Jan Stasiński PhD



Asociación Polaca de Investigaciones sobre Juegos

PTBG es la primera organización docente ludológica en Polonia. Reúne científicos y estudiantes de muchas universidades que se ocupan de los juegos en el amplio sentido de la palabra – sobre todo los RPG y los juegos de ordenador. Su objetivo consiste en popularizar y desarrollar el conocimiento sobre los juegos, teórica (desde el punto de vista de diferentes disciplinas o interdisciplinariamente) y prácticamente (la creación y la divulgación de los juegos, su uso didáctico). PTBG pretende que sus miembros lleguen a conclusiones docentes de valor e introduzcan soluciones prácticas innovadoras.

La asociación organiza – a su cuenta y con la colaboración con instituciones docentes – encuentros, discusiones docentes y otros eventos relacionados con la investigación sobre los juegos.

Tiene la intención de divulgar y editar los trabajos docentes sobre la ludología, escritos en Polonia. PTBG propugna la idea de los juegos como un pasatiempo creativo, quiere presentar sus conclusiones sobre el uso de los juegos en la didáctica ante el Ministerio de Educación, al igual que aumentar el interés sobre los juegos, entre otros, mediante Internet. Además, la organización va a presentar su opinión en cuanto a las cuestiones de interés común, relacionadas con los juegos. Se planea la colaboración con las asociaciones docentes e instituciones que trabajan sobre temas parecidos en el país y en el extranjero.

GRAP main and forum site: <www.ptbg.org.pl>

Headquarters: ul. Kossaka 9/7 60-759 Poznań, tel.: (061) 866 04 22

Contact: ptbg@ptbg.org.pl, jszeja@pro.onet.pl, SurdykMG@amu.edu.pl

The Main Board of GRAP:

Jerzy Zygmunt Szeja PhD
President

Mirosław Filiciak PhD
Vice President

Augustyn Surdyk PhD
Treasurer

Michał Mochocki PhD
Secretary

Zbigniew Wałaszewski PhD
Marcin Petrowicz M.A.

Agata Hofman PhD
Jan Stasiński PhD

Warunki wstąpienia do Polskiego Towarzystwa Badania Gier

Wszystkie osoby oraz instytucje i firmy zainteresowane wstąpieniem do Polskiego Towarzystwa Badania Gier zapraszamy serdecznie do zapoznania się ze statutem Towarzystwa dostępnym na stronie internetowej PTBG w zakładce „Statut PTBG”, pobrania deklaracji członkowskiej (dostępnej w zakładce „Czym jest PTBG?” i zamieszczonej na kolejnej stronie) oraz wysłania jej do Przewodniczącego Zarządu Głównego PTBG dr. Jerzego Szeja na adres:

Jerzy Szeja
al. Węgrowska 31/6
07-130 Łochów

Wysokość składki rocznej wynosi:

- ◀ dla studentów (osób studiujących, które NIE POSIADAJĄ TYTUŁU MAGISTRA) 40 zł
- ◀ dla pozostałych członków PTBG 60 zł.

Mile widziane również wyższe wpłaty.

W przypadku Członków Wspierających (instytucji, organizacji i innych) każda deklaracja będzie rozpatrywana indywidualnie przez Zarząd Główny i Radę Towarzystwa.

Składki członkowskie za następne lata w odpowiedniej wysokości należy uiszczać do 10 lutego każdego roku.

Składki należy wpłacać na konto:

Polskie Towarzystwo Badania Gier
ul. Kossaka 9/7, 60-759 Poznań

nr konta bankowego: PKO BP SA, Oddział 14 w Poznaniu:

39 1020 4027 0000 1902 0396 6587

Tytułem: Składka członkowska za rok 201_ + imię i nazwisko wpłacającego.

Jednocześnie uprzejmie prosimy o przesłanie danych do listy członków PTBG publikowanej na witrynie Towarzystwa wg poniższych wzorów na adres SurdykMG@amu.edu.pl:

1. stopień naukowy/tytuł zawodowy
2. imię i nazwisko
3. reprezentowana dyscyplina naukowa/uzyskane wykształcenie
4. uczelnia, jednostka, miasto/miejscowość (w przypadku pracowników naukowych/dydaktycznych/naukowo-dydaktycznych i studentów)
5. aktualny, kontaktowy adres mailowy

Przykład 1 (pracownik uczelni):

- ◀ dr AAAA BBBB, lingwistyka stosowana-glottodydaktyka, anglista, Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM Poznań, AAABBB@amu.edu.pl

Przykłady 2, 3 (pracujący, niezwiązany z żadną uczelnią):

- ◀ mgr XXXXX YYYYY, informatyka, Warszawa, XXX@aaa.pl
- ◀ FFFFFFF GGGGGG, pracujący, Wrocław, GGG@aaa.pl

Przykłady 4, 5 (student):

- ◀ VVVVVV ZZZZZ, student 2 roku filologii angielskiej, Instytut Filologii Angielskiej UAM Poznań, ZZZ@aaa.pl
- ◀ Lic. DDDDD EEEEEEE, student 5 roku filologii angielskiej, Instytut Filologii Angielskiej, UAM Poznań, EEE@aaa.pl

Zarząd Główny PTBG gorąco zachęca do działalności w Kołach PTBG oraz powoływania nowych Kół (szczegóły określa Statut PTBG, lista istniejących Kół na kolejnych stronach).

Serdecznie zapraszamy do odwiedzania strony PTBG ([<www.PTBG.org.pl>](http://www.PTBG.org.pl)) rejestracji i udziału w dyskusjach na forum naukowym Towarzystwa (wejście ze strony głównej Towarzystwa) oraz odwiedzania profilu PTBG w serwisie Facebook.

Członkowie Towarzystwa mogą również brać udział w corocznych konferencjach naukowych PTBG z cyklu „Kulturotwórcza funkcja gier” (zwykle w listopadzie każdego roku w Poznaniu, strona każdej bieżącej strony pod adresem <www.gry.konferencja.org>) **ze zniżkową opłatą konferencyjną zawierającą ponadto składkę za nadchodzący rok.**

Zachęcamy do lektury publikacji PTBG i czasopisma „Homo Ludens” (dostępne online <<http://ptbg.org.pl/HomoLudens/>>, więcej informacji nt. poprzednich publikacji Towarzystwa można znaleźć w zakładce „Publikacje” – wejście ze strony głównej PTBG.

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA
Polskiego Towarzystwa Badania Gier

Wyrażam swoją wolę przystąpienia do towarzystwa naukowego pod nazwą Polskie Towarzystwo Badania Gier.

Oświadczam, że znany jest mi statut PTBG i akceptuję jego postanowienia.

1. IMIĘ/IMIONA _____
2. NAZWISKO _____
3. DATA URODZENIA _____
4. ADRES ZAMIESZKANIA _____
5. ADRES KONTAKTOWY, TEL., E-MAIL _____

6. ROK WSTĄPIENIA _____
7. TYTUŁ ZAWODOWY / STOPIEŃ NAUKOWY / STUDENT
(UCZELNIA, KIERUNEK, ROK),
WYKSZTAŁCENIE, ZAWÓD WYKONYWANY

Podpis

Informacje o Kołach Polskiego Towarzystwa Badania Gier

Od roku 2005 do teraz zostało powołanych sześć statutowych Kół PTBG
(w kolejności powstawania):

Poznańskie Koło PTBG przy Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Adres: ul. 28 czerwca 1956 r. nr 198, 61–485, Poznań

Zarząd Koła:

- ◀ Przewodniczący: dr Augustyn Surdyk
- ◀ Członek Zarządu: dr hab. inż. Jan Zych
- ◀ Członek Zarządu: mgr inż. Jakub Marszałkowski

Kontakt: SurdykMG@amu.edu.pl

Warszawskie Koło PTBG przy Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego

Zarząd Koła:

- ◀ Przewodniczący: dr Zbigniew Wałaszewski
- ◀ Członek Zarządu: Przemysław Bociąga
- ◀ Członek Zarządu: Maciej Ryng

Kontakt: zw@aps.edu.pl

**Bydgoskie Koło PTBG przy Instytucie Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej
Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszcy**

Adres: ul. Grabowa 2, 85–601, Bydgoszcz

Zarząd Koła:

- ◀ Przewodniczący: dr Michał Mochocki
- ◀ Sekretarz: dr Aleksandra Mochocka
- ◀ Członek Zarządu: mgr Henryk Duszyński-Karabasz

Kontakt: michal.mochocki@gmail.com

Gdańskie Koło PTBG przy Wydziale Zamiejscowym SWPS w Sopocie**Zarząd Koła:**

- ◀ Przewodnicząca: dr Agata Hofman
- ◀ Wiceprzewodnicząca: mgr Ewa Szumilewicz
- ◀ Sekretarz: lic. Kamila Kraszewska

Kontakt: agata.hofman@lanlab.pl

Krakowskie Koło PTBG przy Instytucie Sztuk Audiowizualnych UJ w Krakowie**Zarząd Koła:**

- ◀ Przewodniczący: mgr Marcin Petrowicz
- ◀ Członek Zarządu: mgr Justyna Janiak
- ◀ Członek Zarządu: Maciej Nawrocki

Kontakt: marcin.petrowicz@gmail.com

**Wrocławskie Koło PTBG przy Zakładzie Nowych Mediów Instytutu
Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej Dolnośląskiej Szkoły Wyższej
we Wrocławiu**

Zarząd Koła:

- ◀ Przewodniczący: dr Jan Stasienko
- ◀ Członek Zarządu: dr Dorota Chmielewska-Łuczak
- ◀ Członek Zarządu: dr Dobrosława Grzybkowska-Lewicka

Kontakt: janostas@poczta.onet.pl

Informacje i komunikaty dot. działalności Kół publikowane są na witrynie internetowej PTBG, w odpowiednich działach forum oraz w profilu towarzystwa w serwisie Facebook.

