ISSN 2080-4555

Homo Ludens

Czasopismo ludologiczne
Polskiego Towarzystwa Badania Gier

Czasopismo wydawane we współpracy z Zakładem Komunikacji Interkulturowej
i Badań Ludologicznych Instytutu Lingwistyki Stosowanej
Wydziału Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Numer 1(13)/2020

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 Ćwiklińska-Surdyk
Redaktorzy językowi / Language Editors: Graham Knox-Crawford (English), Dorota Ucherek, Stanisław Krawczyk (polski), Justyna Olszewska (polski), Britta Stöckmann (Deutsch)

Projekt okładki i stron tytułowych: Emanuel Kulczycki
Zdjęcie na okładce: Marta Kliponis-Kulczycka
Projekt typograficzny i skład: Pilcrow Studio | pilcrowstudio.pl
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. Dr. Espen Aarseth (Copenhagen)
Prof. Dr. Catalina Jiménez Hurtado (Granada)
Prof. Dr. Linus Jung (Granada)
Prof. Dr. Rosa Maria Muñoz Luna (Málaga)
Prof. Dr. Frans Mäyra (Tampere)
Prof. zw. dr hab. Izabela Prokop (Poznań)
Prof. UŁ dr hab. Piotr Sitarski (Łódź)
Prof. UG dr hab. Halina Stasiak (Gdańsk)
Prof. zw. dr hab. Bolesław Andrzejewski (Poznań)
Prof. Dr. Aki Järvinen (Sheffield)
Dr. Yaraslau I. Kot (Minsk)
Prof. Dr. Silvia Montero Martinez (Granada)
Prof. zw. dr hab. Henryk Noga (Kraków)
Prof. zw. dr hab. Teresa Siek-Piskozub (Poznań)
Prof. Dr. Olli Sotamaa (Tampere)
Prof. Dr. Lidia Taillefer de Haya (Málaga)

Rada Redakcyjna / Editorial Advisory Board
Przewodnicząca / Chair: Prof. UWr dr hab. Anna Gemra (Wrocław)

Członkowie / Members:
Prof. USWPS dr hab. Mirosław Filiciak (Warszawa)
Prof. UAM dr hab. Agnieszka Nowicka (Poznań)
Prof. DSW dr hab. Jan Stasieńko (Wrocław)
Prof. UAM dr hab. Michał Wendland (Poznań)
Dr hab. Tomasz Z. Majkowski (Kraków)
Dr Radosław Bomba (Lublin)
Dr Agnieszka Dytman-Stasieńko (Wrocław)
Dr Dariusz Grzybek (Poznań)
Dr Agata Hofman (Gdańsk)
Dr Joanna Kic-Drgas (Poznań)
Dr Aleksandra Mochocka (Bydgoszcz)
Dr Piotr Ratajczyk (Poznań)
Dr Tomasz Smejlis (Wrocław)
Dr Britta Stöckmann (Kiel)
Dr Zbigniew Wałaszewski (Warszawa)
Prof. UAM dr hab. Arkadiusz Jabłoński (Poznań)
Prof. UAM dr hab. Agata Skórzyńska (Poznań)
Prof. UAM dr hab. Anna Szczepaniak-Kozak (Poznań)
Prof. UJK dr hab. inż. Jan Zych (Kielce)
Dr Andrzej Bełkot (Poznań)
Dr Dorota Chmielewska-Łuczak (Wrocław)
Dr Maria B. Garda (Łódź)
Dr Dobrosława Grzybkowska-Lewicka (Wrocław)
Dr Paweł Hostyński (Poznań)
Dr Piotr Kubiński (Warszawa)
Dr Michał Mochocki (Bydgoszcz)
Dr Joanna Schulz-Andrzejewska (Poznań)
Dr Michał Sołtysiak (Poznań)
Dr Dominika Urbańska-Galanciak (Warszawa)
Dr Agata Zarzycka (Wrocław)

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 we współpracy z Zakładem Komunikacji Interkulturowej
i Badań Ludologicznych Instytutu Lingwistyki Stosowanej
Wydziału Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Numer 1(13)/2020

Poznań 2020

INFORMACJE O PUBLIKACJACH PTBG

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.

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.
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.

INFORMACJE O DOFINANSOWANIU WYDANIA

Numery 1(12)/2019 oraz 1(13)/2020 czasopisma „Homo Ludens" ukazują się dzięki dofinansowaniu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach projektu: „Wsparcie dla czasopism naukowych".

Spis treści

I. NAJLEPSZY ARTYKUŁ I NAJLEPSZA RECENZJA ROKU /
BEST ARTICLE AND BEST REVIEW OF THE YEAR 9

JAN JACKO, MAŁGORZATA JACKO

Czy zaangażowanie w grę jest racjonalne? Imersja emocjonalna w zabawie, zarządzaniu i sporcie 13

II. ARTYKUŁY / ARTICLES 33

ŁUKASZ CZAJKA

Wielka Wojna jako temat gier wideo. Wyzwania dla edurozrywki w *Valiant Hearts* i *Battlefield 1* 35

ARKADIUSZ JABŁOŃSKI

Is orientalism bad? Between the communication game and the non-game 55

PAULINA KAŹMIERCZAK

Gry w glottodydaktyce polonistycznej. Perspektywa teoretyczna oraz wnioski praktyczne 73

KAROL KOWALCZUK

Edukacyjne cechy gamingu 89

MARCIN ŁĄCZYŃSKI
Przepis na ludoteki. Finansowanie wypożyczalni gier ze środków budżetu partycypacyjnego w Polsce 103

KAMIL MACIASZEK
Play in Poland. Promoting play in Gedania 1922 Preschool and CreoGedania alternative school 117

JACEK MIANOWSKI
Leadership, circuition, and shift in tabletop wargaming community 133

MONIKA MICHALAK
Codified gestures i *scenic learning* – dwie techniki oparte na gestach i ruchu scenicznym wspomagające naukę języka angielskiego uczniów szkół podstawowych 149

MICHAŁ MIJAL, MARTYNA CIEŚLA, MONIKA GROMADZKA
Escape room as an adult education tool 163

MICHAŁ MOCHOCKI
Rhetorics and mechanics of player safety in the Nordic-American larp discourse 179

IWONA PAŁUCKA-CZERNIAK
Stylizacja językowa w instrukcjach do polskich gier planszowych 203

KATARZYNA SKOK
Uncertainty in games – potential benefits and disadvantages 223

III. RECENZJE / REVIEWS 241

MARCIN FISZ
Zagrajmy w powieść. Recenzja książki Tomasza Majkowskiego *Języki gropowieści. Studia o różnojęzyczności gier cyfrowych* 243

IV. KOMUNIKATY / ANNOUNCEMENTS 255

I komunikat o XVI międzynarodowej konferencji naukowej Polskiego Towarzystwa Badania Gier z cyklu „Kulturotwórcza funkcja gier" 257

Wymogi publikacji w czasopiśmie „Homo Ludens" 261

Informacje o Zakładzie Komunikacji Interkulturowej i Badań Ludologicznych 269

Informacje o Polskim Towarzystwie Badania Gier / Information about Games Research Association of Poland 271

Warunki wstąpienia do Polskiego Towarzystwa Badania Gier 277

Informacje o Kołach Polskiego Towarzystwa Badania Gier 281

I.
NAJLEPSZY ARTYKUŁ I NAJLEPSZA RECENZJA ROKU

BEST ARTICLE AND BEST REVIEW OF THE YEAR

Począwszy od numeru 1(5)/2013 czasopisma „Homo Ludens", 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 **2020** za **najlepszy tekst** Kolegium Redakcyjne uznało artykuł: „Czy zaangażowanie w grę jest racjonalne? Imersja emocjonalna w zabawie, zarządzaniu i sporcie" autorstwa **Jana i Małgorzaty Jacko**.

Wyróżnienie za **najlepszą recenzję otrzymał** natomiast **Yaraslau I. Kot**. Gratulujemy!

Z radością informujemy także, iż czasopismo „Homo Ludens" wydawane przez Polskie Towarzystwo Badania Gier od 2009 r., w latach 2019–2020 zostało objęte ministerialnym projektem „Wsparcie dla czasopism naukowych" i zostało ujęte w wykazie czasopism naukowych na pozycji 27879 oraz otrzymało 20 punktów. Serdecznie gratulujemy Kolegium Redakcyjnemu, Radzie Naukowej i Radzie Redakcyjnej oraz wszystkim osobom, które przyczyniły się do tego sukcesu!

Czy zaangażowanie w grę jest racjonalne? Imersja emocjonalna w zabawie, zarządzaniu i sporcie

Is engaging in games rational? Emotional immersion in fun, management and sport

Jan F. Jacko, Małgorzata Jacko

Uniwersytet Jagielloński, Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie
379@wp.eu | ORCID: 0000-0002-5654-1039
natanek7@hotmail.com | ORCID: 0000-0002-7376-8681

Abstract: The study presents a phenomenological analysis of emotional immersion in fun, sport and management games. The analysis leads to some explanatory hypotheses, which answer the title question of the text. They come from some theories of rational action. According to them, two types of emotional immersion can take place: the one that meets the requirements of rationality and the one that does not meet them.

Keywords: impression management, quality management, fun, sport, physical culture, rational action, immersion

Homo Ludens 1(13)/2020 | ISSN 2080-4555 | © Polskie Towarzystwo Badania Gier 2020
DOI: 10.14746/HL.2020.13.1 | received: 31.12.2018 | revision: 27.01.2019 | accepted: 5.12.2020

1. Wprowadzenie

W niniejszym teście termin „gra" oznacza sytuacje, w których obowiązują reguły określające cel i sposób działania[1]. Studium dotyczy zjawiska imersji emocjonalnej, polegającej na psychicznym „zanurzeniu się" w rzeczywistość gry. Odróżnia się imersję zmysłową od emocjonalnej. Imersja zmysłowa to wrażenie realności świata przedstawionego w grze, np. doświadczenie głębi przestrzeni w grze wirtualnej (Baños i in., 2004; Jennett i in., 2008). Imersja emocjonalna to pobudzenie i zaabsorbowanie grą (Baños i in., 2004; Jennett i in., 2008)[2]. W tekście imersję emocjonalną nazywa się po prostu „imersją".

W przeżyciu imersji emocje[3] gracza prezentują wartość[4] gry lub wartości do niej należące tak, jakby były ważniejsze dla niego, niż faktycznie

[1] Gra w sensie **systemowym** to uporządkowany zbiór (system) reguł działania określających cel i sposoby jego osiągania. Grą w znaczeniu **funkcjonalnym** są akty człowieka spełniane według owych reguł. W tym sensie „gra" oznacza granie – udział w grze przez gracza. Gra w sensie **sytuacyjnym** to wydarzenia dokonujące się zgodnie z owymi regułami – np. partia szachów, mecz sportowy, spotkanie negocjacyjne. Przykładowo, reguły gry w piłkę nożną to gra w sensie systemowym, zachowanie piłkarzy w trakcie meczu to gra w znaczeniu funkcjonalnym, a mecz piłkarski to gra w sensie sytuacyjnym. Graczem nazywa się osobę spełniającą akty (np. podejmującą decyzje, przeżywającą emocje) zgodnie z regułami gry w sensie systemowym. Takie rozumienie terminu „gra" jest szerokie – obejmuje nie tylko gry towarzyskie (służące zabawie i rozrywce), ale też niektóre sytuacje życiowe i zawodowe. Przykładowo reguły określające cele i sposób prowadzenia negocjacji to gra w sensie systemowym. Interakcje negocjatorów są grami (negocjacjami) w znaczeniu funkcjonalnym. A w sytuacyjnym – negocjacje to wydarzenia, w których trakcie dochodzi do owych zachowań (Jacko, 2013, 2016).

[2] Zob. Zhang, Perkis, Arndt, 2017: *„[In the emotional immersion] the user feels emotionally aroused and absorbed by the narrative content of the story. Different from spatial immersion, emotional immersion does not necessarily allow users to feel the »bodily presence« into the scene, but allows them to be cognitively identified and emotionally empathised with one of the characters of the story or avatars in the game world"*.

[3] W tekście termin „emocje" ma znaczenie takie, jakie przypisał mu M. Scheler. W jego ujęciu emocje to pierwotny (nieredukowalny do innych zjawisk i niedefiniowalny) fenomen odzwierciedlania się wartości we wrażliwości człowieka (Davis, Steinbock, 2016). Do realizacji celu pracy nie jest potrzebne roztrząsanie różnicy między emocjami a uczuciami, nastrojami, afektami, sentymentami, choć to odróżnienie może być przydatne dla innych badań (Mandryk, Inkpen, 2004; Ravaja i in., 2005, 2008, 2009).

[4] Termin „hierarchia wartości" lub „system wartości" oznacza w tekście system preferencji, którym kieruje się podmiot przy podejmowaniu decyzji (Hansson, Grüne-Yanoff, 2018). Termin „wartość" niesie w tym kontekście sens subiektywny – oznacza to, co jest cenione przez podmiot. Takie określenie wartości ma charakter regulujący i nie przesądza

są – przykładowo, gdy ktoś, kibicując swojej drużynie, przeżywa jej sukces lub fiasko tak, jakby były one czymś dla niego najważniejszym w danej chwili, choć w rzeczywistości nie stanowią dla niego aż tak istotnej wartości. Skoro imersja we wskazany tu sposób zmienia percepcję emocjonalną, to może skłaniać gracza do tego, by dla udziału lub wygranej w grze poświęcił wyżej od nich cenione przez siebie wartości. Ta możliwość stanowi problem, który można wyrazić tytułowym pytaniem pracy. Celem tekstu jest sformułowanie hipotez będących odpowiedzią na to pytanie.

Jeśli gracz wybiera środki działania, o których wie, że nie prowadzą go do obranego celu – podejmuje decyzję nieracjonalną instrumentalnie. Decyzjami nieracjonalnymi aksjologicznie gracz zaprzecza przyjętemu przez siebie systemowi wartości. Imersja jest nieracjonalna, gdy stanowiące ją emocje skłaniają ich podmiot do podejmowania instrumentalnie lub aksjologicznie nieracjonalnych decyzji[5].

W drodze do odpowiedzi na tytułowe pytanie przeprowadzona zostanie fenomenologiczna analiza przeżycia imersji, określająca intencjonalną strukturę zaangażowania w gry należące do trzech dziedzin – do zabawy, sportu i zarządzania. W kontekście tych analiz sformułowane zostaną hipotezy wyjaśniające fenomen imersji, które zaczerpnięto z teorii racjonalnego działania.

Wybór wspomnianych trzech obszarów nie jest przypadkowy. Zabawa stanowi przykład zaangażowania w postawie estetycznej, którą kontrastuje się z postawą praktyczną, typową dla zarządzania[6]. Różnice i związki

trwającego od tysiącleci sporu o to, czy istnieją jakieś dobra cenne niezależnie od preferencji podmiotu.

[5] Termin „racjonalność decyzji" oznacza w pracy dwa sposoby i dwie cechy podejmowania decyzji. Racjonalność instrumentalna polega na wybieraniu – przez gracza – takich środków działania, które w świetle jego wiedzy są skutecznym sposobem osiągnięcia założonego celu. Racjonalność aksjologiczna decyzji polega na tym, że jest ona zgodna z hierarchią wartości założoną przez jej podmiot (Weber, 1985, s. 565). Racjonalnym podmiotem nazywa się osobę podejmującą decyzje racjonalne instrumentalnie i aksjologicznie. Racjonalną postawą określać się będzie skłonność jednostki do podejmowania takich decyzji.

[6] Zabawa i zarządzanie nie są zjawiskami rozłącznymi: można zarządzać zabawą („przemysłem rozrywki") lub bawić się, zarządzając. Poza tym zachodzi analogia między grami należącymi do zabaw a tymi zaliczanymi do zarządzania. Jednak jest między nimi zasadnicza różnica: zabawa wymaga przyjęcia postawy estetycznej, a zarządzanie – praktycznej (Jacko, 2013; 2016).

między tymi postawami będą objaśniane w pracy. Przykłady zaangażowania w gry sportowe[7] zilustrują zjawiska pośrednie między zabawą a zarządzaniem, gdyż w grach należących do sportu ich podmiot może przyjmować postawę estetyczną lub praktyczną.

2. Stan badań

Początkowe badania imersji dotyczyły głównie gier komputerowych i narracyjnych oraz następstw tego przeżycia (Anderson, Dill, 2000; Bushman, Anderson, 2002; Grüsser, Thalemann, Griffiths, 2007). Potem zaczęto badać jego subiektywne aspekty w tych grach (Komulainen, Takatalo, Lehtonen, Nyman, 2008; Nacke i in., 2009), np. przeżycie *flow* (Csíkszentmihályi, 1975, 1990), stopni imersji (Dansky, 2006), zaangażowania (*engagement*) w grę i zaaabsorbowania (*engrossment*) grą (Brown, Cairns, 2004; Nacke, Lindley, 2008; Jennett i in., 2008), organicznych (*organic*) i międzyosobowych (*interactive*) emocji w grze (Hochschild, 1979) oraz kognitywnych aspektów udziału w niej (Ortony i in., 1990). Uczeni dostrzegają deficyt analiz fenomenologicznych, które mogłyby dać ogólną definicję tego zjawiska, a jest ona potrzebna m.in. po to, by precyzyjnie określić zmienne badań dotyczących imersji emocjonalnej i trafnie interepretować ich wyniki (Brown, Cairns, 2004, s. 1297; Lindley, Nacke, Sennersten, 2008; Ravaja i in., 2009).

W pracy przedstawione są argumenty za tym, że imersja może wystąpić w obszarach praktycznego zaangażowania człowieka. Takie ujęcie wolno uznać za nietypowe, bo termin „imersja" jak dotąd rezerwowano dla opisu przeżycia udziału w grach towarzyskich służących zabawie oraz w percepcji estetycznej (IGI Global, b.d.). Dlatego koncepcje określające to zjawisko należą głównie do ludologii i estetyki. Artykuł stanowi

[7] W tekście przyjmuje się ustawowe pojęcie sportu (Ustawa z dnia 25 czerwca 2010 r. o sporcie [Dz.U. 2010 nr 127 poz. 857], art. 2): „1. Sportem są wszelkie formy aktywności fizycznej, które przez uczestnictwo doraźne lub zorganizowane wpływają na wypracowanie lub poprawienie kondycji fizycznej i psychicznej, rozwój stosunków społecznych lub osiągnięcie wyników sportowych na wszelkich poziomach. 1a. Za sport uważa się również współzawodnictwo oparte na aktywności intelektualnej, którego celem jest osiągnięcie wyniku sportowego. 2. Sport wraz z wychowaniem fizycznym i rehabilitacją ruchową składają się na kulturę fizyczną".

propozycję ulokowania badań nad imersją w teorii ludzkiego działania, obejmującej te dziedziny, ale też wykraczającej poza nie.

Odróżnienie imersji racjonalnej od nieracjonalnej nie zostało dotąd sformułowane *explicite*, choć sygnalizuje się je na marginesie publikacji dotyczących uzależnień, gier hazardowych i psychologii gier (Ballabio i in., 2017; Detez i in., 2019; Jacko, 2018b; Seah, Cairns, 2008; Van Gordon i in., 2018). Niniejsze studium jest propozycją doprecyzowania tego odróżnienia.

Termin „imersja" nie należy do kanonicznej terminologii nauk o zarządzaniu i o sporcie. Są jednak w nich opracowania zjawiska imersji. Dotyczą go m.in. koncepcje i badania na temat motywacji oraz motywowania pracowników (Frey, Osterloh, 2001; Latham, 2012, s. 61–120) czy sportowców (Roberts, Treasure, 2018), wypalenia zawodowego (Schaufeli, Maslach, Marek, 1996) i taktyk rozwoju zawodowego, przykładowo w koncepcji *embodied career* (Coupland, 2015). Dlatego fenomen nas interesujący nie jest całkiem nowym obszarem studiów dotyczących zarządzania i sportu. Nazwanie tego fenomenu zaczerpniętym z ludologii i estetyki terminem „imersja" sygnalizuje możliwości wykorzystania wiedzy tych nauk do wyjaśniania tego zjawiska.

3. Gdy gra zaczyna bawić. Wrażenie immanencji gier

Imersja jest możliwa dzięki postawie estetycznej. Można wyróżnić dwa jej aspekty: bezinteresowność i dystans. Zostały określone w teoriach percepcji estetycznej (Bullough, 1912/1989; Hilgers, 2016; Kant, 2007; King, b.d.; Kreitman, 2006; Shelley, 2013; Stolnitz, 1961).

Postawa bezinteresowna estetycznie to skupienie uwagi i skoncentrowanie emocji na grze, w których to stanach horyzont zaangażowań obejmuje tylko cele i przewidywania należące do niej (tamże). W tej postawie możliwa jest zabawa, jak pokazuje Johan Huizinga w kultowej już książce *Homo ludens* z 1938 roku.

Swoisty dla postawy estetycznej dystans do rzeczywistości polega na tym, że podmiot jest jakby niezainteresowany jej istnieniem, bo jego uwaga skupia się na przeżyciach. Dystans ten pozwala na doświadczenie

estetycznych i autotelicznych[8] wartości, które są jakościami przeżyć (tamże), oraz ich czysto intencjonalnego korelatu, np. rzeczywistości przedstawionej w dziele literackim – na co zwraca uwagę Roman Ingarden (1998). W tym dystansie emocje mogą dotyczyć przeżyć (gdy ktoś delektuje się nimi) i fikcji (gdy gracz jest zaabsorbowany swoimi wyobrażeniami).

Dystans estetyczny pojawia się w zabawie i jest dla niej swoisty. Dlatego nie polega ona na przeżywaniu jakiegoś rodzaju emocji – przyjemnych lub nieprzyjemnych, pozytywnych lub negatywnych. Dzięki owemu dystansowi gracz delektuje się własnymi przeżyciami, także tymi nieprzyjemnymi i negatywnymi, np. strachem lub gniewem. To samo okazuje się zaś trudne w postawie praktycznej, w niej bowiem wymienione emocje stanowią bodziec do działania i nie są przedmiotem kontemplacji.

Dzięki postawie estetycznej emocje mogą odzwierciedlać autoteliczną wartość udziału w grze, jej celów i przebiegu. Przykładowo, można odczuwać zaciekawienie jakimś problemem naukowym lub satysfakcję z dobrze wykonanej pracy także wtedy, gdy nie uważa się jego rozwiązania lub jej wykonania za przydatne do osiągnięcia innych celów. Natomiast w postawie praktycznej podmiot traktuje swoje działania narzędziowo i jego emocje odzwierciedlają instrumentalną wartość zjawisk oraz wykonywanej czynności.

Ktoś, kto przyjmuje postawę estetyczną, może brać pod uwagę otoczenie i konsekwencje gry, w której uczestniczy, ale jeśli wywołuje to emocje, to są one przeżywane jako nienależące do zabawy jej zakłócenie. Przykładowo, jeśli ktoś w trakcie tańca zaczyna się martwić o to, czy wyłączył w domu żelazko, to emocje troski „psują" zabawę tańcem, bo skłaniają do przyjęcia postawy praktycznej. W tej postawie zaczyna się traktować taniec instrumentalnie, tak jakby był jedynie środkiem lub przeszkodą na drodze do osiągnięciu jakiegoś celu. Podobnie choćby wypalenie zawodowe pracownika polega niekiedy na tym, że nie przeżywa on ciekawości lub satysfakcji związanej z wyzwaniami zawodowymi, bo przyjmując postawę czysto praktyczną, traci wrażliwość na autoteliczną wartość swojej pracy.

[8] Wartości instrumentalne są cenne lub cenione tylko dlatego, że stanowią narzędzie do osiągnięcia innych wartości. Wartości autoteliczne są cenne lub cenione dla nich samych (bez względu na ich użyteczność).

Postawa bezinteresowna estetycznie może wypływać z postawy praktycznej – np. gdy ktoś skupia się na realizacji jakiegoś zadania i jakby zapomina (emocjonalnie) o innych sprawach, przestaje się o nie troszczyć. Te postawy czasem też sobie towarzyszą: psychologia zarządzania ukazuje zalety dystansu estetycznego w stresujących sytuacjach, dzięki niemu bowiem podmiot jest bardziej świadom swoich emocji, przez co potrafi nad nimi panować lepiej niż w postawie praktycznej, kiedy jego uwaga jest skoncentrowana na działaniu. Można choćby przyjąć postawę dystansu estetycznego wobec realnego zagrożenia po to, by pohamować strach lub agresję (Blix, 2015). Lęk przed przegraną, przed „straceniem twarzy" lub pragnienie sukcesu nierzadko paraliżują. Dlatego w praktyce trenerskiej dąży się niekiedy do wywołania postawy estetycznej w sportowcach, zachęcając ich do tego, by przestali myśleć o stawce, o którą grają, i potraktowali rozgrywki jako zabawę (Garn, Cothran, 2006). Swoista dla postawy estetycznej przyjemność płynąca z delektowania się przeżyciami może stanowić motywator treningu sportowego (tamże) lub chronić przed wypaleniem zawodowym (Schaufeli, Maslach, Marek, 1996).

Emocje imersji skłaniają do przyjęcia postawy estetycznej i są jej przejawem. Ich bezinteresowność estetyczna polega na tym, że ogniskują się na grze, a nie na jej otoczeniu i następstwach. Dystans estetyczny tego przeżycia pozwala graczowi delektować się autotelicznymi i estetycznymi wartościami gry.

Wrażeniem immanencji gier nazywa się imersję nieprowadzącą do niewiedzy lub „wyparcia" (ze świadomości podmiotu) informacji na temat rzeczywistości i wartości wykraczających poza horyzont gry, w której się uczestniczy. Ulegający temu wrażeniu podmiot jest na niej skupiony i nią pobudzony, ale pozostaje wrażliwy na to, co do niej nie należy. Uwzględnia skutki gry oraz jej kontekst i będzie skłonny ją przerwać lub zmienić jej przebieg, gdy zacznie ona zagrażać wartościom uważanym przez niego za ważniejsze niż udział i sukces w grze. Przykładowo, menadżer może ulegać temu wrażeniu, ogniskując swoją uwagę i emocje na procesie negocjacji, ale będzie korzystał z wiedzy o otoczeniu i przerwie rozmowę, jeśli zajdą jakieś wymagające tego okoliczności, np. ogłoszony zostanie alarm pożarowy. Podobnie uczestnik gry *online* będzie rozkoszować się swoim w niej udziałem, lecz zakończy ją w zaplanowanym czasie. Wrażenie immanencji gier jest jednak możliwe tylko wtedy, gdy towarzyszy

mu dystans etyczny do gry – postawa polegająca na tym, że gracz nie jest skłonny poświęcić dla niej realizacji tych celów, które są dla niego od niej ważniejsze (Feezell, 2004; Huhtamo, 2005; King, b.d.)

4. Gdy gra przestaje być zabawą. Złudzenie immanencji gier

Wrażenie immanencji gier może się przerodzić w złudzenie immanencji gier, które ma miejsce wtedy, gdy gracz traci dystans etyczny do gry. Wtedy emocje imersji skłaniają gracza, by dla gry poświęcił to, co uważa za cenniejsze od niej. Emocje owe kształtują nieracjonalną aksjologicznie postawę, w której gracz jest gotów działać wbrew przyjętej hierarchii wartości. W takiej postawie postrzega i przeżywa siebie i swoje działanie zgodnie z mechaniką i logiką gry – traci poczucie własnej tożsamości, jak np. szalony aktor, który tak bardzo identyfikuje się ze swoją rolą Napoleona w sztuce teatralnej, że zaczyna się uważać za tę postać historyczną.

W ramach ludologii opisywane są przypadki tego złudzenia. Należy do nich *powergaming* – zjawisko polegające na tym, że gracz dąży do sukcesu w grze w taki sposób, że podporządkowuje jej swoje życie. Blogi internetowe obfitują w spektakularne opisy tej przemiany, np.: „Po czym poznać Power Gamera? Przekrwione, podkrążone oczy oraz tiki nerwowe i monotonne gadanie o jednej i tej samej grze" (Co-to-znaczy.pl, 2015).

Postawa powergamingu nie jest aksjologicznie racjonalna, bo jest skłonnością do tego, by dla wygranej poświęcić wartości wyżej od niej cenione. Jak zauważa T. L. Taylor (2003, s. 302–303), *powergaming* prowadzi do decyzji, które są instrumentalnie racjonalne jedynie ze względu na cel wyznaczony regułami danej gry. Nie są instrumentalnie racjonalne w odniesieniu do innych celów gracza. Te decyzje mogą być kontrproduktywne, gdy negują powód, dla którego ceni on grę. Przykładowo, może brać w niej udział ze względu na jej klimat i jakość interakcji z innymi jej uczestnikami, ale unicestwiać te wartości dla wygranej (tamże).

Podobne do powergamingu zjawisko występuje w dziedzinie zarządzania i jest określane mianem postawy „praktycznego ekonomizmu". Polega na tym, że ktoś dla jakiegoś zysku (np. finansowego) poświęca ważniejsze wartości. Praktyczny ekonomizm opiera się na teoretycznym, bazującym na

założeniu, że „człowiek ma tylko tzw. potrzeby materialne (jadło, mieszkanie itp.) – względnie, że zaspokojenie potrzeb materialnych pociąga za sobą automatycznie zaspokojenie wszystkich innych i szczęście ludzi" (Bocheński, 1987, s. 35). Jak zauważa Józef Maria Bocheński, to stanowisko jest zabobonem, bo nie zgadza się z doświadczeniem, co „widać choćby w krajach bogatych, gdzie potrzeby materialne są zaspokojone z nadmiarem, ale gdzie wielu ludzi, zwłaszcza młodych, czuje się nieszczęśliwymi i cierpi" (tamże).

Można ulegać złudzeniu immanencji gier na wiele sposobów. Bywa, że polega ono na „zaślepieniu sukcesem", gdy dla jego osiągnięcia ludzie poświęcają to, co bardziej od niego cenią. Niekiedy złudzenie to przyjmuje postać nałogu. Przykładowo, nie sposób wykluczyć, że pracoholik nie uważa swej pracy za coś najistotniejszego w życiu, ale gdy się jej oddaje, traci kontakt emocjonalny z własną hierarchią wartości. Złudzenie czasem opiera się też na myśleniu życzeniowym – gdy pod wpływem imersji gracz nie przyjmuje do wiadomości informacji, jakie uzyskał. Przykładowo, ulegający temu złudzeniu hazardzista może być pewny wygranej, sportowiec zaś tego, że środki dopingujące nie będą szkodliwe, wykryte, ich zażycie nie doprowadzi do dyskwalifikacji – choć obaj dobrze wiedzą o tym, że to jest mało prawdopodobne[9]. Utrata dystansu etycznego do gry przyjmuje niekiedy postać estetyzacji życia, opisanej przez Sørena Kierkegaarda (1814), a opartej na tym, że ktoś przyjmuje postawę estetyczną w sytuacjach wymagających odpowiedzialności. Przykładowo, człowiek może tak dobrze się bawić, sterując dronami bojowymi, że nie przeżywa dylematu moralnego związanego z tym, że zabija ludzi. Podobnie, może dla zabawy dopuszczać się mobbingu lub przestępstw, bo pod wpływem estetyzacji życia jego emocje są niewrażliwe na świat wartości pozaestetycznych.

5. Zasada otwartości gier a racjonalność gracza

Jak zauważa m.in. Taylor (2003, s. 306), mylne jest przekonanie, że zaangażowanie gracza ogranicza się tylko do celów wyznaczonych regułami

[9] Można się domyślać tego rodzaju motywów stosowania dopingu – np. u Lance'a Armstronga (kolarstwo), Bena Johnsona (lekkoatletyka), Heidi (Andreasa) Krieger(a) (pchnięcie kulą), Diega Maradony (piłka nożna) lub Marii Szarapowej (tenis).

jednej gry. To pokutujący wciąż w niektórych teoriach „mit samotnego gracza" („*the myth of the isolated gamer*" [tamże]). W rzeczywistości gracz może być zaangażowany równocześnie w kilka gier i mogą one zawierać się w sobie – reguły jednej z nich mogą określać to, jak należy rozumieć sukces w innej grze. To spostrzeżenie daje się uogólnić zasadą otwartości gier, mówiącą, że gracz hierarchizuje gry, w które jest zaangażowany (część z nich jest dla niego ważniejsza od innych) i reguły gry nadrzędnej (uznawanej przez niego za ważniejszą) określają to, na czym polega jego sukces w grze podrzędnej (mniej ważnej). Przykładowo: ktoś gra w szachy po to, by sprawić przyjemność drugiej osobie z jej wygranej. Wtedy przegrana partia szachów może być sukcesem szachisty, bo jest częścią gry nadrzędnej – zmierzającej do sprawienia komuś przyjemności.

Zasada znajduje potwierdzenie w nowszych systemowych i teoriogrowych koncepcjach gry, które pokazują, jak mogą w niej obowiązywać reguły z niej niepochodzące, gdy (racjonalny aksjologicznie) podmiot korzysta z hierarchicznie uporządkowanych systemów reguł (gier) przy podejmowaniu decyzji, a systemy nadrzędne określają sukces i sens działań w systemach podrzędnych. W tym ujęciu gry (w sensie systemowym) mogą się zawierać w sobie i wzajemnie interpretować. Są otwarte, bo reguły określające sukces i sens działań w grach podrzędnych pochodzą z gry nadrzędnej, w którą aktualnie zaangażowany jest gracz (Fink, 1960; Jacko, 2009, 2013; Järvinen, 2003; Juul, 2005; Pfeffer, Salancik, 1974, 1978).

Zasada otwartości gier określa strukturę racjonalnej intencji udziału w grze: racjonalny gracz postrzega reguły i cele gry w kontekście gier wobec niej nadrzędnych. Dlatego w sytuacji, gdy widzi, że gra, w jakiej bierze udział, prowadzi do unicestwienia wartości, które są dla niego ważniejsze od gry, zmieni jej przebieg lub ją przerwie (odmówi w niej uczestnictwa). Praktyki fair play w sporcie lub inicjatywy odpowiedzialności społecznej biznesu i zrównoważonego rozwoju (jeśli nie są tylko chwytem reklamowym) to przykłady aksjologicznie racjonalnych postaw – świadczą o tym, że sportowcy, menadżerowie i organizacje nie muszą ulegać złudzeniu immanencji gier: traktować kariery lub zysku tak, jakby wyznaczały one jedyny sens i nadrzędny cel życia.

W kontekście zaprezentowanych rozważań rodzi się pytanie: czy gracz jest moralnie zobowiązany do tego, by przyjąć w grze postawę aksjologicznie racjonalną? Przedstawione analizy pokazują, że człowiek siebie

do tego zobowiązuje swoimi decyzjami, wyznaczającymi jego życiowe zaangażowania i system wartości. Gracz nie musi być racjonalny w taki sposób. Może postępować nieracjonalnie, ale zachowuje się wtedy niezgodnie z przyjętymi przez siebie zasadami działania należącymi do gry uznawanej przez niego za nadrzędną – wówczas jego decyzje przestają być wyrazem jego wolności (Jacko, 2018a).

6. Posumowanie i perspektywy badawcze

W pracy przedstawiono analizę, która prowadzi do wyważonej odpowiedzi na tytułowe pytanie: imersja może, ale nie musi być racjonalna. Sformułowano hipotezy zaczerpnięte z teorii racjonalnego działania, które objaśniają tę odpowiedź. Prowadzą do wniosku, że racjonalność jest zadaniem (wyzwaniem) moralnym, jakie stoi przed graczem. Własnymi decyzjami zobowiązuje on siebie do tego, by delektując się wrażeniem, nie ulegać złudzeniu immanencji gier. Taktykę takiego panowania nad emocjami określali już pierwsi filozofowie, choć nie posługiwali się terminem „imersja". Przykładowo, Arystoteles zauważył, że człowiek sam siebie wychowuje, kształtując własne emocje w ten sposób, by skłaniały go do racjonalnego działania. Tak uformowane, stanowią komponent utrwalonej w podmiocie postawy, które Stagiryta nazywa cnotą (gr. ἀρετή). Ten, kto ją w sobie ma, umie się cieszyć (bawić) tym, co robi, w sposób zgodny z jego hierarchią wartości. Jeśli nawet ulegnie złudzeniu immanencji gier, podejmie pracę kształtowania swoich emocji tak, by to się nigdy potem nie powtórzyło, a jeśli się to zdarzy – porzuci grę, nad którą nie panuje.

W pracy wskazano subiektywne źródła złudzenia immanencji gier – dystans estetyczny, emocje imersji i decyzje gracza. Do wytworzenia owej iluzji przyczyniają się również cechy gry i jej otoczenia. W niniejszym studium celowo pominięto ów obiektywny aspekt. Ukazuje ono jednak wyznaczający dalszą perspektywę badań problem, który można określić pytaniami: „Dlaczego niektóre gry częściej niż inne wywołują złudzenie immanencji gier?" oraz „Jakie cechy gier korelują z tym złudzeniem?". W kontekście przeprowadzonych rozważań można postawić hipotezy stanowiące odpowiedź na te pytania: Presja otoczenia towarzysząca niektórym grom sportowym lub zarządzania (np. tzw. wyścig szczurów)

skutkuje niekiedy tym, że ich uczestnicy ulegają opisywanemu złudzeniu. Również konstrukcja i ekonomia gier czasem temu sprzyjają – np. gry wymagające współzawodnictwa, w odróżnieniu od tych wymagających współpracy; gry wywołujące silne pobudzenie emocjonalne, takie jak agresja lub podniecenie; gry, w których nagradzane są zachowania niezgodne z hierarchią wartości gracza. Wymienione przypuszczenia należy sprawdzić w dalszych badaniach.

Literatura

Anderson, C. A., Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, *78*(4), 772–790.

Ballabio, M., Griffiths, M. D., Urbán, R., Quartiroli, A., Demetrovics, Z., Király, O. (2017). Do gaming motives mediate between psychiatric symptoms and problematic gaming? An empirical survey study. *Addiction Research & Theory*, *25*(5), 397–408.

Baños, R., Botella, C., Alcañiz, M., Liaño, V., Guerrero, B., Rey, B. (2004). Immersion and emotion: Their impact on the sense of presence. *CyberPsychology & Behavior*, *7*(6), 734–741.

Bjarg, A. (2016). Why emotional involvement is key to immersion in VR. Online: <http://medium.com/cinematicvr/why-emotional-involvement-is-key-to-true-immersion-in-vr-8a6023db88d3>.

Blix, S. B. (2015). Professional emotion management as a rehearsal process. *Professions and Professionalism*, *5*(2), 1–15.

Bocheński, J. M. (1987). *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów*. Paryż: Instytut Literacki.

Bortolotti, L. (2010). *Delusions and Other Irrational Beliefs*. Oxford – New York: OUP Oxford.

Brown, E., Cairns, P. (2004) A grounded investigation of game immersion. W: *CHI EA '04: CHI '04 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems* (s. 1297–1300). New York: ACM.

Bullough, E. (1912). „Psychical distance" as a factor in art and as an aesthetic principle. *British Journal of Psychology*, *5*(1), 87–117.

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), 1679–1686.

Consalvo, M. (2005). Rule sets, cheating, and magic circles: Studying games and ethics. *International Review of Information Ethics*, *4*(12), 7–12.

Co-to-znaczy.pl (2015). Co to znaczy pg? Power Gaming. Online: <http://co-to-znaczy.pl/co-to-znaczy-pg-power-gaming>.

Cowley, B., Charles, D., Black, M., Hickey, R. (2008). Toward an understanding of flow in video games. *Computers in Entertainment*, *6*(2), 1–27.

Csíkszentmihályi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial.

Coupland, C. (2015). Entry and exit as embodied career choice in professional sport. *Journal of Vocational Behavior*, *90*(1), 111–121.

D'Agostino, F. (1995). The ethos of games. W: J. Morgan, K. V. Meier (red.), *Philosophic Enquiry in Sport* (s. 42–49). Champaign [Illinois]: Human Kinetics.

Dansky, R. (2006). Introduction to game narrative. W: C. Bateman (red.), *Game Writing: Narrative Skills for Videogames* (s. 1–23). Boston [Massachusetts]: Charles River Media.

Davis, Z., Steinbock, A. (2016). Max Scheler. W: E. N. Zalta (red.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2016)*. Stanford: Metaphysics Research Lab, Stanford University. Online: <http://plato.stanford.edu/archives/fall2016/entries/scheler>.

Detez, L., Greenwood, L.-M., Segrave, R., Wilson, E., Chandler, T., Ries, T., Yücel, M. (2019). A Psychophysiological and Behavioural Study of Slot Machine Near-Misses Using Immersive Virtual Reality. *Journal of Gambling Studies*, *35*(1), 929–944.

Dixit, A., Nalebuff, B. (1991). *Thinking Strategically*. New York: Norton.

Dodig-Crnkovic, G., Larsson, T. (2005). Game ethics: Homo ludens as computer game designer and consumer. *International Review of Information Ethics*, *4*(12), 19–23.

Feezell, R. M. (2004). *Sport, Play, and Ethical Reflection*. Urbana [Chicago]: University of Illinois Press.

Fink, E. (1960). The ontology of play. *Philosophy Today*, *4*(2), 95–109.

Floridi, L. (1999). Information ethics: On the philosophical foundation of computer ethics. *Ethics and Information Technology*, *1*(1), 37–56.

Floridi, L. (2003). On the intrinsic value of information objects and the infosphere. *Ethics and Information Technology*, *4*(4), 287–304.

Floridi, L. (2005). The ontological interpretation of informational privacy. *Ethics and Information Technology*, *7*(4), 185–200.

Frey, B. S., Osterloh, M. (red.). (2001). *Successful Management by Motivation: Balancing Intrinsic and Extrinsic Incentives*. New York: Springer.

Fromm, E. (1941). *Escape from Freedom*. New York: Henry.

Garn, A. C., Cothran, D. J. (2006). The fun factor in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *25*(3), 281–297.

Grüsser, S. M., Thalemann, R., Griffiths, M. D. (2007). Excessive computer game playing: Evidence for addiction and aggression? *CyberPsychology & Behavior*, *10*(2), 290–292. Online: <http://www.liebertpub.com/doi/pdf/10.1089/cpb.2006.9956>.

Hansson, S. O., Grüne-Yanoff, T. (2018). Preferences. W: E. N. Zalta (red.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2018)*. Stanford: Metaphysics Research Lab, Stanford University. Online: <http://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/preferences>.

Hilgers, T. (2016). *Aesthetic Disinterestedness: Art, Experience, and the Self*. New York – London: Routledge.

Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *The American Journal of Sociology*, *85*(3), 551–575.

Huhtamo, E. (2005). Slots of fun, slots of trouble. An archaeology of arcade gaming. W: J. Goldstein, R. Joost (red.), *Handbook of Computer Games Studies* (s. 1–5). Cambridge: MIT Press.

IGI Global (b.d.). What is Psychological Immersion. Online: <http://www.igi-global.com/dictionary/psychological-immersion/24008>.

Ingarden, R. (1988) *O dziele literackim. Badania z pogranicza ontologii, teorii języka i filozofii literatury* (tłum. M. Turowicz). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Jacko, J. F. (2009). Ontologia myślenia strategicznego. *Homo Ludens*, *1*(1), 113–121.

Jacko, J. F. (2013). „Czym jest gra?". Uwagi o analogicznej wieloznaczności pojęcia gry. Kontekst nauk o zarządzaniu. *Homo Ludens*, *5*(1), 92–107.

Jacko, J. F. (2015). Wewnętrzna etyka gry. *Homo Ludens*, *7*(1), 49–64.

Jacko, J. F. (2016). Czym jest gra? Uwagi o przedmiocie ludologii. Analiza fenomenologiczno-metodologiczna. *Homo Ludens*, *9*(1), 65–83.

Jacko, J. F. (2018a). Moral conditions for methodologically rational decisions. *Poznan Studies in the Philosophy of the Sciences and the Humanities*, *111*(1), 209–223.

Jacko, J. F. (2018b). The value experience of the emotional immersion in games. *Homo Ludens*, *11*(1), 83–100.

Järvinen, A. (2003). The Elements of Simulation in Digital Games: System, Representation and Interface in „Grand Theft Auto: Vice City". *Dichtung-Digital*, *5*(4). Online: <http://www.dichtung-digital.de/2003/issue/4/jaervinen/index.htm>.

Jennett, C., Cox, A. L., Cairns, P., Dhoparee, S., Epps, A., Tijs, T., Walton, A. (2008). Measuring and defining the experience of immersion in games. *International Journal of Human-Computer Studies*, *66*(9), 641–661.

Juul, J. (2005). *Half-Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge: MIT Press.

Kant, I. (2007). *Critique of Judgment* (tłum. J. Bernard). New York: Cosimo.

King, A. (b.d.). The Aesthetic Attitude. *Internet Encyclopedia of Philosophy*. Online: <http://www.iep.utm.edu/aesth-at/#SH1a>.

Komulainen, J., Takatalo, J., Lehtonen, M., Göte, M. (2008). Psychologically structured approach to user experience in games. W: K. Tollmar, B. Jönsson (red.), *Proceedings of the 5th Nordic Conference on Human-Computer Interaction, Lund, Sweden – October 18–22, 2007*. New York: ACM Press.

Kreitman, N. (2006). The varieties of aesthetic disinterestedness. *Contemporary Aesthetics*, *4*(1). Online: <http://www.contempaesthetics.org/newvolume/pages/article.php?articleID=390>.

Latham, G. P. (2012). *Work Motivation: History, Theory, Research, and Practice*. Los Angeles: SAGE.

Lindley, C. A., Nacke, L., Sennersten, C. C. (2008). Dissecting Play: Investigating the Cognitive and Emotional Motivations and Effects of Computer Gameplay. W: *Proceedings of CGAMES 2008 – 13th International Conference on Computer Games: AI, Animation, Mobile, Educational and Serious Games*. Wolverhampton: University of Wolverhampton.

Mandryk, R. L., Inkpen, K. M. (2004). Physiological indicators for the evaluation of co-located collaborative play. *Proceedings of the 2004 ACM*

Conference on Computer Supported Cooperative Work: CSCW 2004, Chicago, Illinois, USA, November 6–10, 2004. New York: ACM. Online: <http://www.researchgate.net/publication/220879431_Physiological_indicators_for_the_evaluation_of_co-located_collaborative_play>.

Mathiak, K., Weber, R. (2006). Toward brain correlates of natural behavior: MRI during violent video games. *Human Brain Mapping*, *27*(12), 948–956.

McCormick, M. (2001). Is it wrong to play violent video games? *Ethics and Information Technology*, *3*(4), 277–287.

McDonald, W. (2017). Søren Kierkegaard. W: E. N. Zalta (red.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2017)*. Stanford: Metaphysics Research Lab, Stanford University. Online: <http://plato.stanford.edu/archives/win2017/entries/kierkegaard>.

Nacke, L. E., Drachen, A., Kuikkaniemi, K., Niesenhaus, J., Korhonen, H. J., Hoogen, W. M., Kort, Y. (2009). Playability and player experience research. W: *Breaking New Ground: Innovation in Games, Play, Practice and Theory Proceedings of DiGRA 2009* (s. 1–4). Online: <http://www.researchgate.net/publication/30498586_Playability_and_Player_Experience_Research_Pre-print>.

Nacke, L., Lindley, C. (2009). Affective Ludology, Flow and Immersion in a First-Person Shooter: Measurement of Player Experience. *Loading...*, *3*(5). Online: <http://journals.sfu.ca/loading/index.php/loading/article/view/72>.

Ortony, A., Clore, L., Collins, A. (1990). *The Cognitive Structure of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pfeffer, J., Salancik, G. R. (1978). *The External Control of Organization: A Resource Dependence Perspective*. New York: Harper & Row.

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), 107–133.

Qin, H., Rau, P. L. P., Salvendy, G. (2010). Effects of different scenarios of game difficulty on player immersion. *Interacting with Computers*, *22*(3), 230–239.

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.

Ravaja, N., Saari, T., Laarni, J., Kallinen, K., Salminen, M., Holopainen, J. (2005). The psychophysiology of video gaming: Phasic emotional responses to game events. W: S. de Castell, J. Jenson (red.), *Changing Views: Worlds in Play: Selected Papers of the 2005 Digital Games Research Association's Second International Conference, [June 16–20, 2005, Vancouver, British Columbia, Canada]* (s. 1–13). Burnaby: Tampere.

Ravaja, N., Saari, T., Salminen, N., Laarni, J., Kallinen, K. (2009). Phasic Emotional Reactions to Video Game Events: A Psychophysiological Investigation. *Media Psychology*, *12*(4), 343–367.

Roberts, G. C., Treasure, D. (red.). (2018). *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. Champaign: Human Kinetics.

Schaufeli, W., Maslach, C., Marek, T. (red.). (1996). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Philadelphia: Taylor & Francis.

Seah, M., Cairns, P. (2008). From immersion to addiction in videogames. W: D. England i in., *People and Computers XXII – Culture, Creativity and Interaction: Proceedings of the 22nd British HCI Group Annual Conference on People and Computers, Liverpool John Moores University, U.K., 1–5 September 2008* (s. 55–63). Swinton [UK]: British Computer Society.

Shelley, J. (2013). The Concept of the Aesthetic. W: E. N. Zalta (red.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2013)*. Stanford: Metaphysics Research Lab, Stanford University. Online: <http://plato.stanford.edu/archives/fall2013/entries/aesthetic-concept>.

Stolnitz, J. (1961). On the Origins of „Aesthetic Disinterestedness". *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, *20*(2), 131–143.

Sweetser, P., Wyeth, P. (2005). Game flow: a model for evaluating player enjoyment in games. *Computers in Entertainment (CIE)*, *3*(3), 3.

Takatalo, J., Häkkinen, J., Kaistinen, J., Nyman, G. (2010). Presence, involvement, and flow in digital games. W: R. Bernhaupt (red.), *Evaluating User Experience in Games* (s. 23–46). London: Springer.

Taylor, T. L. (2003) Power gamers just want to have fun?: Instrumental play in a MMOG. W: M. Copier, J. Raessens (red.), *Level Up: Digital Games Research Conference, 4–6 November 2003, Utrecht University (s.* 300–311*)*. Utrecht: Utrecht University.

Van Gordon, W., Shonin, E., Diouri, S., Garcia-Campayo, J., Kotera, Y., Griffiths, M. D. (2018). Ontological addiction theory: Attachment to me, mine, and I. *Journal of Behavioral Addictions*, *7*(4), 892–896.

Weber, M. (1985). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Zimmerman, M. J. (2001). *The Nature of Intrinsic Value*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Zimmerman, M. J. (2015). Intrinsic vs. Extrinsic Value. W: E. N. Zalta (red.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2015)*. Stanford: Metaphysics Research Lab, Stanford University. Online: <http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/value-intrinsic-extrinsic>.

Zhang, C., Perkis, A., Arndt, S. (2017). Spatial Immersion versus Emotional Immersion, which is More Immersive? Presented at the Conference: 9th International Conference on Quality of Multimedia Experience, Erfurt. Online: <http://www.researchgate.net/publication/317357598_Spatial_Immersion_versus_Emotional_Immersion_Which_is_More_Immersive>.

Data dostępu do źródeł internetowych wykorzystanych w tekście: 17 grudnia 2019.

dr hab. Jan F. Jacko, prof. UJ – doktor nauk humanistycznych (filozofia), habilitacja w dziedzinie humanistycznych nauk o zarządzaniu. Obszary specjalizacji: teoria racjonalnej decyzji, teoria gier, etyka zarządzania. Autor lub współautor kilku monografii. Ostatnia (*Taktyki negocjacyjne w kontekście proksemiki. Analiza metodologiczna*, 2012) dotyczy przestrzennej intencjonalności ludzkich działań

dr Małgorzata Jacko – doktor nauk humanistycznych o kulturze fizycznej. Zatrudniona na Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie w Zakładzie Historii i Organizacji Rekreacji. Problematyka badawcza: historia i organizacja kultury fizycznej w Europie

Czy zaangażowanie w grę jest racjonalne? Imersja emocjonalna w zabawie, zarządzaniu i sporcie

Abstrakt: Praca przedstawia analizę fenomenologiczną doświadczenia imersji emocjonalnej w grach należących do zabawy, sportu i zarządzania. Celem tekstu jest odpowiedź na jego tytułowe pytanie. Przywołano hipotezy wyjaśniające doświadczenie imersji emocjonalnej, które zostały zaczerpnięte z teorii racjonalnego działania. Wskazano dwa rodzaje imersji: ten, który spełnia wymagania racjonalności, i ten, który ich nie spełnia.

Słowa kluczowe: zarządzanie wrażeniami, zarządzanie jakością, zabawa, sport, kultura fizyczna, racjonalność, imersja

II.
ARTYKUŁY
ARTICLES

Wielka Wojna jako temat gier wideo. Wyzwania dla edurozrywki w *Valiant Hearts* i *Battlefield 1*

The Great War as a theme of video games. Challenges for edutainment in "Valiant Hearts" and "Battlefield 1"

Łukasz Czajka
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
lukcza@amu.edu.pl | ORCID: 0000-0001-9456-8753

Abstract: The main task of the paper is to analyze selected video games dedicated to the subject of the World War I. For the purpose of in-depth comparative analysis, two games are confronted with each other: *Valiant Hearts* and *Battlefield 1*. Both games are compared in terms of their potential use in entertainment-education (edutainment). The presented interpretations serve also to formulate some potential challenges for video games with aspirations to become tools for supporting the traditional education process about the history of the Great War.

Keywords: World War I, war video games, edutainment

Homo Ludens 1(13)/2020 | ISSN 2080-4555 | © Polskie Towarzystwo Badania Gier 2020
DOI: 10.14746/HL.2020.13.2 | received: 31.12.2019 | revision: 19.05.2020 | accepted: 11.12.2020

1. Wstęp

Dwie plagi wyniszczały żołnierzy Wielkiej Wojny. Obie zostały przedstawione w filmie dokumentalnym *I młodzi pozostaną*, który w całości składa się ze świadectw brytyjskich weteranów komentujących koloryzowane nagrania życia w okopach frontu zachodniego. Pierwszą z owych plag był koszmar pozycyjnej wojny materiałowej, toczonej w wielokilometrowych okopach, w których żołnierze tonęli w błocie, byli zjadani żywcem przez szczury i pchły, a śmierć spadała na nich z nieba w postaci ostrzału artyleryjskiego. W zdepersonalizowanej wojnie żołnierze utracili status wojowników, stając się jedynie zasobami ludzkimi w statystykach ekonomii militarnej. Drugą plagą była udręka nudy towarzyszącej długim okresom przebywania na tyłach frontu w oczekiwaniu na podjęcie działań wojennych. Z bezczynności zrodziła się potrzeba zapełnienia czasu rożnego rodzaju grami. Przede wszystkim były to gry sportowe, takie jak walki bokserskie lub mecze piłki nożnej, ale także rozmaite gry karciane. Widok pierwszych kamer wzbudzał wielkie zainteresowanie wśród żołnierzy, którzy chętnie pozowali do nagrywanych scen. Zapewne nie przypuszczali, że kiedyś ich historia zostanie opowiedziana poprzez wykorzystanie interaktywnego medium, jakim są gry wideo.

Zadaniem artykułu jest przedstawienie analizy wybranych gier o I wojnie światowej ocenianych pod względem możliwości ich zastosowania jako pomocniczego materiału edukacyjnego. W pogłębionej analizie porównawczej zestawione ze sobą będą edukacyjne potencjały dwóch gier: *Valiant Hearts* i *Battlefield 1*. Obie wpisane zostaną w ideę edurozrywki. Ich wspólne omówienie służyć ma także prezentacji głównych wyzwań, przed którymi stoją popularne gry wojenne chcące aspirować do miana pomocy dydaktycznej.

2. Przegląd wybranych gier o Wielkiej Wojnie

Wielka Wojna nie należy do najpopularniejszych tematów komercyjnych gier wojennych (Chapman, 2016), a niedawny wzrost liczby premier i wzmożone zainteresowanie grami o niej związane były z setnymi rocznicami rozpoczęcia i zakończenia tego konfliktu. Wśród dostępnych

pozycji dominują gry strategiczne, symulatory walk powietrznych i morskich, pierwszoosobowe strzelanki oraz gry przygodowe.

Za pierwszą grę o Wielkiej Wojnie uchodzi wydana w 1980 roku gra automatowa *Red Baron*. Wykorzystuje ona grafikę wektorową i jest prostą symulacją walk lotniczych. Tytuł nawiązuje do pseudonimu słynnego pilota, którym był as niemieckiego lotnictwa Manfred von Richthofen. Powstawały także gry próbujące symulować bitwy morskie – przykładem służy *1914 Shells of Fury*, symulator okrętów podwodnych. Dotyczy kontrowersyjnego tematu, gdyż w okresie Wielkiej Wojny ataki podwodne uchodziły za niehonorowe akty barbarzyńskiego terroru (Chwalba, 2014, s. 472–473). Gry symulujące walki morskie były bardzo skomplikowane i wymagały czasochłonnego opanowania wielu zasad wirtualnego sterowania okrętami, przez co stawały się mało przystępne dla odbiorców. Symulatory lotnictwa i walk morskich wykraczały poza rozpowszechnione przedstawienia wojny okopowej i zwracały uwagę na mniej znane oblicze toczonych walk oraz na wykorzystanie w nich nowych zdobyczy techniki.

Wśród gier strategicznych dominują klasyczne strategie czasu rzeczywistego, których odmianą są *grand strategy games* (wielkie/globalne gry strategiczne). W grach tego typu kampanie militarne uzupełniane są zarządzaniem gospodarką i uprawianiem dyplomacji. Jedną z najnowszych gier strategicznych o Wielkiej Wojnie jest przeglądarkowa *Supremacy 1914*. Wzbudziła ona w Polsce kontrowersje, gdyż w jednym z materiałów promocyjnych jej twórcy zadawali pytanie o powody, dla których Polacy wywołali wojnę (Sieja, 2019). Natomiast ciekawą inicjatywą fanowską jest *Great War Mod*, czyli modyfikacja popularnej gry *Napoleon Total War*. Kłopot w rozgrywkach tego typu stanowi pozycyjny charakter działań na froncie zachodnim, gdyż wierne odwzorowanie ich przebiegu mogłoby zaszkodzić grywalności. Dlatego twórcy decydują się na dynamizację walk toczonych na wirtualnym polu bitwy i na upodobnienie ich do starć wojny ruchomej z frontu wschodniego.

Stosunkowo niewiele gier o Wielkiej Wojnie należy do kategorii *first person shooter*. Wśród nich można wskazać na polską *NecroVision*, której akcja toczy się w okresie I wojny światowej, lecz jest to gra z gatunku fantastyki wojennej, gdyż w okopach można spotkać rożnego rodzaju potwory i istoty nadprzyrodzone. Większą dbałość o realia historyczne

wykazuje rozpoznawalna na całym świecie gra *Battlefield 1* (dalej jako BF1), oferująca fabularną kampanię jednoosobową oraz bardzo popularny tryb wieloosobowy, wspierany licznymi dodatkami rozbudowującymi możliwości pojedynków sieciowych. Niektóre gry rezygnują z jednoosobowego trybu fabularnego i całkowicie skupiają się na rozgrywce toczonej przez internet. Tu za przykład może posłużyć *Verdun*[1], jak również niewydana jeszcze *Beyond the Wire*.

Wśród gier opowiadających o skomplikowanych losach żołnierzy Wielkiej Wojny nie zabrakło także produkcji przygodowych. Jest wśród nich wyróżniająca się dużym potencjałem edukacyjnym dwuwymiarowa gra przygodowa *Valiant Hearts: The Great War* (dalej jako VH), w szacie graficznej odwołująca się do stylistyki komiksu. Warto podkreślić, że jej twórcy nie chcieli stworzyć gry wojennej przepełnionej efektownymi bitwami, lecz interaktywną opowieść o losach zwykłych ludzi podczas wojennej zawieruchy (Kempshall, 2015a, s. 667). Kolejną grę przygodową o tym tragicznym okresie w dziejach świata stanowi *11-11 Memories Retold*, której rozbudowana fabuła opowiada wojenne historie kanadyjskiego fotografa i niemieckiego inżyniera. Także w tym przypadku grę wyróżnia oprawa graficzna, gdyż jej inspiracją były obrazy impresjonistyczne. Natomiast najnowszą grą z tego gatunku jest *Within Whispers: The Fall* mówiąca o losach sanitariuszki poszukującej zaginionego brata. Bohaterka ma nadprzyrodzone zdolności – potrafi komunikować się z duchami ofiar wojny.

3. Czym jest edurozrywka?

Edurozrywka (*edutainment*) jest hybrydowym stylem nauczania łączącym w sobie elementy edukacji i rozrywki (Aksakal, 2015, s. 1232–1233; Okan, 2003, s. 255–256; Peña-Miguel, Sedano, 2014, s. 230; Skibińska, 2010, s. 62). W jego ramach zabawa interaktywnym światem gry jest środkiem uatrak-

[1] Grę *Verdun* wyróżnia dbałość o realizm pola walki (zginąć można już od jednego trafienia) oraz opcja upamiętnienia bożonarodzeniowego rozejmu, który miał miejsce na froncie zachodnim w 1914 roku. Gracze w czasie tego rozejmu zamiast w walkach mają szansę uczestniczyć w zabawie obrzucania się śnieżkami lub grze w piłkę. Zdarza się także, iż 11 listopada społeczność graczy zawiesza wirtualne walki, aby w ten sposób upamiętnić rocznicę zakończenia wojny (Kempshall, 2019).

cyjniania procesu edukacyjnego. Gra uczy, pozwalając na popełnianie błędów (porażki w trakcie jej przechodzenia), oraz przekazuje treści, wykorzystując różne media (animacje 3D, utwory muzyczne, grafikę inspirowaną komiksem lub malarstwem, twórczość epistolarną).

Edurozrywka to bardzo pojemna idea, pod której sztandarem realizowane bywają przedsięwzięcia rożnego typu. Przykładem edurozrywki może być inscenizacja bitwy pod Grunwaldem lub czytanie performatywne *Obrony Sokratesa*. W formułę edurozrywki wpisywałoby się także niestandardowe wykorzystanie tradycyjnych zabawek, takich jak klocki Lego, w ramach projektu Lego-Logos służące np. do zrekonstruowania wnętrza Platońskiej jaskini. Popularnym edurozrywkowym programem telewizyjnym jest słynna *Ulica Sezamkowa*, w której Liczyhrabia uczy liczyć przy pomocy zabawnych piosenek. Jednakże do najlepszych programów tego typu należy pamiętny serial animowany *Było sobie życie*, przekazujący podstawowe informacje o funkcjonowaniu ludzkiego organizmu poprzez fabularyzowaną opowieść o życiu krwinek, komórek i wirusów.

Wymienione przykłady unaoczniają, że upowszechnianie się edurozrywki można powiązać ze wzrostem znaczenia dzieł kultury popularnej, wywierających coraz większy wpływ na kształtowanie postaw i światopoglądów ludzi z wielu współczesnych społeczeństw. Magdalena Piechota nie wyklucza, iż opisany przez nią związek edurozrywki i kultury popularnej będzie prowadzić do komercjalizacji edukacji, którą trzeba atrakcyjnie opakować, aby stała się pożądaną usługą w świecie coraz mocniej formowanym przez popkulturową rozrywkę (Piechota, 2010, s. 233–234).

Jeśli chodzi o gry wideo wpisujące się w jakimś stopniu w formułę edurozrywki, to wskazać można na ich dwa typy (Tang, Hanneghan, El Rhalibi, 2009, s. 4–6). Pierwszym są gry specjalnie projektowane dla szkół lub dla potrzeb szkoleniowych. Pod tę kategorię podpadałyby zarówno rozbudowane gry poważne (*serious games*), jak i proste aplikacje do nauki języków obcych. Hipotetycznym przykładem mogłaby być wirtualna wersja znanego teleturnieju *Milionerzy*, w której pytania dotyczyłyby materiału przerabianego w trakcie wybranego wykładu akademickiego. Realną egzemplifikacją jest dostępna na stronie Kanadyjskiego Muzeum Wojny gra *Over the Top*. W swej formie przypomina książki paragrafowe i polega na przeglądaniu kolejnych slajdów opowiadających o wojennych losach żołnierzy. Przebieg

tych losów można wyznaczać, podejmując samodzielnie decyzje o kierunku rozwoju ścieżki fabularnej. Zaangażowanie i osobisty odbiór gry ulegają wzmocnieniu dzięki temu, że na jej początku zostajemy poproszeni o podanie własnego imienia oraz imienia najlepszego przyjaciela, co niejako stawia nas na miejscu żołnierzy, których koleje życia śledzimy w grze. Drugą kategorią są popularne gry rozrywkowe dostępne powszechnie w sklepach na całym świecie. Wśród nich można dokonać jeszcze dodatkowego podziału na takie gry, które zostały stworzone z wyraźną intencją edukacyjną (VH), oraz takie, w których aspekt edukacyjny jest dodatkiem wynikającym z umieszczenia przebiegu rozgrywki w kontekście jakiegoś wydarzenia historycznego (BF1).

Plusem edurozrywki może być atrakcyjna forma, przyciągająca uwagę i angażująca w zgłębianie danego tematu[2]. Zaletami będą też sprzyjanie samokształceniu oraz wytworzenie wewnętrznej motywacji do uczenia się dzięki zaangażowaniu emocjonalnemu w proces pozyskiwania wiedzy. Alice Mitchell i Carol Savill-Smith, autorki raportu o wykorzystaniu gier w procesie dydaktycznym, dowodzą, że towarzysząca grom zabawa czyni proces edukacji przyjemnym, pojawiające się w nich coraz trudniejsze wyzwania wzbudzają motywację do opanowania nowych treści i umiejętności (takich jak kreatywne rozwiązywanie problemów), interaktywność pozwala na wyjście poza bierny odbiór przekazywanej wiedzy, a dodanie historii fabularnych zwiększa zaangażowanie poprzez wykorzystanie emocji wzbudzanych przy okazji przeżywania losów postaci. Gry wieloosobowe dają także szansę na doświadczenie ekscytacji wynikającej ze współzawodnictwa z innymi, gdyż w grach na bieżąco wyświetlają się informacje zwrotne o postępach oraz wyniki, dostępne do porównań (Mitchell, Savill-Smith, 2004, s. 17–18).

Jednakże wykorzystanie formuły edurozrywki ma także swoje ograniczenia. Atrakcyjna forma rozrywkowa może przesłonić aspekt edukacyjny, a nadmiar edukacji rozrywkowej – zniechęcić do bardziej tradycyjnych form nauczania. Zwrócić należy także uwagę na to, że edurozrywka

[2] Przykładem takiego zwiększonego zainteresowania poszukiwaniem wiedzy naukowej, którego źródłem jest kontakt z dziełem kultury popularnej zawierającym treści historyczne, jest youtuberski kanał edukacyjny The Great War, który zanotował zauważalny wzrost liczby subskrypcji już po premierze zwiastuna BF1 (Crocker, 2017, s. 30–33; The Great War, 2016).

jest dobrą formułą do przekazywania jedynie podstawowych informacji, gdyż tylko taki prosty przekaz daje się skutecznie połączyć z niewymagającą rozrywką. Dlatego powinna być ona traktowana jako dodatek do bardziej tradycyjnych form edukacji i uzupełniana bezpośrednią współpracą z nauczycielami lub lekturą obszernych materiałów źródłowych.

4. Analiza porównawcza gier *Valiant Hearts* i *Battlefield 1*

Obie porównywane gry miały swe premiery w podobnym czasie (VH w roku 2014, BF1 w 2016), związanym z obchodami setnych rocznic rozpoczęcia i zakończenia I wojny światowej. Obie zyskały uznanie odbiorców, a ponadto VH zdobyła kilka prestiżowych nagród (w tym dwie nagrody BAFTA w kategoriach „Artistic Achievement" oraz „Original Property"), a BF1 otrzymała pozytywne oceny w branżowych mediach oraz osiągnęła komercyjny sukces, gdyż sprzedała się w milionach egzemplarzy. Popularność tych produkcji sprawia, że mogą one być brane pod uwagę jako potencjalne źródła wiedzy o Wielkiej Wojnie.

Przeprowadzona analiza porównawcza dotyczy trzech kwestii. Po pierwsze: czy gry zawierają w sobie treści edukacyjne dotyczące wydarzeń I wojny światowej? Po drugie: czy treści edukacyjne są dobrze wkomponowane w przebieg gry i nie zakłócają jej wymiaru ludycznego? Po trzecie: czy gry zawierają jakieś kontrowersyjne komponenty, będące przeszkodą dla ich polecenia jako materiałów wspomagających edukację o Wielkiej Wojnie?

VH obejmuje bardzo dużo elementów o wartości edukacyjnej. Co najważniejsze, nie dotyczą one informacji z zakresu jedynie historii wojskowości i przebiegu toczonych walk, ale także społecznego, ekonomicznego i kulturowo-religijnego kontekstu wojny. Wiadomości faktograficzne pojawiają się przy okazji opisów zbieranych przedmiotów codziennego użytku. Do każdej misji dodano także zdjęcia historyczne z komentarzem zawierającym szerszy kontekst wydarzeń, w których możemy uczestniczyć. Warto podkreślić, że nierzadko nie są to informacje powszechnie znane. Przykładem może być opis amerykańskiej maszynki do golenia, której używanie było bardziej bezpieczne niż stosowanie brzytwy, a samo golenie okazywało się bardzo ważne, gdyż przyczyniało się do

zwiększenia skuteczności maski przeciwgazowej. Oprócz tego w grze znajdziemy także liczne świadectwa osobistych doświadczeń wojennych zwykłych ludzi, które przekazywane są za pośrednictwem listów wymienianych pomiędzy bohaterami gry. W ten sposób jej twórcy, wzorując się na prawdziwych listach wojennych, opowiadają historię wojny poprzez indywidualne ludzkie losy[3]. Wielość różnorodnych treści edukacyjnych pozwala na postrzeganie gry jako „interaktywnego muzeum" (Anderson, 2019) lub „multimedialnej encyklopedii" (Żmuda, 2016, s. 601). Wspomniane elementy edukacyjne są bardzo dobrze wkomponowane w przebieg rozgrywki, nie wywołując efektu emersji. VH często przypomina nam o pojawieniu się nowych treści edukacyjnych, ale nie zmusza do korzystania z nich. Pomaga także w przebrnięciu przez kolejne etapy, podsyłając gołębiem pocztowym niezbędne wskazówki. Wiarygodność przekazywanych informacji oparta jest na współpracy z państwowymi instytucjami, takimi jak Mission Centenaire 14–18, oraz z twórcami popularnego filmu dokumentalnego *Apokalipsa: I wojna światowa*. W kontekście edukacji rozrywkowej duży plus gry stanowi to, że choć pokazuje ona w przejmujący sposób tragizm śmierci ofiar wojny[4], to jednak sama nie polega na zabijaniu, a jej bohaterowie często nie noszą nawet broni. Ograniczają się do ogłuszania przeciwników, którym nierzadko okazują

[3] Historia Emile'a przedstawia losy dojrzałego francuskiego żołnierza, który chce chronić swoją rodzinę oraz młodszych towarzyszy broni przed grożącą im śmiercią. Podejmując się ich obrony, poświęca swoje własne życie. Karl jest niemieckim zięciem Emile'a. Zostaje oderwany od swojej francuskiej rodziny przez wybuch światowego konfliktu. Jego historia ukazuje dramat rodzin rozdzielonych przez konflikt. W wojnie toczonej przez Karla nie chodzi o zwycięstwo nad wrogiem, lecz o przetrwanie i powrót do domu. Freddie to Afroamerykanin, który jako ochotnik dołączył do toczonej w Europie wojny. Nie uczynił tego ze względów ideologicznych lub patriotycznych, lecz z powodu osobistego poszukiwania zemsty za śmierć żony. Jego dzieje są także historią udziału w wojnie żołnierzy reprezentujących mniejszości etniczne (w grze pojawiają się również oddziały z Indii i Senegalu). Natomiast historia pielęgniarki Anny (poszukującej porwanego ojca) stanowi przykład wytrwałej służby i odważnego niesienia pomocy ofiarom obu stron konfliktu zbrojnego. Dla Anny każdy uratowany jest jej osobistym zwycięstwem nad wojną. Zróżnicowanie zawartych w grze narracji pozwala dotrzeć do odbiorców o różnym pochodzeniu, płci lub wieku, a także spojrzeć na wojnę przez pryzmat doświadczeń nie tylko żołnierzy, ale także ludności cywilnej.

[4] Przykładem takiej przepełnionej emocjami sceny jest przejmujące pożegnanie i odprowadzenie Emile'a przed pluton egzekucyjny, co nasuwa skojarzenia z filmem *Ścieżki chwały* (reż. S. Kubrick, USA 1957), w którym ukazano bezsensowne okrucieństwo sądów wojskowych.

sympatię, gdyż ostatecznym wrogiem wszystkich jest wojna sama w sobie (Kempshall, 2015b, s. 26). To sprawia, że VH polecić można nie tylko studentom, ale i młodzieży szkolnej. Do pełni zrealizowania wymogów edurozrywki brakuje tylko testu sprawdzającego stopień przyswojenia przekazywanej wiedzy, jest to jednak element raczej niewystępujący w popularnych grach komercyjnych.

Aby nie poprzestać wyłącznie na pochwałach, warto dodać jeszcze dwie uwagi krytyczne, które pojawiają się w dyskusjach dotyczących oceny gry. Po pierwsze, wspomniane już unikanie zabijania pozwala skierować produkcję do młodszych odbiorców i nadać jej charakter antyprzemocowy, jednakże jest to nieadekwatne przedstawienie frontowych walk, w których żołnierze rzadko mogli ograniczyć się do ogłuszania swych przeciwników. Po drugie, VH zarzuca się zbytni frankocentryzm oraz przedstawienie strony niemieckiej w zdecydowanie bardziej negatywny sposób, gdyż w roli głównego antagonisty osadzono niemieckiego barona Von Dorfa, który swym wyglądem przypomina niemieckiego feldmarszałka Augusta von Mackensena (History Respawned, 2014). Odpowiadając na te zarzuty, trzeba wszakże podkreślić, że bohaterem pozytywnym, reprezentującym stronę niemiecką, jest Karl, a jednym z najbardziej złowrogich antagonistów – francuski oficer, który przymusza swych żołnierzy do straceńczego szturmu na pozycje wroga, zabijając cofających się kompanów Emile'a.

Potencjał edukacyjny BF1 okazuje się dużo bardziej problematyczny. Fabularna kampania w trybie jednoosobowym zawiera informacje historyczne o I wojnie światowej, pojawiające się w animowanych przerywnikach pomiędzy poszczególnymi misjami oraz w zdobywanych wpisach do wojennych dzienników, obejmujących głównie rozszerzone komentarze do militarnego aspektu wojny. Także w tym przypadku nie są to banalne informacje, gdyż twórcy polemizują np. z powszechnym postrzeganiem sterowców jako maszyn bardzo łatwych do zestrzelenia. Jednakże problem tkwi w tym, że wspomniane wpisy trzeba odblokować, wykonując w trakcie misji dodatkowe zadania. Do takich zadań należy zabicie pięciu wrogów przy pomocy saperki, co gra pokazuje w sposób bardzo realistyczny. Tak więc, aby dotrzeć do dodatkowej treści edukacyjnej, trzeba kilkakrotnie dopuścić się brutalnego mordu. Misji w BF1 nie da się wykonać bez zabijania wrogów; już w trybie jednoosobowym ich uśmiercanie

staje się czymś powszechnym. Ten tryb wszakże łatwo pominąć i skupić się na dużo bardziej popularnej rozgrywce wieloosobowej. W niej gra również nie jest pozbawiona elementów edukacyjnych (opisy toczonych bitew), ale w dużej mierze sprowadza się do masowego eliminowania przeciwników w celu pozyskiwania punktów niezbędnych do osiągnięcia wysokiej pozycji w rankingach. Dodatkowo realistyczna i momentami bardzo efektowna oprawa graficzna może wywołać wrażenie nadmiernej estetyzacji przemocy i wojennej rzeczywistości, co najbardziej uwidacznia się w dostępnych na platformie YouTube machinimach, czyli animacjach stworzonych na silniku gry. Pewne zastrzeżenia wywołać może także samo ukazanie przebiegu walk. Plusem gry jest prezentacja mniej znanych frontów Wielkiej Wojny, choćby takich jak pustynie Bliskiego Wschodu. Natomiast obiekcje wzbudzi w niektórych zbytnie zdynamizowanie walk czołgów oraz wszechobecność nigdy niezacinających się karabinów maszynowych. Poza tym część z dostępnej broni maszynowej to prototypy, które nie były powszechnie stosowane na wojennych frontach (Quiroga, Filippaki, 2018, s. 198). Odejście od realistycznego ukazania przebiegu toczonych walk zostało jednak wymuszone przez wymogi atrakcyjnej grywalności – w takiej sytuacji aspekt edukacyjny zawsze zostanie poświęcony dla dobra wymiaru rozrywkowego.

Twórcy BF1, zapewne spodziewając się zarzutów o sprowadzanie wojny do poziomu czystej rozrywki, przygotowali prolog, w którym unaoczniają, że wojna nie jest beztroską przygodą. W jego trakcie zostajemy wrzuceni w sam środek wojennego horroru, a na jego końcu czeka nieuchronna śmierć. Misji z prologu nie można zakończyć zwycięstwem, gdyż wszyscy żołnierze, w których się wcielamy, po kolei giną. W tym miejscu warto odnotować, że anglojęzyczny tytuł tej części to *Storm of Steel*, co można odczytać jako nawiązanie do frontowych dzienników Ernsta Jüngera, noszących ten sam tytuł. Otwiera się tu ciekawy trop interpretacyjny, w prologu gry pozwalający dostrzec przedstawienie Jüngerowskiej idei wojny, w której żołnierz zostaje całkowicie podporządkowany technice i z wojownika przeistacza się w robotnika obsługującego maszyny wojenne (Jünger, 2010, s. 75). Wspomniany prolog bardzo dobrze ukazuje nowe oblicze wojny materiałowej wraz z jej pięcioma demonami: miotaczem ognia, huraganowym ostrzałem artyleryjskim, czołgiem, zeppelinem oraz atakiem gazowym.

Jeszcze innym aspektem BF1 prowokującym do zadawania pytań jest jej okładka, na której przedstawiony został afroamerykański żołnierz z regimentu Piekielnych Wojowników Harlemu. Żołnierze z tego oddziału występują także w prologu otwierającym grę, a ich obecność nie wynika z chęci zadośćuczynienia współczesnym wymogom polityki tożsamościowej, lecz stanowi adekwatne przedstawienie faktów historycznych. Jednakże największe dyskusje wywołało pokazanie – w materiałach promocyjnych – afrykańskiego żołnierza w mundurze armii niemieckiej. Także w tym przypadku jest to sytuacja, która ma swoje pewne odzwierciedlenie w rzeczywistości historycznej. Co prawda armia niemiecka w walkach w Europie nie mogła wykorzystać żołnierzy wojsk kolonialnych (tak jak Francja w przypadku żołnierzy senegalskich lub Wielka Brytania – tych z indyjskich sił ekspedycyjnych), gdyż blokada morska uniemożliwiała ich przetransportowanie (Chwalba, 2014, s. 271). Jednakże w szeregach wojsk niemieckich służyli pojedynczy żołnierze z Afryki, którzy do Niemiec przybyli najczęściej jeszcze przed wybuchem wojny. Przykładem takiego żołnierza był sierżant Josef Mambo (Quiroga, 2018, s. 190), perkusista w pruskim 3. Pułku Grenadierów, ranny w Rosji i pod Verdun, odznaczony Krzyżem Żelaznym. Wspomniana okładka gry może więc pełnić funkcję sokratejskiego gza, który pobudza do zadawania pytań i do refleksji nad historią kolonializmu[5].

W tym porównaniu VH wypada zdecydowanie lepiej, w pełni zasługując na miano znakomitego przykładu profesjonalnie realizowanej edukacji rozrywkowej przeznaczonej dla szerokiego grona odbiorców. Natomiast potencjał edukacyjny BF1 okazuje się dużo bardziej problematyczny, gdyż dominacja trybu wieloosobowego sprawia, że w tej produkcji przeważa aspekt czysto rozrywkowy. Dodatkowo wszechobecna w grze brutalna przemoc sprawia, że nadaje się ona raczej jako materiał do omawiania na

[5] Ten temat podejmują dwa trójwymiarowe filmy stworzone do oglądania przy wykorzystaniu gogli VR pod tytułem *Empire Soldiers* (podtytuł pierwszego to *A Caribbean Story*, a drugiego *A South Asian Story*). Przedstawiają one losy karaibskich i indyjskich żołnierzy, którzy ruszyli na wojnę, chcąc pokazać swoją lojalność wobec Imperium Brytyjskiego. Narratorzy filmów wspominają, że wszystkich żołnierzy połączyło frontowe braterstwo walki i niedola życia w okopach, jednakże zaraz po wojnie powróciły uprzedzenia rasowe, które ponownie oddzieliły od siebie ludzi drutem kolczastym dyskryminacji. Konkluzja filmów wskazuje, że w historii napisanej przez zwycięzców są jeszcze epizody, które nadal nie zostały powszechnie poznane.

studiach wyższych, których uczestnicy będą mogli wykorzystać akademicką wiedzę do pogłębionej interpretacji ukrytych w grze tropów oraz krytycznie pochylić się nad jej formą i treścią[6].

5. Zakończenie – Wielka Wojna wyzwaniem dla edurozrywki

Przydatna edukacyjnie gra o Wielkiej Wojnie powinna zawierać w sobie informacje faktograficzne o jej przebiegu i społeczno-kulturowym kontekście, poprzez emocjonalny przekaz wzbudzać empatię wobec jej ofiar i identyfikację z nimi oraz – dzięki wykorzystaniu nowoczesnych technologii – dawać namiastkę okrutnych realiów wojny i jej konsekwencji. Jednakże każda gra tego typu stanie przed przynajmniej trzema wyzwaniami.

Pierwsze z nich wiąże się z niejednoznacznym przebiegiem Wielkiej Wojny, w której trudno wskazać kategorycznie złą stronę konfliktu. To zaś tworzy problem dla skonstruowania narracji gry, gdyż każda z walczących armii może w pewnym stopniu być tą negatywną lub też obie są tej wojny ofiarami[7]. Brak tu moralnej klarowności krucjaty przeciwko złu nazistowskich Niemiec (Chapman, Kempshall, 2017).

Drugim wyzwaniem jest ludyczny charakter gier, postrzegany nieraz jako czynnik deformujący, trywializujący i sprowadzający wojnę do rozrywkowej zabawy (Chapman, 2016). Dotyczy to także szerszego sporu o to, czy gra wideo jest wystarczająco dojrzałym i godnym medium[8],

[6] Zgodnie z Ogólnoeuropejskim Systemem Klasyfikacji Gier (PEGI) BF1 została zaliczona do pozycji przeznaczonych dla osób, które ukończyły 18 lat, co utrudnia jej szerokie wykorzystanie jako pomocy dydaktycznej. Natomiast VH uznano za odpowiednią dla dzieci od 12 lat i to pozwala na jej zastosowanie także w edukacji szkolnej. W tym miejscu warto wspomnieć, że grę *This War of Mine* zakwalifikowano w Polsce do nieobowiązkowych lektur szkolnych, przeznaczonych jednak tylko dla dorosłych uczniów, gdyż zgodnie z wytycznymi systemu PEGI skierowana jest ona do osób pełnoletnich (Mileszko, 2020). Sądzę, że VH jak najbardziej powinna dołączyć do oficjalnej listy gier wspomagających edukację z zakresu historii.

[7] Jednakże zdecydowana większość dostępnych gier uprzywilejowuje jedną ze stron konfliktu, czyli Ententę. W dalszym ciągu w roli „złych" obsadzani są zwykle żołnierze państw centralnych (History Respawned, 2016).

[8] Podobne dyskusje pojawiły się już przy okazji wydania gry *Super Columbine Massacre RPG*, która przedstawiała wydarzenia związane z masakrą w amerykańskiej szkole

aby zadawać poważne pytania o prawdę wojennych zbrodni, których traumatyczne wspomnienie nadal pozostaje żywe w zbiorowej pamięci wielu narodów (Filippaki, 2018, s. 177–178).

Natomiast trzecie wyzwanie związane byłoby z globalnym wymiarem Wielkiej Wojny i wielością partykularnych narracji, niedających się w łatwy sposób połączyć w jedną metaopowieść. Gry już teraz mówią o wojnie, przyjmując perspektywy żołnierzy i ludności cywilnej, kobiet i mężczyzn, różnych grup etnicznych, a nawet zwierząt (jednym z bohaterów VH jest pies medyczny Walt, a w BF1 na moment możemy wcielić się w gołębia pocztowego, który był stałym członkiem załóg brytyjskich czołgów). Jednakże w dalszym ciągu pewne punkty widzenia nie pojawiają się; przykładem takiej nieobecnej w grach narracji jest perspektywa polska[9]. Mogłaby to być opowieść o przymusowym wcieleniu do jednej z zaborczych armii, dezercji i ucieczce do Legionów, wyboistym marszu ku niepodległości i jego zwieńczeniu udziałem w Powstaniu Wielkopolskim u boku Sama Sandiego, kameruńskiego żołnierza polskich oddziałów powstańczych. Jak jednak opowiedzieć pozytywną konkluzję polskiej epopei osobom traktującym 11 listopada jako dzień powagi, zadumy i wspominania ofiary żołnierzy, którym nie dane było zwycięstwo, gdyż skazani zostali na udział w niepotrzebnej i bezsensownej wojnie? Dla Polski skutkiem ubocznym Wielkiej Wojny było odzyskanie niepodległości, co znajduje też swoje odzwierciedlenie w dużo bardziej radosnym

w Columbine. Twórca produkcji bronił się przed licznymi głosami krytyki, stwierdzając, że gry nie powinny służyć wyłącznie rozrywce, gdyż są medium, dzięki któremu można krytycznie komentować ważne wydarzenia społeczne. Dlatego jego gra stanowi próbę pogłębienia namysłu nad źródłami dramatu z Columbine oraz krytyki społeczeństwa, w którym ta zbrodnia mogła się wydarzyć (Ledonne, 2005).

[9] Polską perspektywę uwzględniono jedynie w niszowej grze platformowej *Ku zwycięstwu*, opowiadającej o Powstaniu Wielkopolskim, a stworzonej z okazji setnej rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości. Narracja zaczyna się od historii chłopca, którego ojciec został zabity przez niemieckich żołnierzy. Bohater otrzymuje pomoc od hrabiego Zamoyskiego, a następnie uczestniczy w wydarzeniach związanych z wybuchem powstania (manifestacja pod Hotelem Bazar, walki o lotnisko Ławica). Gra jest bardzo prosta i krótka (właściwie to raczej minigra), jest także pozbawiona przemocy, a od strony technicznej przypomina proste gry przeglądarkowe. Zawiera sporo treści edukacyjnych, podawanych w dość długich przerywnikach pomiędzy jej kolejnymi etapami. Jej grywalność trzeba ocenić jako niską, a prostota sprawia, że propozycja ta może zainteresować jedynie najmłodszych. Poza tym skierowana została wyłącznie do polskich odbiorców, nie będzie więc dziełem propagującym polskie spojrzenie na zakończenie Wielkiej Wojny poza granicami kraju.

świętowaniu listopadowej rocznicy, wskazującej na sens polskich zmagań wojennych. Obie historie wzbudzają diametralnie odmienne emocje, obie są prawdziwe, obie zasługują na opowiedzenie. Jedna z nich doczekała się już swej wirtualnej wersji, druga jeszcze na nią czeka.

Literatura

Anderson, S. L. (2019). The interactive museum: Video games as history lessons through lore and affective design. *E-Learning and Digital Media*, *16*(3), 177–195. Online: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2042753019834957?icid=int.sj-abstract.similar-articles.3&journalCode=ldma>.

Aksakal, N. (2015). Theoretical View to The Approach of The Edutainment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *186*, 1232–1239. Online: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815023411>.

Crocker, J. (2017). Unorthodox Professors: World War One in Videogames and on YouTube. *The Arbutus Review*, *8*(1), 24–36. Online: <http://www.researchgate.net/publication/323189816_Unorthodox_Professors_World_War_One_in_Videogames_and_on_YouTube>.

Chapman, A. (2016). It's Hard to Play in the Trenches: World War I, Collective Memory and Videogames. *Game Studies*, *16*(2). Online: <http://gamestudies.org/1602/articles/chapman>.

Chapman, A., Kempshall, Ch. (16 lutego 2017). Battlefield 1: Can The Great War Be A Great Game? Online: <http://ontologicalgeek.com/battlefield-1-can-the-great-war-be-a-great-game>.

Chwalba, A. (2014). *Samobójstwo Europy. Wielka Wojna 1914–1918*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie.

Filippaki, I. (2018). Great War Games: Notes on Collective Memory, the Adynaton, and Posthumanism. *Alicante Journal of English Studies*, *31*(1), 177–185. Online: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/87227/6/RAEI_31_11.pdf>.

Jünger, E. (2010). *Robotnik. Panowanie i forma bytu – Maksima, Minima* (tłum. W. Kunicki). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kempshall, Ch. (2015a). Pixels Lions – The Image of the Soldier in First World War Computer Games. *Historical Journal of Film, Radio and*

Television, *35*(4), 656–672. Online: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01439685.2015.1096665>.

Kempshall, Ch. (2015b). *The First World War in Computer Games*. London: Palgrave Macmillan.

Kempshall, Ch. (19 września 2019). Centenary (Computer Games). Online: <http://encyclopedia.1914-1918-online.net/article/centenary_computer_games>.

Ledonne, D. (2005). Artist's Statement: A Meditation on "Super Columbine Massacre RPG!". Online: <http://www.columbinegame.com/statement.htm>.

Mitchell, A., Savill-Smith, C. (2004). *The Use of Computer and Video Games for Learning: A Review of the Literature*. London: Learning and Skills Development Agency.

Mileszko, T. (18 czerwca 2020). „This War of Mine" wejdzie do kanonu lektur szkolnych. To pierwsza taka inicjatywa na świecie. Online: <http://www.komputerswiat.pl/gamezilla/aktualnosci/this-war-of-mine-wejdzie-do-kanonu-lektur-szkolnych-to-pierwsza-taka-inicjatywa-na/tzl2y3z>.

Okan, Z. (2003). Edutainment: is learning risk? *British Journal of Educational Technology*, *34*(3), 255–264. Online: <http://web.csulb.edu/~arezaei/ETEC444/discussion/edutainment.pdf>.

Peña-Miguel, N., Sedano, H. M. (2014). Educational Games for Learning. *Universal Journal of Educational Research*, *2*(3), 230–238. Online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053979.pdf>.

Piechota, M. (2010). Edurozrywka – przyczynek do opisu zjawiska. W: M. Graszewicz, J. Jastrzębski (red.), *Teorie komunikacji i mediów. Tom 2* (s. 231–239). Wrocław: Oficyna Wydawnicza „Atut" – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.

Quiroga, S. A. (2018). Race, "Battlefield 1" an the White Mythic Space of the First World War. *Alicante Journal of English Studies*, *31*(1), 187–193. Online: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/87178/6/RAEI_31_12.pdf>.

Quiroga, S. A., Filippaki, I. (2018). The Great War and the Use of Video Games as Historical and Educational Resources: A Conversation. *Alicante Journal of English Studies*, *31*(1), 195–199. Online: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/87228/6/RAEI_31_13.pdf>.

Sieja, B. (6 listopada 2019). Gry komputerowe a propaganda. Twórcy manipulują historią od lat, ale... dlaczego tak się dzieje? Online: <http://www.komputerswiat.pl/gamezilla/artykuly/gry-komputerowe-a-propaganda-tworcy-manipuluja-historia-od-lat-ale-dlaczego-tak-sie/k62nhbh>.

Skibińska, M. (2010) Edutainment jako metoda edukacji przyszłości (teraźniejszości). *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, *13*(2), 57–64. Online: <http://www.researchgate.net/publication/236209393_Edutainment_jako_metoda_edukacji_przyszlosci_terazniejszosci>.

Tang, S., Hanneghan, M., El Rhalibi, A. (2009). Introduction to Games-Based Learning. W: Th. Connolly, M. Stansfield, L. Boyle (red.), *Games-Based Learning Advancements for Multi-Sensory Human Computer Interfaces: Techniques and Effective Practices* (s. 1–13). Online: <https://www.igi-global.com/gateway/chapter/18785#pnlRecommendationForm>.

Żmuda, M. (2016). „Valiant Hearts: The Great War" – gra wideo jako remediacja Wielkiej Wojny. W: A. Jamrozek-Sowa, Z. Ożóg, A. Wal (red.), *I wojna światowa w literaturze i innych tekstach kultury. Reinterpretacje i dopełnienia* (s. 596–607). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Ludografia

Atari (1980). *Red Baron* [gra na automat]. Atari, USA.

Bytro Labs (2009). *Supremacy 1914* [gra przeglądarkowa]. Bytro Labs, Niemcy.

Canadian War Museum (2014). *Over the Top* [gra przeglądarkowa]. Canadian War Museum, Kanada.

Digixart (2018). *11-11 Memories Retold* [gra wieloplatformowa]. Bandai Namco, Japonia.

EA DICE (2016). *Battlefield 1* [gra wieloplatformowa]. Electronic Arts, USA.

The Farm 51 (2009). *NecroVison* [PC]. 5050 Games, Włochy.

The Great War Dev Team (2013). *Great War Mod* [PC]. SEGA, USA.

Hejka Studio (2019). *Ku zwycięstwu* [PC]. Hejka Studio, Polska.

M2H/Blackmill Games (2015). *Verdun* [gra wieloplatformowa]. M2H/Blackmill Games, Holandia.

MBD Limited (2018). *Empire Soldiers: A Caribbean Story* [Oculus VR]. MBD Limited, Wielka Brytania.
MBD Limited (2018). *Empire Soldiers: A South Asian Story* [Oculus VR]. MBD Limited, Wielka Brytania.
Rondomedia (2007). *1914 Shells of Fury* [PC]. Strategy First, Kanada.
Ubisoft Montpellier (2014). *Valiant Hearts: The Great War* [gra wieloplatformowa]. Ubisoft, Francja.
Thorium Games (2020). *Within Whispers: The Fall* [PC]. Thorium Games, Serbia.

Źródła z YouTube

The Great War (13 maja 2016). "Battlefield 1" Historical Trailer Analysis. The Great War Special. Online: <http://www.youtube.com/watch?v=pvzEZ1Sq4tI&t=3s>.
History Respawned (6 sierpnia 2014). History Respawned: "Valiant Hearts". Online: <http://www.youtube.com/watch?v=OzYQ8uAqAg0&t=29s>.
History Respawned (17 listopada 2016). History Respawned: "Battlefield 1". Online: <http://www.youtube.com/watch?v=WHXzMhY9-VU&t=790s>.

Data dostępu do źródeł internetowych wykorzystanych w tekście: 25 czerwca 2020.

dr Łukasz Czajka – adiunkt w Instytucie Kulturoznawstwa UAM, autor książki *Święta anarchia. Wprowadzenie do radykalnej hermeneutyki Johna D. Caputo* (2014). Główne zainteresowania badawcze: kulturoznawcze badania nad wojną (zwłaszcza I wojną światową) oraz idee filozoficzne w dziełach kultury popularnej.

Wielka Wojna jako temat gier wideo. Wyzwania dla edurozrywki w *Valiant Hearts* i *Battlefield 1*

Abstrakt: Głównym celem artykułu jest analiza wybranych gier wideo poświęconych tematyce I wojny światowej. Aby dokonać pogłębionej analizy porównawczej, skonfrontowano ze sobą dwie gry: *Valiant Hearts* i *Battlefield 1*. Obie zostały porównane pod względem ich potencjalnego

wykorzystania w edukacji rozrywkowej (edurozrywce). Zaprezentowane interpretacje służą także określeniu niektórych potencjalnych wyzwań, przed jakimi stają gry wideo aspirujące do miana narzędzi wspomagających tradycyjny proces edukacji o historii Wielkiej Wojny.

Słowa kluczowe: I wojna światowa, wojenne gry wideo, edurozrywka

Is orientalism bad? Between the communication game and the non-game

Arkadiusz Jabłoński
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
yaboo@amu.edu.pl | ORCID: 0000-0002-0812-4142

Abstract: Linguistics deals with communication and its pragmatic effects in terms of dynamic changes in human relationships fostered by the information circulated between the interacting parties. Such relationships may be especially complex in the inter-cultural context, when certain information belonging to the source environment may not be clear to the participants functioning in the target environment. Communication may relate to the facts verified with solely technical means, but also to the unverifiable convictions, views and stereotypes. Its specific manifestation in the contemporary circulation of pop-cultural (and not only) relations is the presence of orientalism-related threads. Some premises on whether such threads should be recognized as harmful and distorting the communication perspective by their very definition – and why – are presented in the paper. The methodology of game research, with reference to the psychological games and the roles of the Child, the Adult and the Parent, being alluded on purpose by the triad of the expert, non-expert and careless narratives, makes it possible to differentiate effectively the verifiable reports on facts from the narratives which, by their very definition, are not subject to verification, and which are often misleading or do not go beyond the harmful stereotypes.

Keywords: inter-cultural communication, orientalism, Japan, post-truth, careless narratives

Homo Ludens 1(13)/2020 | ISSN 2080-4555 | © Polskie Towarzystwo Badania Gier 2020
DOI: 10.14746/HL.2020.13.3 | received: 31.12.2019 | revision: 10.05.2020 | accepted: 2.12.2020

1. Introduction

Communication may occur in circumstances when not all participants share the same information on the bare facts and on the cultural context, as in the course of inter-cultural communication. The process may be subject to further complication, since information is often not transferred directly, but via the services of translators, interpreters, messengers, inter-cultural researchers or other agents. While they do not play the central role in the communication process themselves, they may supply the original information content with their biased cultural convictions, often basing on stereotypes and prejudices.

Despite the fact that it is easy nowadays to contact the representatives of foreign cultures or verify inter-cultural facts, communication is not automatic. In fact, also due to the frequent lack of immediate contact between the source and target parties of the process, inter-cultural contacts may result with miscommunication, leading to communication failures (Hidasi, 1999, p. 277) and negative stereotypes, which impact both the immediate results of the process and the future contacts of whole ethnic groups (Duszak, 1998, p. 332). The reason for this may be that it is hard to distinguish between facts and convictions in a multi-context environment. As a solution, the description of different kinds of narratives based on conscious though indirect reference to the game research methodology is proposed in order to differentiate between the ludic, playful properties of games and the tangible parameters of the reality. In this paper, three kinds of narratives, expert, non-expert and careless, are described and differentiated, with the use of actual examples of narratives.

2. Games as tools of communication pragmatics

The game framework is utilized in the research of pragmatic properties of messages. This methodology is rooted both in the ludic properties of games (Huizinga, 1949; Caillois, 2001) and in their semiotic (Guiraud, 1975), theatrical (Goffman 1956) as well as psychological features (Berne, 1999). It may further be extended in terms of an objective of a procedure

(Austin, 1962), the reality of everyday life (Berger, Luckmann, 1966) or the phatic properties of games (Jabłoński, 2009). The basic, binary opposition embodied in these relations is between the (conventional or creative) game and the (tangible) reality.

3. The family triad

Facts and quasi-facts may not be easy to distinguish on the inter-cultural stage. Also the motivation of the broadcasters of numerous inter-cultural narratives requires thorough clarification. While not every deviation from tangible facts fosters miscommunication, the inherent heterogeneity of the inter-cultural context may create opportunities for the interpretation of facts of the source environment in a creative, playful manner. In this aspect, fiction should be differentiated from the consciously obscure or xenophobic explanations. The selection of description model for the purpose of this paper was made while taking into account also some psychological factors that may govern the application of the interpretation patterns.

It is in terms of psychological games that a family triad is defined by Berne. Its elements, the Child, the Adult and the Parent, are linked to the external information interpretation schemes:
CHILD: „intuition, creativity, spontaneous drive, enjoyment",
ADULT: „necessary for survival [...] processes data and computes the probabilities which are essential for dealing effectively with the outside world",
PARENT: „it makes many responses automatic, which conserves a great deal of time and energy" – the Parent's activity is performed according to a presupposed thesis: "That's the way it's done." (Berne, 1964, pp. 23–28).

As a tentative proposition of the model constructed for the purposes of this paper, the ADULT constituent may be assigned as the non-game component, relying on the verifiable, tangible data to be collected and systematized for the effective description of the heterogeneous inter-cultural facts. The CHILD and the PARENT constituents are opposed to it, deviating in various ways from tangible facts, with multi-layered impact on the communication efficacy.

4. Narratives

There are roughly three kinds of narratives (including the inter-cultural narratives), in terms of Jabłoński, 2016, each to be assigned to a different element of the family triad.

The EXPERT narratives are no-games. The basic difference is between facts and falsity. They are governed by the ADULT, being typical of such textual genres as scientific description of verifiable facts, with clear definitions of basic concepts. Encyclopedic entries, press news, scientific papers, weather reports or stock exchange data serve as examples.

The NON-EXPERT narratives may be described in terms of games. They are governed by the CHILD. Some elements of the EXPERT narratives may also be utilised, the facts being opposed to the subjective, creative interpretation. The verifiability of this group of narratives is only partial, being based on certain convention, with relatively clear rules. Hyperboles and overstatements may occur. Typical examples are fiction, poetry, essays and language games (Jabłoński, 2016, with changes).

The CARELESS narratives are based on anti-information. They are governed by the PARENT acting according to a certain presupposed thesis. Their main focus is surprisingly often to pose as the EXPERT narrative. They may contain stereotypes, prejudices and statements based solely on individual views, loosely related to the verifiable facts. They may utilize the elements of the EXPERT and the NON-EXPERT narratives, but only to the extent that these support the thesis in focus. The thesis is preferred over the fictional convention of narration, the result, in terms of inter-cultural communication, being often the "dehumanized thought… disregarding, essentializing, denuding the humanity of another culture, people or geographical region" (Said, 2003, p. 108).

The NON-EXPERT narratives, despite the contemporary development of information-processing techniques that could make it extremely easy to verify their false content, paradoxically seem to occupy a significant part of the information circulation band. Moreover, despite the obvious fact that stereotypes are obsolete and false, they proliferate quickly and are hard to eradicate from the public space. Their subject is often Japan, its people and culture. Some of the author's previous publications, mainly in Polish, describe numerous aspects of careless narratives as well

as their xenophobic features and the harmful impact on the processes of cross-cultural communication, including the processes of translation and interpretation (cf. Jabłoński, 2009, 2013, 2015, 2016).

5. EXPERT narrative: Japanese patterns of behaviour

The EXPERT narratives use clear-cut concepts and verifiable description schemes. As an example, one may quote an almost half a century old, but by no means obsolete, classification of communication patterns provided by Takie Sugiyama-Lebra (1976, p. 112). The author proposes two basic patterns of Japanese behaviour: INTIMATE and RITUAL. The classification is simplified on purpose, being based on clearly defined notions.

	omote 'front (official)'	*ura* 'back (hidden)'
uchi 'in (internal)'	– (NONE)	INTIMATE
soto 'out (external)'	RITUAL	ANOMIC

Interaction without a pattern is judged impossible. When the INTIMATE pattern is unavailable, the RITUAL one is applied. In the described pattern the possibility to combine the *in* and the *front* parameters is excluded, with the ANOMIC pattern used exclusively for dealing with unpredictable situations, not covered by the RITUAL one.

The proposition is not devised to serve as the description of all possible interactions. It is useful to explain the flow of selected schematic phenomena. It may also be further discussed and amended. As such, it fulfils the requirements of the EXPERT narrative.

6. EXPERT narrative with NON-EXPERT elements: Japanese and strangers

The EXPERT narratives may utilise the elements of the NON-EXPERT narratives, for rhetorical effects. It is for this reason that one may encounter the following passages in the widely known description of the Japanese society by Nakane.

> In everyday affairs a man who has no awareness of relative rank is not able to speak or even sit and eat (Nakane, 1970, p. 30).
> The Japanese have failed to develop any social manner properly applicable to strangers, to people from 'outside'. In the store of Japanese etiquette there are only two basic patterns available: one which applies to a 'superior' and another which applies to an 'inferior' ... This produces discomfort during contact with a stranger... foreigner or Japanese (Nakane, 1970, p. 130).

The EXPERT narrative does not seem to support the lay view that "the Japanese are closed to the outside". Some simplifications may help to explain the concepts defined in advance.

7. EXPERT narratives and overstatements: situations and labels

The EXPERT narratives are not free from overstatements. In her interesting paper on the inadequacy of folk labels in the cross-cultural analysis of speech genres, Wierzbicka maintains that "Japanese doesn't have a verb corresponding to the English verb *to thank*":

> *thank*
> (a) I know: you did something good for me
> (b) I feel something good towards you because of this
> (c) I say this because I want you to feel something good
>
> *kansha suru*
> (a) I know: you did something good for me
> (b) I feel something good towards you because of this
> (b') I know: I couldn't do something good like this for you
> (b") I feel something bad because of this
> (c) I say this because I think I should say it (Wierzbicka, 2003, p. 157)

There are doubts whether the quoted elements may be compared in this way. Issues may be pointed out also in the proposed definition metalanguage as well as in the choice of informants (Jabłoński, 2013, pp. 212–213). The comparison could be supplemented with the description of the *thanking* procedure in terms of the RITUAL pattern (Sugiyama-Lebra, 1976) of 'superior' and 'inferior' schemes (Nakane, 1970). The narrative,

however, is based on clear premises and reveals features necessary to consider it as an EXPERT narrative.

8. NON-EXPERT narrative: form and content

The NON-EXPERT fragments of the EXPERT narratives may contain the information not supported by sufficient evidence or they may be deprived of term definitions. The following statement may be read in an otherwise very instructive account on Japanese honorifics:

> Japanese has an elaborate set of polite formulas, stock phrases designed to smooth every conceivable social situation. A foreigner who memorizes about twenty or thirty of the common situational exchanges can circulate in Japanese society with surprising success, even if he knows no other expressions; he soon gets the feeling that Japanese conversation is all formula, with no content (Martin, 1964)

While the author probably did not mean it, the quoted fragment may be interpreted as a proof that it is only in the Japanese society that the message content differs from its form. The statement, not based on any definition of a 'stock phrase', may be a specific sign of a time when it was formed. In the contemporary EXPERT relations this is usually avoided.

9. NON-EXPERT narrative ≠ CARELESS narrative with ludic content

The NON-EXPERT narrative does not equal the CARELESS one. The below quotes, provided with their English translations, come from Polish pop songs and from a drama.

Są Japonki bardzo grzeczne, ciche, ciemnookie, Wschodnie gejsze niedzisiejsze, *skośne*, niewysokie, Może dałbym się Japonce nawet zauroczyć, Ale jak tu *takiej Chince* spojrzeć prosto w oczy? (Rosiewicz, 1980).	'There are Japanese girls, very polite, timid and dark-eyed, The old-fashioned Eastern geishas, *slant-eyed* and short. Well, I could perhaps be enthralled by a Japanese, But how do you look straight in the eye of *a Chinese girl*?'

Topiłem smutki w butelce wódki, Obok Japończyk do lustra pił. Pytam *żółtego*: „Powiedz, dlaczego Wciąż jesteś smutny?" On na to mi [...] (Olewicz, 1994).	'Sinking my sorrows in a bottle of vodka I saw a Japanese guy beside me: drinking alone I asked the *yellow guy*: 'Tell me why are you still sad?' and that's what he said: ...'
Czemu nie karmiłam go wódką od dziecka? Byłby przynajmniej jak *te pieski japońskie, co od szczeniaka wódkę żłopią* – nie byłby tym wstrętnym doro- słym niczym (Witkiewicz, 1985, p. 374).	'Why have I not fed him with vodka since he was a child? He could be at least like those *Japanese doggies which swill vodka as puppies* – not this disgusting adult nobody.'

The italics above mark the overtly xenophobic or false information, like the CARELESS lack of differentiation between a Japanese and a Chinese. The humorous context (regardless of whether the passages are actually going to be considered funny in the contemporary context) is apparently expected to justify such a NON-EXPERT usage.

10. CARELESS narrative: 'the country of wilted cherry blossom'

The CARELESS narratives surprisingly often rely on irresponsible conclusions drawn from verifiable facts concerning Japan. What could be an interesting article on the contemporary issues and challenges of Japan and its society may easily turn into a series of selected EXPERT facts with NON-EXPERT ready diagnoses and therapy recommendations, as in the fragment below. As may be seen, overtly presupposed conclusions are not avoided:

> Confucian obedience towards seniors paralyzes the enterprise. Although in the latest Global Innovation Index Japan advanced from the 21st to the 19th position, its researchers are often awarded Ig Nobels, the irreverent prizes for the most useless and absurd inventions. The Japanese startup has chances for success equal to a Japanese woman working as a manager (Tomański, 2015).

The author does not bother to define the basic concepts, mixing the facts with stereotypes and explicitly false information (such as the insinuated purpose of the Ig Nobel prize). In the manner typical for the CARELESS

narratives, it is solely the author of the article that acts as an expert and is able to interpret the facts. The answer is simple: Japan needs more immigrants (Tomański, 2015). The reliability of the fragment, however, is low, despite the fact that the author seems to have obtained the competences sufficient to provide more balanced opinions.

11. CARRELESS narrative: 'a defeated dog'

Numerous CARELESS narratives in Poland rely on the stereotype of the Japanese women as humiliated and discriminated. The texts by Joanna Bator (2004, 2014), a pioneer of this trend on the Polish book market, may serve as rich sources of stereotypes, fabrications and irresponsible insinuations on Japan and the Japanese, produced, as the author states, by a person "working at one of the universities in Tokyo" (Bator, 2004, back cover; this information, repeated throughout the book, is rather false: Bator was granted an internship in Japan and probably even the status of her visa actually prohibited her employment). Due to their low reliability, they may be classified as CARELESS narratives, governed by the presupposed PARENT's attitude to facts, but compiled in a NON-EXPERT manner of a playful CHILD – creative, jolly and flippant.

A new representative of the trend is Karolina Bednarz, whose narrative, while not less CARELESS than that by Bator, is written from the rigid PARENT's perspective, in an extremely serious manner, as a pretended set of reportages, being in fact a collection of biased essays based on selectively chosen facts from the Japanese culture and reality (Bednarz, 2018). The author, contrary to Bator, is apparently fluent in Japanese and capable to examine the facts of Japan in a reliable manner. What prevents her from that is the presupposed thesis of the PARENT that all women of Japan are subjects to systemic discrimination. Similarly to Bator, the fact that Japanese women do not face discrimination in many aspects in which women in Poland, the home country of Bator and Bednarz, do, is omitted. It is not clear why the sex discrimination is described in Japan, and not in any other country.

An example of the above-mentioned PARENT's reasoning may be found in a chapter entitled *Defeated dog* (Bednarz, 2018, pp. 77–83), published

earlier as an article in a magazine. The title does not allude to an existing and well-known Japanese idiom related to the characteristic behaviour of howling defeated dogs. It is intended to imply that the Japanese "women who do not comply with the expectations of the society" (allegedly: all of them) "are called defeated dogs", which is not necessarily true. While this (deliberate or not) overstatement could probably be solved by consulting a Japanese dictionary, it is interesting to note that the main character of the chapter, Ms. Akiko, lives with a partner married to another woman. His wife knows about the affair, but refuses to divorce him, looking after his elderly parents, which further supports Akiko's carefree life. Who is discriminated then? Akiko's friend dares to call her "a defeated dog", since she rejects her social obligations, caring only for her own comfort and acting solely at her own will. Surprisingly, in the opinion of Bednarz it is Akiko, not her lover's wife, who suffers, misunderstood by the cruel Japanese society. Such CARELESS, distorted interpretation of facts may be found also in another dozen of chapters of the collection (Bednarz, 2018). The PARENT's thesis is clearly more important than verifiable facts.

12. CARELESS narrative: 'teeth-clenching', 'a toolbox set for dealing with accidents'

Another representative example of a CARELESS narrative by Bednarz is her article on the Japanese educational system. Quite apart from how educational systems are ranked in other countries of the world, it is hard to guess what a reader may benefit from a text which in its very title uses an expression "the school of teeth-clenching", and has the only clear conclusion saying "the most important lesson is not to stick out of the crowd" (Bednarz, 2019). Certain cases of pathology mentioned in the text are described selectively, leading to a clear but false conclusion that bullying is found only in Japanese schools.

A very similar picture of Japan emerges in another, earlier article by the same author. Japan is described as a terrible country with the number of suicides so high that there are special "toolbox sets for dealing with the accidents resulting with injury or death" at the disposal of each

railway station's personnel. Interestingly enough, Bednarz herself does not propose any alternative solution for dealing with the cases of suicide by the railway companies. The text seems to provide a careful selection of ultimate proofs of Japanese inhumanity and peculiarity (Bednarz, 2016). Several things remain constant: it is unclear why it is Japan that the author intends to describe and why the right to diagnose the Japanese culture as a whole is usurped by her. The only conceivable reason why the article on the alleged faults specific to the Japanese educational system (Bednarz, 2019) appears in the magazine is the advertisement of "an Asian event" printed under it. It is probably also the case of other CARELESS narratives, which, due to their inherently gaudy character, quite independently of their author's actual intentions and motivations, are rather utilised as advertising tools than with the purpose to explain anything regarding a heterogeneous culture. This, unfortunately, does not diminish their negative impact on the public debate. They remain valid as language messages and their content may be interpreted literally, with all possible consequences.

13. Ontological issues

The CARELESS narratives quoted above reveal a characteristic shift from the facts to their instant, usurped interpretations. They are created and circulated according to the convention of a peculiar communication game, performed from the perspective of a CHILD (with a loose connection between facts and reality) or a PARENT (based on mentioning only the facts in accordance with a presupposed thesis). The Japanese setting, considered inexplicable and exotic, enables the authors to skip the definitions of basic concepts, to use widespread stereotypes, hyperboles or even fabrications (also with regard to the facts that could easily be explained). The authors blatantly usurp the right to act as experts on the Japanese culture as a whole with the clear objective to judge the facts and diagnose the alleged faults of the heterogeneous culture in a purely xenophobic manner. This does not change the rather faint informational output of the texts in question. The quality of analyses provided by the CARELESS narratives is indeed surprisingly low. The anti-information presented in

them belongs to the world of post-truth. Their receivers usually have no chance to access the facts. One may wonder whether and why the facts and their relations seem to be rather unappealing to the authors of the narratives, who prefer selective description and superficial conclusions. While there is no overt obligation for the reportage to mention the truth, the whole truth and only the truth, the manner of narration performed solely at the authors' whim is a clear violation of descriptive reliability.

14. Conclusions

Orientalism-related CARELESS narratives constitute a sub-type of communication games elaborately disguised as EXPERT reports. In the context of inter-cultural communication they are harmful in their tendency to popularise, at best, not-too-sophisticated stereotypes (Jabłoński, 2013, pp. 197–210), or, worse, even fabrications. The claim that the common sense of the receiver should make it possible to distinguish between the EXPERT, NON-EXPERT and CARELESS narratives may not be justified. The facts of heterogeneous cultures are distorted in the process of their tendentious interpretation to provide a false, dehumanised picture of people, objects and phenomena the receivers may never meet or experience themselves. Being served with a mix of facts and fabrications, they may have no chance to develop a critical attitude to it. The intentionally false theses propagated quickly in this manner seem to be beyond critique. The new media deliver false relations with amazing frequency and quantity, which is much more than an individual is able to process. Their qualitative shortcomings seem to be quickly overridden by the quantitative abundance. Even recounting basic facts takes more time and effort than does reading a piece or even a series of CARELESS narratives. Most receivers do not seem to be interested in long explanations of complicated facts. Simple statements, quick analyses, quasi-truths and post-truths sell better. In this way, the stereotypes on the heterogeneous people, phenomena and cultures are disseminated to the extent unknown in the pre-mass-information era.

The technique of anti-communication and anti-information is based on a pragmatic fraud made for sale. It is a subject of a package deal, an

act of selling a pig in a poke, with the other (hidden) element advertised or sometimes simply the very fee for the careless narrative being the actual objective of transaction. Both in Internet services and in paper media the CARELESS narratives are published along with the EXPERT and the NON-EXPERT narratives, with no way for a non-expert to differentiate between them. It seems that there is no solution to this. It may even be supposed that there is no limit of absurdity in the CARELESS narratives or that the existing limits are continuously subject to expansion. Of which the title of another recent magazine article seems to be a vivid proof: "An absurd ban. Women may not wear glasses. They lack the feminine look" (mk, 2019).

With no instant way to eradicate the CARELESS narratives from the information circle, the awareness of their existence and the outline of tricks utilised by them provided above may help to unmask them. The post-truth may only be falsified by truth. There is no way around.

References

Austin, J. L. (1962). *How to Do Things With Words.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Bator, J. (2004). *Japoński wachlarz* [A Japanese fan]. Warszawa: Twój Styl.

Bator, J. (2014). *Rekin z parku Yoyogi* [A shark of the Yoyogi Park]. Warszawa: Grupa Wydawnicza Foksal.

Bednarz, K. (2016). Samobójstwa w Japonii. Zestaw do wypadków z udziałem ludzi [Suicides in Japan: A set for dealing with accidents resulting in injury or death]. *Gazeta Wyborcza*. Online: <https://wyborcza.pl/duzyformat/1,127290,20558366,samobojstwa-w-japonii-zestaw-do-wypadkow-z-udzialem-ludzi.html>. Accessed: 15 November 2019.

Bednarz, K. (2018). *Kwiaty w pudełku* [Flowers in the box]. Warszawa: Czarne.

Bednarz, K. (2019). Japońska szkoła zaciskania zębów [The Japanese school of teeth-clenching]. *Pismo*. Online: <https://magazynpismo.pl/japonska-szkola-edukacja-przemoc>. Accessed: 15 November 2019.

Berger, P. L., Luckmann T. (1966). *The Social Construction of Reality*: *A Treatise in the Sociology of Knowledge.* London, New York: Penguin.

Berne, E. (1964). *Games People Play: The Psychology of Human Relationships.* New York: Grove Press.

Caillois, R. (2001). *Man, Play and Games* (transl. M. Barash). Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

Duszak, A. (1998). *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa* [Text, discourse, inter-cultural communication]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Goffman, E. (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life.* Edinburgh: University of Edinburgh.

Guiraud, P. (1975). *Semiology* (transl. G. Gross). London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul.

Hidasi, J. (1999). Cases of Miscommunication between Europeans and Japanese. In R. Huszcza, A. Kozyra (eds.), *Proceedings of Warsaw Symposium on Japanese Studies, 23–26 November 1994* (pp. 275–284). Warszawa: Dialog.

Huizinga, J. (1949). *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture.* London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul.

Jabłoński, A. (2009). Gry, procedury, przewidywalność – w kontekście polsko-japońskiej komunikacji międzykulturowej [Games, procedures, predictability – in the context of Polish-Japanese intercultural communication]. *Homo Ludens, 1*(1), 103–112.

Jabłoński, A. (2013). *Homeostaza tekstu. Tłumaczenie i komunikacja międzykulturowa w perspektywie polsko-japońskiej* [Homeostasis of text: Translation, interpretation and intercultural communication in the Polish-Japanese perspective]. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Jabłoński, A. (2015). *Japoński miszmasz* [A Japanese mishmash]. Baranowo: Jeżeli P to Q.

Jabłoński, A. (2016). Japońskie *alter ego*. Jeszcze o antyinformacji w „narracjach niedbałych" [A Japanese *alter ego*: More on the anti-information in the 'careless narratives']. *Homo Ludens, 9*(1), 2016, 53–63.

Martin, S. E. (1964). Speech Levels in Japan and Korea. In D. Hymes (red.), *Language in Culture and Society* (pp. 407–415). New York, Evanston, London: Harper & Row, Publishers.

mk (2019). Absurdalny zakaz w Japonii. Kobiety nie mogą nosić okularów. Bo tracą kobiecość [An absurd ban. Women may not wear glasses. They lack the feminine look]" *Wysokie obcasy.* <https://www.

wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/7,163229,25392156,absurdalny--zakaz-w-japonii-kobiety-nie-moga-nosic-okularow.html>. Accessed: 15 November 2019.
Nakane, C. (1970). *Japanese Society.* Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
Said, E. W. (2003). *Orientalism.* London: Penguin.
Sugiyama-Lebra T. (1976). *Japanese Patterns of Behavior.* Honolulu: University of Hawaii Press.
Olewicz, B. (1994). Na co komu dziś [I don't need today]. Lyrics online: <https://www.tekstowo.pl/piosenka,lady_pank,na_co_komu_dzis.html>. Accessed: 15 November 2019.
Rosiewicz, A. (1980). Najwięcej witaminy [Most vital]. Lyrics online: <https://www.tekstowo.pl/piosenka,andrzej_rosiewicz,najwiecej_witaminy.html>. Accessed: 15 November 2019.
Tomański, R. (2015). Japonia. Kraj przywiędłej wiśni [Japan: The country of wilted cherry blossom]. Online: <http://wyborcza.pl/magazyn/1,149044,19074844,japonia-kraj-przywiedlej-wisni.html>. Accessed: 15 November 2019.
Wierzbicka, A. (2003). *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction*. Berlin: Mouton de Gruyter.
Witkiewicz, S. I. (1985). Matka [Mother]. In *Dzieła wybrane. T. V. Dramaty*** [selected works. Vol. 5. Dramas, part 2]. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

dr hab. Arkadiusz Jabłoński – prof. UAM, Zakład Japonistyki, Instytut Orientalistyki, Wydział Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Czy orientalizm jest zły? Między komunikacyjną grą a niegrą

Abstrakt: Językoznawstwo zajmuje się komunikacją i jej pragmatycznymi efektami w kategoriach dynamicznych zmian w stanie stosunków międzyludzkich powodowanych przez informację przekazywaną między stronami interakcji. Stosunki takie mogą być szczególnie złożone w kontekście międzykulturowym, gdy pewne informacje przynależne do kontekstu źródłowego mogą nie być zrozumiałe dla uczestników funkcjonujących

w kontekście docelowym. Komunikacja może dotyczyć weryfikowalnych wyłącznie technicznie faktów, lecz także nieweryfikowalnych przekonań, poglądów i stereotypów. Jej specyficzny przejaw we współczesnym obiegu popkulturowym (i nie tylko) to obecność wątków orientalistycznych. Pewne przesłanki służące uzyskaniu odpowiedzi na pytanie, czy i dlaczego wątki takie można uznać za z gruntu złe i wypaczające perspektywę komunikacyjną, przedstawiono w artykule. Metodologia badania gier, z odniesieniem do gier psychologicznych i ról Dziecka, Dorosłego oraz Rodzica, do jakiej celowo nawiązuje triada narracji fachowych, niefachowych i niedbałych, pozwala na efektywne oddzielenie weryfikowalnych doniesień na temat faktów od relacji z definicji niepodlegających weryfikacji, często mylących lub niewykraczających poza szkodliwe stereotypy.

Słowa kluczowe: komunikacja międzykulturowa, orientalizm, Japonia, postprawda, relacje niedbałe

Gry w glottodydaktyce polonistycznej. Perspektywa teoretyczna oraz wnioski praktyczne

Games in glottodidactics of the Polish language. Theoretical perspective and practical conclusions

Paulina Kaźmierczak
Uniwersytet Łódzki
paulina.kazmierczak@edu.uni.lodz.pl | ORCID: 0000-0002-6980-5988

Abstract: The article presents the use of games during Polish language lessons for foreigners. The author explains how the ludic strategy is used in the teaching and learning process. She compares didactic aids available on the publishing market and analyses their usefulness. The conclusion from the conducted deliberations obliges to construct original games and plays according to the needs of the group. It is also important to take care of the use of complex educational tools, which, due to the their multifaceted nature, may increase the effects of education.

Keywords: games, Polish language, glottodidactics

Homo Ludens 1(13)/2020 | ISSN 2080-4555 | © Polskie Towarzystwo Badania Gier 2020
DOI: 10.14746/HL.2020.13.4 | received: 31.12.2018 | revision: 7.09.2019 | accepted: 6.12.2020

1. Gry i zabawy – wprowadzenie

Zabawa jest nieodłącznym elementem ludzkiej egzystencji. Występuje w każdej kulturze i wywiera znaczący wpływ na rozwój cywilizacji. Już na początku XX stulecia Johan Huizinga opisywał obecność tego zjawiska w niemal wszystkich społecznościach, co potwierdzał analizą leksyki. Warto odnotować, że jego badania dowiodły, iż zabiegi słowotwórcze odzwierciedlają stosunek danego narodu do omawianego zachowania, w niektórych językach występuje bowiem wyraźne rozróżnienie między pojęciami gry i zabawy, a w innych dochodzi do kontaminacji semantycznej obu. Ów fakt przysparza trudności nie tylko tłumaczom, ale także przedstawicielom obcych nacji chcącym zgłębić odmienne tradycje (Huizinga, 1998, s. 55–76). Nieodłączny związek rywalizacji i współpracy z rozmaitymi przejawami ludyczności skutkuje powstawaniem zależności między zabawą a prawem, wojną, sztuką oraz nauką (tamże, s. 16–18).

To właśnie ostatnia z wymienionych relacji będzie stanowiła temat niniejszego artykułu, którego celem jest przedstawienie pomocy dydaktycznych o charakterze ludycznym, dostępnych na rynku glottodydaktyki polonistycznej[1]. Rozważania obejmą przegląd owych materiałów, a zakończą się wnioskami dotyczącymi stosowania technik ludycznych jako istotnych, nie zaś jedynie epizodycznych elementów zajęć językowych, oraz prezentacją autorskich propozycji gier wykorzystywanych podczas lekcji.

Warto podkreślić, iż nietypowe – w stosunku do tradycyjnych metod – narzędzia dydaktyczne w postaci gier, piosenek, inscenizacji zgodnie z nomenklaturą przyjętą za Teresą Siek-Piskozub (2007) będą tu nazywane technikami ludycznymi. Wywodzą się one z przyjmowanej przez lektorów koncepcji kształcenia, w tym przypadku ze strategii ludycznej, która polega na współistnieniu dwu odrębnych celów nauki. Motywacją ucznia jest bowiem osiągnięcie sukcesu, zwycięstwo, doświadczenie przyjemności płynącej z zabawy. Natomiast lektor dąży do realizacji konspektowych założeń lekcji, np. przyswojenia leksyki lub utrwalenia

[1] Glottodydaktyka polonistyczna rozumiana tu jest, zgodnie z definicją Władysława Miodunki (2016, s. 54), jako „dziedzina nauk humanistycznych zajmująca się badaniem procesu nauczania i uczenia się polszczyzny jako języka obcego i drugiego".

konstrukcji gramatycznych. Mimo że początków stosowania owych technik można się doszukiwać już w średniowieczu, rzeczywisty wzrost popularności strategii ludycznej nastąpił dopiero w drugiej połowie XX wieku (tamże, s. 16–17).

Wspomnianego wzrostu dowodzi coraz częstsze wprowadzanie elementów mechaniki gier do różnych dziedzin życia, np. zastosowanie grywalizacji w procesie rekrutacyjnym. Czasami jest ona również wykorzystywana jako forma oceny w szkole lub na studiach (Litwin, 2014, s. 75–77). Obecnie ludyczność ma szerokie zastosowanie w nauczaniu, co potwierdzają badania nad dydaktycznym aspektem projektowania gier (Słomczyński, 2014, s. 141–152). Szczególną rolę odgrywa ona w nauce języków obcych, gdyż niejednokrotnie elementy zabawy pozwalają pokonać barierę komunikacyjną. Oczywiście równocześnie ze wzrostem liczby zwolenników technik ludycznych pojawiła się grupa oponentów. Jednak wszelkie zarzuty dotyczące nieprzystawalności gry lub zabawy do wieku, dojrzałości, umiejętności uczniów lub do warunków, w jakich odbywają się zajęcia, dowodzą jedynie niedostosowania zadania do potrzeb jego adresatów. Można zatem stwierdzić, iż opisana sytuacja wynika z błędu lub braku doświadczenia lektora (Siek-Piskozub, 1994, s. 20–27).

2. Gry i zabawy w glottodydaktyce polonistycznej

Gry i zabawy językowe – taki tytuł często noszą pomoce glottodydaktyczne zawierające nietypowe zadania, które lektorzy uczący języka polskiego wykorzystują w czasie zajęć. Zazwyczaj propozycje urozmaicające lekcje wydawane są jako osobne zbiory, dodatki do popularnych podręczników. Właśnie ta forma pomocy dydaktycznych poddana będzie analizie w niniejszym artykule. Najnowszą publikacją tego rodzaju jest zestaw niestandardowych ćwiczeń wydawnictwa Prolog zatytułowany *Gry i zabawy językowe. Język polski jako obcy* (Kołaczek, 2018). Przeznaczono go dla uczniów rozpoczynających naukę, czyli plasujących się na poziomie A0 lub A1 – w szczególności dla korzystających z podręcznika *Survival Polish Crash Course* (Kołaczek, 2016) oraz *HURRA!!! Po polsku 1* (Małolepsza, Szymkiewicz, 2010) – ale nie tylko, ponieważ prezentowane gry i zabawy

są uniwersalne. Kolejne pomoce dydaktyczne powstały z inicjatywy wydawnictwa Glossa, które przygotowuje książki z serii „Polski Krok po Kroku". Są to dwie propozycje. Pierwsza z nich dotyczy kursantów na poziomie A1 oraz A2 (Stempek, 2012). Jest uzupełnieniem podręcznika o tym samym tytule, który nazywa całą serię. Druga, z dopiskiem *„junior"*, stanowi dodatek do jednej z nielicznych – na rynku – publikacji dla najmłodszych (Kuc, Stempek, 2017).

Warto zauważyć, iż potrzeba wzbogacania zajęć językowych nie zrodziła się dopiero w ciągu ostatnich 10 lat. Prototyp tego rodzaju alternatywy stanowił podręcznik dla nauczycieli pt. *Teraz polski. Gry i ćwiczenia komunikacyjne* (Pelc, 1997). Oprócz podtytułu, podkreślającego kształcenie konkretnej kompetencji zamiast ogólnego odniesienia do umiejętności językowych, różnica dotyczyła także sposobu wydania. Oferta objęła bowiem książkę dla lektorów oraz wydrukowany jednostronnie egzemplarz dla uczniów, stanowiący nietypowy zeszyt ćwiczeń.

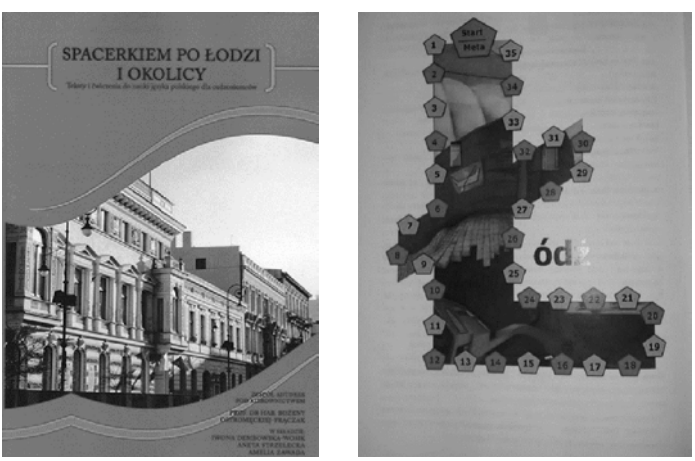
Il. 1. Okładki dodatkowych materiałów do nauki języka polskiego jako obcego

Innym pomysłem wydawniczym jest *Książka nauczyciela – gry i zabawy* stanowiąca dodatek do serii „Polski Jest Cool" (Piotrowska-Rola, Porębska, 2017). Znajdują się w niej liczne propozycje gier i ćwiczeń komunikacyjnych dostosowanych do treści poruszanych w podręczniku.

Przedstawione publikacje są jedynymi dostępnymi na rynku pomocami dydaktycznymi, które zawierają gotowe do kopiowania plansze z grami językowymi lub elementami ułatwiającymi przeprowadzenie symulacji sytuacji komunikacyjnych. Ponadto sposób ich wydania umożliwia korzystanie niezależnie od podręcznika realizowanego podczas zajęć.

Na uwagę zasługuje także propozycja Anny Lisowskiej *Zagadki i żarty* (2014). To zbiór zadań doskonalących umiejętność posługiwania się językiem polskim. Stanowi czwartą część podręcznika *Porozmawiajmy…*, a wśród ćwiczeń zaproponowanych przez autorkę są m.in. rebusy, wykreślanki, puzzle literowe, zadania polegające na łączeniu przysłów z odpowiadającymi im ilustracjami. Dodatkowe ułatwienie zapewniają polecenia zredagowane w języku angielskim, co – w przeciwieństwie do zawartej w zadaniach leksyki, np. frazeologizmów – potwierdza przeznaczenie podręcznika dla grup na poziomie podstawowym.

Kolejnym przykładem wykorzystania gier w nauczaniu języka polskiego jako obcego jest podręcznik pt. *Spacerkiem po Łodzi i okolicy* (Dembowska-Wosik, Strzelecka, Zawada, 2012). Regionalna tematyka uwzględnionych w nim zadań, a także kształtowanie sprawności czytania oraz kompetencji leksykalnej i gramatycznej w istotnym stopniu wzbogacają zajęcia w grupach na poziomie B1. Bezpośrednie odniesienie do ludyczności stanowi gra planszowa zamieszczona na końcu książki. Jej celem jest powtórzenie wiadomości zdobytych podczas całego kursu. Do dodatkowych atutów należą forma planszy oraz treść pytań, które nawiązują do tytułowego miasta.



Il. 2. Okładka podręcznika *Spacerkiem po Łodzi i okolicy* oraz plansza do gry znajdująca się w książce

Podobne rozwiązania, w postaci gotowych plansz lub propozycji konkretnych zabaw, występują głównie w publikacjach adresowanych do

najmłodszych; przykładami służą podręczniki Agnieszki Rabiej *Lubię polski! 1* (2009) i *Lubię polski! 2* (2010), a także *Bawimy się w polski* autorstwa Aleksandry Achtelik i Bernadety Niesporek-Szamburskiej (2016).

Większość przedstawionych pomocy glottodydaktycznych już w tytułach zawiera informację o ludycznym charakterze zawartych w nich zadań. Warto jednak sprawdzić, jakie typy ćwiczeń – zgodnie z założeniami teoretycznymi – określa się mianem gier lub zabaw oraz czy znajdują się one w omawianych publikacjach.

Według klasyfikacji gier, jaką Roger Caillois zaproponował w książce *Gry i ludzie* (1997), można posłużyć się następującym podziałem: *agon*, *alea*, *mimicry* oraz *ilinx*. Pierwszy z podtypów gromadzi zadania oparte na rywalizacji grupowej lub indywidualnej, zarówno w sferze fizycznej, jak i intelektualnej. Drugi dotyczy działań, których powodzenie jest losowe, zależne od szczęścia. Trzecia podgrupa obejmuje funkcjonowanie w iluzji powstałej na potrzeby rozgrywki, wiąże się z naśladownictwem i odgrywaniem ról. Czwarta z kolei obejmuje zabawę polegającą na chwilowym zaburzeniu świadomości, a tym samym oderwaniu od rzeczywistego postrzegania świata, czego przykładem może być chociażby uczucie, jakiego doświadcza się podczas wizyty w parku rozrywki. W poniższej tabeli zaprezentowano podział gier zawartych w opisanych wcześniej materiałach zgodnie z klasyfikacją Caillois.

Tab. 1. Podział wybranych gier i zabaw zamieszczonych w materiałach do nauki języka polskiego jako obcego według klasyfikacji Rogera Caillois

agon	*alea*	*mimicry*	*ilinx*
gry karciane: wojna: liczebnikowa, na języki, czasownikowa; *Piotruś*; *Tabu*; *Memory*; **dyktando:** rysunkowe, spocone, na migi; **gry planszowe:** warcaby na rodzaj przymiotników; *Jak często?*; *Mów o sobie*; *Mały Chińczyk*; zaimkowy wyścig; *Baba Jaga*.	**bingo:** 1–20 i 1–100, na rodzaj i liczbę mnogą; **loteryjka:** liczebnikowo-jedzeniowa, przymiotnikowa; **gry oparte na losowości oraz strategii:** kasyno na koniugację; liczebnikowe okręty.	**teleturnieje:** *Familiada*; *Koło Fortuny*; *Jeden z dziesięciu*; **inne:** lista zakupów; kolejka; rozkład jazdy pociągów; biuro matrymonialne; szybka randka; prognoza pogody; wywiad; ankieta; kwestionariusz.	

Nie wszystkie z wymienionych gier udało się jednoznacznie sklasyfikować. Przykładem jest kasyno na koniugację, które oprócz zawartego w nim elementu rywalizacji obejmuje też aspekt losowy. Podobnie dzieje się w przypadku teleturniejów. Ich zasady z jednej strony często wiążą się ze szczęśliwym trafem, ale z drugiej wymagają wiedzy ze strony uczestników. Ponadto są swego rodzaju naśladownictwem, co zdecydowało o usytuowaniu ich w kolumnie zatytułowanej *mimicry*. Pomoce glottodydaktyczne zawierają również propozycje ćwiczeń, które trudno przyporządkować nawet do kilku konkretnych grup. Należą do nich rebusy, puzzle, krzyżówki, domina, zadania polegające na wpisywaniu brakujących słów lub liter bądź na łączeniu par wyrazowych.

Przeprowadzona analiza dowodzi, iż w przedstawionych publikacjach brakuje gier odpowiadających ostatniej grupie wyznaczonej przez Caillois. Jednak rozwój współczesnego przemysłu rozrywkowego sprawił, iż można byłoby zaliczyć do niej coraz bardziej popularne pokoje zagadek, ponieważ rozwiązanie tajemnicy wplecionej w ich fabułę wiąże się z lękiem i niepokojem, które wywołuje fakt przebywania w zamkniętym pomieszczeniu. Oczywiście powinny się w tej kategorii znaleźć także gry terenowe oraz fabularne, jednocześnie odpowiadające rubrykom *agon* i *mimicry*.

Brak pełnego dopasowania gier i zabaw językowych do zaprezentowanej klasyfikacji skłania do dalszych poszukiwań właściwego podziału. Pomocna jest koncepcja przedstawiona przez Siek-Piskozub. Uwzględnia bowiem nie tylko rozróżnienie na grę i zabawę, ale także podtyp dydaktyczny oraz językowy. Badaczka analizuje definicje zabawy według Wincentego Okonia, a także pojęcia gry sformułowane przez George'a Gibbsa, Roberta Maidmenta i Russella Bronsteina. Na tej podstawie wprowadza rozróżnienie na zabawę – „działalność spontaniczną i dobrowolną"; oraz na grę – „zabawę ujętą w określone reguły". Podobne kryterium podziału dotyczy także podtypów dydaktycznych, w pierwszym bowiem przypadku fundament stanowi narzucony wzorzec działania, a w drugim – zasady rozgrywki (Siek-Piskozub, 1994, s. 10–11).

Ze względu na potrzeby artykułu istotnym elementem analizy jest właśnie podgrupa gier dydaktycznych, a dokładnie gry i zabawy językowe. Siek-Piskozub wyróżnia wśród nich typy zależnie od kryteriów, którym można podporządkować konkretne zadania uwzględnione w opisanych materiałach glottodydaktycznych (tamże, s. 12–16). Poniżej

zaprezentowano podział zaproponowany przez badaczkę i uzupełniono go o gry i zabawy językowe znajdujące się w publikacjach z dziedziny glottodydaktyki polonistycznej[2].

Cel rozgrywki:

- wprowadzanie systemu językowego, czyli kształtowanie umiejętności właściwego utworzenia i zastosowania danej leksyki lub konstrukcji gramatycznej:
  - warcaby na rodzaj przymiotników;
  - okręty liczebnikowe;
- rozwijanie sprawności komunikacyjnych, czyli skuteczności wypowiedzi:
  - szybka randka;
  - rozkład jazdy pociągów.

Wpływ graczy na wynik:

- gry losowe – w dydaktyce trudno o zadania, które polegałyby jedynie na szczęściu, bez konieczności wykazania się konkretnymi umiejętnościami;
- gry strategiczne, czyli zadania odnoszące się jedynie do kompetencji gracza:
  - kasyno na koniugację;
- gry strategiczno-losowe, czyli ćwiczenia uwzględniające taktykę oraz umiejętności, a jednocześnie dopuszczające zależność wyniku od przypadku:
  - bingo na rodzaj i liczbę mnogą;
  - loteryjka przymiotnikowa.

Stopień imitowania rzeczywistości:

- gry symulacyjne, czyli takie, które imitują sytuacje typowe dla określonej grupy społecznej, wynik zależny jest od umiejętności językowych uczestników:
  - biuro matrymonialne;
  - wywiad.
- gry niesymulacyjne – proste zadania wykorzystujące zdobytą wcześniej wiedzę:

[2] Dodane przykłady gier i zabaw zamieszczono w klasyfikacji w formie wypunktowania oznaczonego myślnikami.

- rebusy;
- krzyżówki.

Struktura reguł:

- gry o luźnej strukturze – wymagają aktywności graczy przejawiającej się w podejmowaniu decyzji dotyczących formy gry:
  - przygotowanie planu wycieczki;
  - rozwiązanie problemu.
- gry ustrukturyzowane – mają konkretne reguły i określony cel:
  - gry planszowe;
  - *role playing games* z dokładnym scenariuszem.

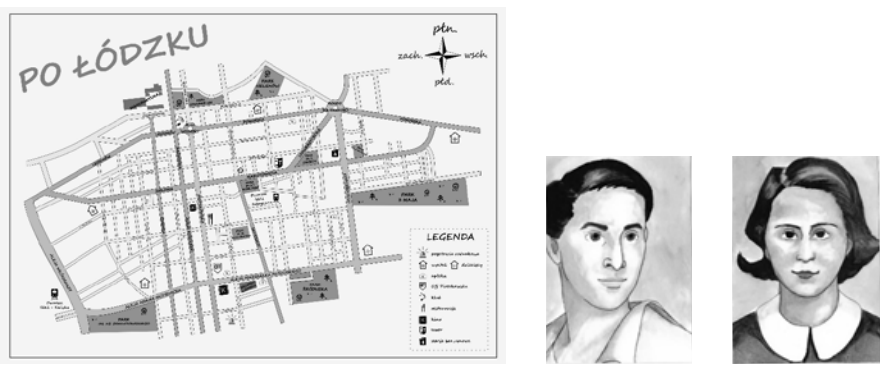
3. Gry i zabawy – propozycje własne

Klasyfikacja przedstawiona w poprzedniej sekcji artykułu skłania do refleksji nad zasadnością tworzenia szczegółowych podziałów. Większość gier można bowiem włączyć do kilku grup wymienionych w obrębie jednego sposobu kategoryzacji. Warto zatem kreować narzędzia, które łączą w sobie różne drogi oddziaływania na uczniów, a następnie analizować efekty ich wykorzystywania. Przykładem służy pilotażowy projekt gry pt. *Łódzkie urodziny* przygotowanej w ramach programu Studenckich Grantów Badawczych UŁ[3]. To kompilacja gry symulacyjnej (celem jest organizacja przyjęcia urodzinowego) i fabularnej (uczestnicy wcielają się w postaci fikcyjne, jedynie inspirowane losami prawdziwych łodzian). Gracze działają zgodnie z ustalonym scenariuszem, do którego dostęp ma lektor, pełniący rolę mistrza gry.

Rozgrywka zakłada wszakże decyzyjność uczniów, mogą oni bowiem dokonywać wyborów wpływających na przyszłość bohaterów. Do zadań należą przeprowadzenie rozmowy, przedstawienie argumentacji lub udział w negocjacjach – co sprawia, iż gra rozwija sprawności komunikacyjne. Jedna z wersji rozwoju akcji przewiduje także grę terenową z konkretnymi zadaniami pisemnymi, sprawdzającymi umiejętność wypełniania dokumentu lub wymagającymi znajomości podstawowych

[3] Autorka części merytorycznej – Paulina Kaźmierczak; autorka grafiki – Ewa Krawczyk; opiekun naukowy – dr Michalina Biernacka.

faktów z historii miasta. Oprócz wspomnianego wcześniej podejmowania decyzji gra testuje również umiejętności konstruowania planu wycieczki oraz posługiwania się mapą, której funkcję pełnią dwie plansze przedstawiające centrum miasta oraz park Poniatowskiego. Dzięki temu narzędzie można zaklasyfikować jednocześnie do gier o luźnej strukturze i do grupy ustrukturyzowanej. Owa różnorodność, powodująca, iż *Łódzkie urodziny* jawią się z zupełnie różnych perspektyw w zależności od graczy, stanowi największy atut tej pomocy glottodydaktycznej. Zastosowanie gry w grupie na poziomie minimum B1 pozwala bowiem oddziaływać zarówno na osoby o refleksyjnym, jak i impulsywnym stylu poznawczym. Można zatem wysnuć hipotezę, iż wieloaspektowość w kwestii typologii narzędzia będzie skutkować jego zwiększoną efektywnością, co wymaga czasochłonnej analizy zarówno pod kątem użytkowników – nauczycieli, jak i bezpośrednich odbiorców: uczniów.



Il. 3. Plansza z przedstawieniem centrum miasta oraz przykładowe karty postaci – Leon Niemczyk, Irena Tuwim

Praca lektora języka obcego wymaga dostosowania metody kształcenia do potrzeb grupy docelowej. Istotne są: wiek, motywacja do nauki, przynależność kulturowa, a także indywidualne preferencje. Zatem dobór właściwej techniki wykorzystywanej w ramach strategii ludycznej za każdym razem wymusza weryfikację według wymienionych kryteriów. Tym samym, zwłaszcza w przypadku nauczycieli języka polskiego jako obcego, którzy mają do czynienia z odbiorcami zróżnicowanymi pod względem pochodzenia, ważna okazuje się wrażliwość na reakcje

uczniów. Często, przeciwnie niż w przypadku zajęć z języka angielskiego dla Polaków, nie sprawdza się stosowanie gotowych materiałów, takich jak gry planszowe lub towarzyskie. W wielu sytuacjach konieczna jest adaptacja owych materiałów, zarówno w kwestii poziomu, jak i tematyki. W takiej sytuacji istotnym aspektem jest umiejętność wskazania głównej cechy gry. Przykładem może być *Voodoo*, której mechanikę, opartą na refleksie połączonym z kompetencją językową, wykorzystano przy nauce leksyki określającej meble[4]. Każdy gracz otrzymuje jedną kompletną kartę, na której znajdują się: brązowa szafa, niebieski fotel, fioletowa kanapa, czerwony stół oraz zielone krzesło. Następnie uczestnicy dostają taką samą liczbę kart z czterema elementami. Jedna z osób kładzie wybrany kartonik na stole, a pozostali sprawdzają, którego przedmiotu brakuje. Osoba mająca kartę z pominiętym meblem mówi głośno rzeczownik wraz z określającym go przymiotnikiem i kładzie ją na stole. Wygrywa ten, kto najszybciej pozbędzie się kart. Niepoprawne zastosowanie leksyki lub formy gramatycznej skutkuje koniecznością zabrania wyłożonej karty.

Il. 4. Wzór – karta z kompletem mebli i przykładowa karta z brakującym elementem

[4] Adaptacja gry autorstwa Pauliny Kaźmierczak.

4. Gry i zabawy – wnioski

Warto zauważyć, iż wzrost zainteresowania strategią ludyczną skłania do weryfikacji dotychczasowych metod kształcenia. Przejawem tego zjawiska jest powstawanie nowych pomocy dydaktycznych. Dowód stanowi analiza przeprowadzona w niniejszym artykule, ponieważ większość publikacji z tej kategorii powstała w ostatnim dziesięcioleciu. Mimo wyraźnego podkreślenia kształtowania konkretnych kompetencji nie sposób pominąć ludycznego aspektu wybranych ćwiczeń, które często polegają na wskazaniu lub wyjaśnieniu żartu, uzupełnieniu krzyżówki bądź odnalezieniu leksyki w wykreślance. Ów fakt w połączeniu ze świadomością, iż trudno o precyzyjny i jednoznaczny podział zadań na konkretne typy gier, niezależnie od przyjętej klasyfikacji, skłania do zmiany spojrzenia na wyzwania stojące przed współczesnym glottodydaktykiem. Istotna staje się wieloaspektowość narzędzi kształcenia oraz możliwość weryfikacji efektów, jakie daje praca z ich wykorzystaniem, a nie jedynie teoretyczna typologia konstruowanych zadań. Przeprowadzona analiza dowodzi, iż klasyfikacja, niezależnie od jej autora, nie odzwierciedla potrzeb gatunku, jakim jest gra, i nie powinna ograniczać inwencji lektora wykorzystującego dostępne techniki nauczania i uczenia się. Nie sposób bowiem pominąć faktu, że ludyczność może występować zarówno w formie bezpośredniej – w postaci gier planszowych, karcianych, symulacyjnych, jak i pośredniej: jako aspekt rywalizacji bądź zagadki do rozwikłania, pojawiający się w wielu współczesnych zbiorach ćwiczeń leksykalnych, gramatycznych czy fonetycznych.

Literatura

Achtelik, A., Niesporek-Szamburska, B. (2016). *Bawimy się w polski 1*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Caillois, R. (1997). *Gry i ludzie* (tłum. A. Tatarkiewicz, M. Żurowska). Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Volumen".

Huizinga, J. (1998). *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury* (tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza). Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik".

Kołaczek, E. (2018). *Gry i zabawy językowe. Język polski jako obcy*. Kraków: Wydawnictwo „Prolog".

Kołaczek, E. (2016). *Survival Polish Crash Course*. Kraków. Wydawnictwo „Prolog".

Kuc, P., Stempek, I. (2017). *Gry i zabawy językowe – junior*. Kraków: Wydawnictwo „Glossa".

Litwin, M. (2014). Pojęcie grywalizacji wobec zjawisk związanych z rynkiem pracy. *Homo Ludens*, *6*(1), 75–86. Online: <https://old.ptbg.org.pl/dl/162/Magdalena%20LITWIN%20-%20Poj%C3%84%E2%84%A2cie%20grywalizacji%20wobec%20zjawisk%20zwi%C3%84%E2%80%A6zanych%20z%20rynkiem%20pracy.pdf>. Data dostępu: 4 października 2020.

Miodunka, W. T. (2016). *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*. Kraków: Księgarnia Akademicka.

Małolepsza, M., Szymkiewicz, A. (2010). *HURRA!!! Po polsku 1*. Kraków: Wydawnictwo „Prolog".

Pelc, T. (1997). *Teraz polski. Gry i ćwiczenia komunikacyjne. Podręcznik dla nauczycieli języka polskiego jako obcego*. Łódź: Wydawnictwo „Wing".

Rabiej, A. (2009). *Lubię polski! 1*. Kraków: Wydawnictwo „Fogra".

Rabiej, A. (2010). *Lubię polski! 2*. Kraków: Wydawnictwo „Fogra".

Siek-Piskozub, T. (1994). *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* (s. 13–28). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Słomczyński, M. (2014). Dydaktyczne aspekty projektowania gier. *Homo Ludens*, *6*(1), 141–152. Online: <http://old.ptbg.org.pl/dl/163/Maciej%20S%C5%81OMCZY%C5%83SKI%20-%20Dydaktyczne%20aspekty%20projektowania%20gier.pdf>. Data dostępu: 4 października 2020.

Stempek, I. (2014). *Gry i zabawy językowe 1*. Kraków: Wydawnictwo „Glossa".

mgr Paulina Kaźmierczak – doktorantka w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego oraz lektorka języka polskiego jako obcego. Interesuje się strategią ludyczną w procesie glottodydaktycznym. Szczególną uwagę poświęca stosowaniu nowoczesnych technologii oraz adaptacji piosenek, reklam, a także gier karcianych, planszowych i fabularnych na potrzeby zajęć językowych

Gry w glottodydaktyce polonistycznej. Perspektywa teoretyczna oraz wnioski praktyczne

Abstrakt: W artykule ukazano zasadność wykorzystania gier i zabaw podczas lekcji języka polskiego jako obcego. Autorka wyjaśnia, na czym polega strategia ludyczna stosowana w procesie kształcenia. Porównuje pomoce dydaktyczne dostępne na rynku wydawniczym i analizuje ich przydatność. Wniosek z przeprowadzonych rozważań obliguje do konstruowania autorskich gier i zabaw w zależności od potrzeb grupy zajęciowej. Ważna jest także dbałość o korzystanie ze złożonych narzędzi edukacyjnych, które ze względu na wielopłaszczyznowość działania mogą wpłynąć na wzrost efektów kształcenia.

Słowa kluczowe: gry, język polski, glottodydaktyka

Edukacyjne cechy gamingu

Educational features of gaming

Karol Kowalczuk
Uniwersytet w Białymstoku
karol.kow@interia.eu | ORCID: 0000-0002-4275-3372

Abstract: The modern development of the gaming space is often seen through the prism of the attractiveness and success. Thanks to their features, computer games are not only the foundation of the modern world of entertainment, but also become a significant area in many spaces of social life – also in education. For a long time they have been perceived as not-didactic and not-educational, but currently they constitute an attractive educational strategy from the point of view of young students. The use of elements of computer games in education is becoming more common and more and more extensive. The main role in this process is played by the need to adapt the teaching message to the modern digital student, the polisensoricity and dynamics of the gaming world is a determinant of attractiveness for them. On the other hand, the contemporary school is faced with the need to update the content presented by it for the "digital natives". Computer games fit into solving many teaching problems thanks to their features and the undoubted educational potential which only needs to be noticed.

Keywords: didactics, modern teaching, educational values of computer games

Homo Ludens 1(13)/2020 | ISSN 2080-4555 | © Polskie Towarzystwo Badania Gier 2020
DOI: 10.14746/HL.2020.13.5 | received: 31.12.2018 | revision: 16.07.2019 | accepted: 6.12.2020

1. Wstęp

Odkąd gry komputerowe pojawiły się na rynku, w większości utożsamiano je z aspektem ludycznym. Ich rozrywkowy charakter był dominujący i do dziś stanowi główną cechę tej cyfrowej przestrzeni. Jednocześnie stara się ona wyłamywać z utartego i przypisanego jej stereotypowo obszaru. Obecnie *gaming* staje się determinantem rozwoju technologicznego, a samo tworzenie gier jest traktowane jako kluczowa gałąź napędowa innowacyjnej technologii. Wzmożone zainteresowanie grami ma również miejsce w sferze edukacyjnej, w której dzięki m.in. wprowadzeniu developingu software'u do podstawy programowej coraz częściej zwraca się uwagę na edukacyjne walory gier komputerowych.

Przez długi czas były one marginalizowane w procesie kształcenia, ponieważ interpretowano je jako wytwór niższej kultury lub utożsamiane z przestrzenią przypisaną jedynie rozrywce. Często obwiniano je za dewiacyjne zachowania dzieci i młodzieży (Braun-Gałkowska, Ulfik-Jaworska, 2000). Jednak nieustanna rewolucja gamingu wymusiła wzrost zainteresowania grami, co bezpośrednio przełożyło się również na dostrzeżenie ich walorów edukacyjnych. Przy próbie ustalenia korelacji między grami komputerowymi a procesem kształcenia fundamentalne staje się udzielenie odpowiedzi na pytanie, dlaczego mogą one stanowić alternatywę dla procesu dydaktycznego.

W niniejszym artykule zostanie przedstawiona perspektywa wykorzystania gier komputerowych w edukacji. Sama definicja gier jest rozbudowana i wielopłaszczyznowa (Juul, 2003), a podczas omawiania cyberrozrywki często stosuje się określenia synonimiczne, takie jak „gra wideo", „gra konsolowa" i „gry mobilne"; określenia te jednak wskazują na zupełnie inne strategie odbioru programów cyfrowych. Zdając sobie sprawę ze złożoności analizowanego obszaru, przyjąłem, iż w niniejszej pracy będę posługiwał się terminem „gry komputerowe", stosując go jako uogólnienie, które będzie stanowiło najbardziej czytelne odniesienie.

2. Podstawy wprowadzenia gamingu w obszar edukacji

Jako punkt wyjścia można przyjąć teorię Marca Prensky'ego (2001) – amerykańskiego badacza zagadnień edukacyjnych. W swoim artykule

Digital natives, digital immigrants dokonał on analizy fundamentalnych treści, które leżą u podstaw większości problemów współczesnej edukacji. Mianowicie stwierdził, że fundamentalnym dylematem jest brak umiejętności skutecznego porozumiewania się uczestników procesu kształcenia (uczniów i nauczycieli). Dzieje się tak, ponieważ należą oni do odrębnych grup, które wytworzyły określony język komunikowania, wynikający z kontaktu z mediami opartymi na zupełnie odmiennej formie przekazu. Nauczycieli zaliczył Prensky do grona tzw. imigrantów cyfrowych, czyli osób urodzonych w erze przedcyfrowej – analogowej. Sytuacja ta implikuje specyficzny sposób przetwarzania przez nich informacji opartych na systemach analogowych, w większości jednokanałowych (skupianie się tylko na jednym kanale pobierania informacji, np. czytanie książki, słuchanie audycji itp., i dogłębna ich analiza). W opozycji do nich stają uczniowie, zaliczani do grona tubylców cyfrowych, którzy urodzili się w świecie mediów cyfrowych, zwłaszcza w okresie, kiedy sieć internetowa była już ogólnie dostępna. Właśnie poprzez kontakt z tą przestrzenią wytworzyli swoistą strategię przetwarzania danych, opartą na systemie komunikacji i wyszukiwania informacji. Współczesna młodzież w trakcie korzystania z urządzeń cyfrowych potrafi wykonywać wiele operacji równocześnie, np. słuchać muzyki, przeszukiwać informacje w przeglądarce, tworzyć posty na komunikatorze. Wiąże się to z umiejętnością wielokanałowego odbioru. Taka forma przetwarzania danych niesie jednak ze sobą konieczność obsługiwania dużej ilości treści płynących z wielu źródeł w tym samym momencie, co przekłada się bezpośrednio na jakość, a w rezultacie stopień zapamiętania przetwarzanego materiału. Uczniowie, „surfując" po zasobach cyfrowych, zbierają materiał szczątkowy – ogólnikowy, i analizują go pobieżnie. Sytuacja ta obrazuje dokładnie różnice w strategiach w podejściu do uczenia się. Imigranci cyfrowi preferują nauczanie jednopoziomowe, ukierunkowane na eksplorację jednego kanału, co stoi w opozycji do oczekiwań tubylców cyfrowych, którzy wymagają nauczania wielokanałowego. Powstaje więc pewien dysonans dydaktyczny, u którego podstaw leżą problemy we wzajemnym rozumieniu się, wynikające z błędów komunikacyjnych.

Wydaje się, iż teoria Prensky'ego, opisana w 2001 roku, współcześnie powoli staje się nieaktualna. Dzieje się tak ze względu na fakt, iż pierwsze

pokolenia wywodzące się z grupy cyfrowych tubylców dorosły i weszły na rynek pracy również jako nauczyciele i wychowawcy. Wskazują na to m.in. dane statystyczne (GUS, 2018), z których wynika, iż prawie 20% nauczycieli zalicza się do grupy stażystów i kontraktowych, a więc najmłodszych, z najkrótszym stażem pracy. Ich wejście do sektora edukacyjnego wiąże się także z przeniesieniem znanych im wielokanałowych systemów przetwarzania i pozyskiwania informacji do własnych strategii nauczania.

Jednak pomimo przytoczonych faktów istotność wspomnianej teorii można nadal dostrzec w odniesieniu do sposobu funkcjonowania współczesnych uczniów. Obraz ten dopełnia specjalistka z zakresu neurodydaktyki – Marzena Żylińska (2013), która stwierdza, iż dominujący i preferowany przez nich system przetwarzania informacji warunkuje zmianę sposobu analizowania danych przez ich mózg. Dokonująca się rewolucja technologiczna, która determinuje konieczność przyjęcia dużej ilości informacji powoduje, iż mózgi dzisiejszych uczniów ewoluują na nieznaną dotąd skalę. W związku z tym systemy dydaktyczne, które były oparte na pracy z informacjami analogowymi, są zupełnie nieadekwatne, a co za tym idzie, nieefektywne w cyfrowej rzeczywistości. Istnieje konieczność opracowania takiego środowiska edukacyjnego, które będzie angażowało i holistycznie wykorzystywało potencjał współczesnego ucznia.

Środowisko to musi opierać się na wielozadaniowości i polisensoryczności, do której jest przyzwyczajona dzisiejsza młodzież. Rozpatrywany w tym kontekście internet stanowi skuteczne narzędzie dydaktyczne, gdyż wymusza postrzeganie informacji przez pryzmat wielu kategorii, z równoległym zaangażowaniem różnych zmysłów, poprzez symultaniczną koordynację wzroku, słuchu, dotyku (obsługa myszki i klawiatury), skupiając wszystko w środowisku przestrzennym. System nauczania dominujący w tradycyjnej szkole nie odpowiada potrzebom i wymaganiom stawianym przez dzisiejszych uczniów. Żylińska zaznacza, iż w celu optymalizacji procesów dydaktycznych należy oprzeć się na predyspozycjach i mocnych stronach tubylców cyfrowych. W związku z tym istnieje potrzeba zmiany założeń kształcenia, a przede wszystkim stworzenia szerokiej strategii edukacyjnej uwzględniającej modyfikację metod, środków i narzędzi dydaktycznych umożliwiających optymalne wykorzystanie preferencji uczniów w procesie uczenia się.

3. Kluczowe walory edukacyjne gamingu

Obszarem, który – podobnie jak Internet – idealnie wpisuje się w rozwiązanie nakreślonego problemu, jest przestrzeń gier komputerowych. Mogą one stanowić odpowiedź na potrzebę modernizacji narzędzi dydaktycznych, ponieważ angażują odbiorcę w zupełnie innym wymiarze niż książka czy film dydaktyczny. Czynią to całościowo – polisensorycznie, a strategia ta wychodzi naprzeciw oczekiwaniom tubylców cyfrowych.

Plan wykorzystania gamingu w edukacji powinien skupiać się na cechach, które stanowią już fundament sukcesu gier komputerowych w obszarze ludycznym i mogą być podstawa ich efektywnego zastosowania w procesie kształcenia.

Jednym z determinantów powodzenia rozrywkowego gier komputerowych jest oparcie ich na zasadach odnoszących się do funkcjonowania człowieka w przestrzeni społecznej. Zdaniem Ralpha Costera (2005) człowiek jako istota wyznacza sobie określone cele społeczne i respektuje konkretne zasady służące ich realizacji. Wolno to odczytywać jako podejmowanie pewnych gier, towarzyszących mu od początku jego egzystencji. Mogą być nimi zadania (gry), których efekty końcowe są osiągalne stosunkowo łatwo i w przestrzeni krótkoterminowej, np. sprawne dostanie się do miejsca pracy. Mogą to być również działania długoterminowe i wymagające uwzględniania wielu złożonych elementów, np. awans w pracy. Jest to system analogiczny do tego, z jakim mamy do czynienia w grach komputerowych. Przestrzeń gamingowa kreuje jedynie środowisko, gdzie istnieje możliwość podejmowania bardziej lub mniej atrakcyjnych wyzwań, usytuowanych w określonym przez mechanikę gry wirtualnym świecie. Ten dwubiegunowy proces, w którym mamy szansę zobaczyć wzajemne przenikanie się podejmowanych przez człowieka aktywności ze świata rzeczywistego do wirtualnego (i odwrotnie), leży u podstaw sukcesów gamingu w ujęciu globalnym. Świat gier komputerowych jest tak popularną forma rozrywki, ponieważ stanowi pewną matrycę, a gracze potrafią dostrzec istniejącą korelację między rzeczywistością a wirtualnością i w skuteczny sposób w obydwu obszarach wykorzystywać znane im zasady.

Kolejnym elementem stwarzającym idealne podstawy do zastosowania gier komputerowych w procesie dydaktycznym jest wirtualna

rzeczywistość. Jak podkreśla Józef Bednarek (2006, s. 328), symulacja komputerowa dzięki swoim cechom potrafi imitować nie tylko obraz i dźwięk, ale całą rzeczywistość, ta zaś w sposób kompleksowy łączy elementy, tworząc przestrzeń, w którą można wejść i która pozwala się wręcz namacalnie eksplorować. Te cechy determinują bardzo szeroki potencjał kreowania dowolnych przestrzeni o określonych parametrach, a przez ów fakt gry swoją tematyką obejmują większość obszarów życia społecznego. W związku z tym oraz z możliwościami obliczeniowymi współczesnych komputerów żadne zjawisko ani teren badawczy analizowany pod kątem wirtualnej rzeczywistości nie powinny zostać wykluczony (Bednarek, 2006, s. 15). To dzięki niej gracz zyskuje szansę, by przenosić się do bardzo zróżnicowanych światów, począwszy od tych prezentujących realia historyczne, po te oparte w całości na futurystycznych wizjach.

Poziom atrakcyjności bezpośrednio wiąże się z immersyjnością, której wysoki stopień również nie jest bez znaczenia w kontekście wykorzystania gier komputerowych w procesie kształcenia. *Gaming* w porównaniu do bardziej klasycznych źródeł prezentowania treści (książka, film) różni się tym, iż nie stanowi tylko prostej formy przedstawiania określonego materiału, ale daje szansę głębszego przeżywania prezentowanej tematyki. To emocjonalne odnoszenie się wzmacnia możliwości przekazu, który dzięki poruszaniu odbiorcy lepiej zapada mu w pamięć.

Oparcie gamingu na łatwo identyfikowalnych regułach, wykorzystanie w nim jako elementu kluczowego symulacji, potrafiącej odwzorowywać dowolne środowisko o określonych parametrach, a także bazowanie na potencjale ludycznym – powodują, iż gry potrafią bardzo skutecznie zmieniać percepcję i odwracać uwagę od kwestii istotnych (kluczowych), skupiając gracza na mniej istotnych (z punktu widzenia rozgrywki), ale łatwiejszych do osiągnięcia. To czyni *gaming* również efektywnym narzędziem do rozwiązywania problemów, które z perspektywy korzyści dydaktycznych są szczególnie ważne, ale mogą zostać osiągnięte poprzez realizację zadań mniej istotnych, lecz atrakcyjniejszych w ocenie ucznia.

To sprawia, że gry komputerowe spełniają założenia programu definiowanego jako narzędzie dydaktyczne służące do rozwiązywania sytuacji problemowych. Jane McGonigal (2011) właściwe podsumowała ten potencjał gier, stwierdzając, iż potrafią one z rzeczy nieinteresujących

uczynić interesujące, a z rzeczy trudnych – proste. To właśnie dzięki wzmożonemu zaangażowania w rozgrywkę i skupieniu percepcji na jej przebiegu gracze wytrwale dążą do rozwiązania sytuacji problemowej w sposób najbardziej skuteczny, często zapominając o celu końcowym, którego realizacja jest szczególnie trudna. Owa zależność może być efektywnie wykorzystana w edukacji, ponieważ powala na realizację kluczowego celu dydaktycznego o określonym poziomie trudności za pomocą elementu ludycznego – ciekawszego i pozornie dominującego.

Na bardzo istotny aspekt gier komputerowych z dydaktycznego punktu widzenia zawraca uwagę także Ernest Adams (2011, s. 35–41). Proponuje rozłożenie definicji gry na składowe, wśród których wyróżnia cztery płaszczyzny: granie, udawanie, cel i reguły. Każda z nich pełni doniosłą rolę, jednak z perspektywy procesu kształcenia zaakcentowania wymagają zwłaszcza dwie ostatnie, gdyż stanowią również fundamentalne elementy działań dydaktycznych, które muszą zmierzać do ściśle określonego celu poprzez respektowanie jasno sformułowanych zasad. Adams (2011, s. 59) w swojej analizie podkreśla jeszcze jedną, z perspektywy edukacyjnej szczególnie ważną cechę gamingu. Mianowicie stwierdza, iż gra komputerowa jest interesująca tylko wtedy, gdy daje szansę nauki. Próbując uzmysłowić sobie rangę tych słów, należy przyjrzeć się specyfice rynku gamingowego. Programami cieszącymi się największą popularnością są te, które wymagają od gracza zapamiętania i odpowiedniego wykorzystania największej liczby informacji. Proste gry logiczno-zręcznościowe, takie jak *Tetris*, obejmują nieskomplikowany zestaw zasad, więc gracz w pełni opanowuje go w krótkim czasie. Jedyna zmiana, na jaką musi się przygotować w trakcie rozgrywki, to ewentualne zwiększenie tempa. Zakres informacji do przetworzenia i zapamiętania pozostaje jednak wciąż ten sam. Wymienione aspekty wpływają na stosunkowo niewielką atrakcyjność tej formy zabawy.

Zdecydowanie inaczej jest w przypadku zaawansowanych gier typu RPG, RTS czy MMO. W nich gracz dysponuje rozbudowaną przestrzenią o zmiennych parametrach, w której musi poruszać się awatarem wyposażonym w szereg umiejętności, możliwych do modyfikacji, a jego interakcja z otaczającą przestrzenią jest wypadkową stosowania zbioru często zaawansowanych zasad. O skuteczności działań w wirtualnej przestrzeni decyduje odpowiednia korelacja między wszystkimi elementami, wpływającymi

na rozgrywkę. Składa się na to m.in. opanowanie zakresu teoretycznego przypisanego grze i umiejętne wykorzystanie go w sytuacji problemowej. Ze względu na specyfikę rozgrywki skuteczność ta jest stale poddawana weryfikacji i ocenie – poprzez analizę efektów podejmowanych decyzji – co ostatecznie skutkuje osiągnięciem określonego w rozgrywce celu. Mamy tu do czynienia z ciągłym procesem zdobywania i przetwarzania wiadomości, zakończonym oceną rezultatów ich zastosowania.

Również sam proces kształcenia zdaje się stanowić podatny grunt do wykorzystania w nim gier komputerowych, ponieważ system edukacyjny i system gamingowy opierają się na podobnych zasadach. Zarówno w jednym, jak i w drugim możemy obserwować proces przechodzenia od fazy, w której uczestnik nie ma żadnych informacji, do fazy, w której uzyskał już pełen ich zakres w określonej tematyce (można to opisać hasłem „Od zera do bohatera"). Uczeń, rozpoczynając naukę danego przedmiotu, nie ma jeszcze wiedzy na dany temat, a kończąc konkretny etap edukacyjny, powinien (zgodnie z założeniami podstawy programowej) dysponować już określonym jej zasobem. W gamingu ten system również obowiązuje, co szczególnie dobrze widać w grach typu RPG, gdzie uczestnik inicjuje rozgrywkę bez żadnych danych i doświadczenia, a finalizuje ją, tocząc zwycięską potyczkę z wymagającym bossem, której pozytywny rezultat jest możliwy tylko dzięki opanowaniu szeregu umiejętności i zapamiętaniu szeregu informacji.

Zdaniem Jamesa Paula Gee (2003) sami edukatorzy zwracają uwagę na fakt, iż gry komputerowe są zdecydowanie atrakcyjniejsze od tego, co oferuje dzisiejsza szkoła. Znacznym problemem, z jakim zmaga się współczesna edukacja, jest przede wszystkim to, iż proces kształcenia przebiega bez ściśle określonego kontekstu i często mija się z celami, które zostały w nim pierwotnie założone. Stanowi to realny kłopot, ponieważ uczeń najlepiej przyswaja informacje i kształtuje na ich podstawie swoje umiejętności, kiedy zauważa przyszłe możliwości wykorzystania ich w rzeczywistości. Gry komputerowe działają zupełnie inaczej niż klasyczny system nauczania. Angażują gracza we w pełni określonym (m.in. poprzez reguły) świecie, w którym toczy się atrakcyjna akcja, zmierzająca do jasno określonego celu. W tej przestrzeni wszystko jest spójne, a zdobywane umiejętności bezpośrednio przekładają się na bieżącą rozgrywkę. Gracz nie zawsze całkowicie zdaje sobie z tego sprawę, ale uczestniczy w ciągłym

procesie powtarzania i udoskonalania już posiadanych kompetencji, co w rezultacie prowadzi go do osiągnięcia mistrzostwa.

4. Zmiana perspektyw we współczesnej edukacji

Gry komputerowe doskonale wpisują się w zachodzące zmiany wizerunku współczesnej edukacji. Jak zaznacza Janusz Morbitzer (2012), szkoła pomimo podstawowej – dla jej funkcjonowania – strategii dostosowywania się do zmian społecznych wydaje się jedną z najbardziej konserwatywnych instytucji. Funkcjonuje w świecie dynamicznych procesów technologicznych, które determinują ewolucję w życiu człowieka, ale często pozostaje w opozycji do tych zmian. Stale dominującą w nauczaniu formą przekazu jest jednokierunkowy wykład, mający na celu jedynie przekazanie przez nauczyciela ściśle określonych treści. Nie uwzględnia – na żadnej płaszczyźnie – realnych potrzeb uczniów, całkowicie odrzucając ich oczekiwania i holistyczne podejście do nauczania. W takim systemie niezwykle trudno jest osiągnąć pozytywne rezultaty w procesie kształcenia.

Rzeczywistość edukacyjna, w której funkcjonujemy, wymaga transformacji obowiązującego procesu dydaktycznego w model oparty na systemie wielowymiarowym, adekwatnym do panujących standardów preferowanych przez uczniów. Na pierwszy plan wysuwa się więc multimedialność, dzięki której istnieje możliwość wykorzystania nowoczesnych cyfrowych środków dydaktycznych zarówno w kształceniu lekcyjnym, jak i w pozalekcyjnej aktywności młodzieży (Kupisiewicz, 2000). Oczywiście w dostosowywaniu procesu dydaktycznego do oczekiwań współczesnych uczniów ważnym ogniwem jest sam nauczyciel, od którego w dużej mierze zależy jakość i forma prezentowanych treści. Jednak obarczanie winą samych nauczycieli za niedostosowanie strategii edukacyjnych do współczesnych potrzeb trzeba traktować jako duże nadużycie. Konieczność działania wedle nowych wytycznych wynikających z nieustannych reform w szkolnictwie oraz ograniczenia (zarówno czasowe, jak i sprzętowe) mogą stanowić znaczne trudności w stosowaniu innowacyjnych rozwiązań technologicznych w procesie kształcenia.

Mimo tych przeciwności współczesny model nauczania powinien być zbudowany na wzajemnym zrozumieniu i partnerstwie na płaszczyźnie

nauczyciel–uczeń, a punktem wyjścia gwarantującym powodzenie jest wydobycie z uczniów ich predyspozycji i talentów oraz przekonanie o współodpowiedzialności w kreowaniu przekazu edukacyjnego (Morbitzer, 2015).

Gry komputerowe dzięki swoim strategicznym – z punktu widzenia edukacji – cechom, a także atrakcyjności technologicznej, wpisują się w proces kształtowania nowej kultury nauczania, opartej na nowoczesnych technologiach. Jak zaznacza Adam Solak (2014), dzieci i młodzież powinny brać aktywny udział w formowaniu rzeczywistości kulturowej, w której uczestniczą (również szkolnej), a tym samym powinny być traktowane jako podmioty. Swój światopogląd konstruują, opierając się na dostępnym im przekazie kulturowym, wymagającym badania i analizy. Jest to szczególnie istotne, ponieważ poprzez lekceważenie zainteresowań i pasji uczniów pośrednio lekceważy się również ich samych.

W dzisiejszej rzeczywistości dotyczy to w dużej mierze technologii cyfrowej, a zatem i gamingu. Ważny argument świadczący, iż stanowi on przestrzeń, która powinna na stałe zostać wpisana do procesu kształcenia, przedstawił Kazimierz Denek (2010), twierdząc, iż lepsza szkoła – cel, do jakiego się zmierza – to taka ucząca sensu życia, poznawania wartości i istoty szczęścia, ale zarazem stale ukierunkowująca się na współczesność i przyszłość.

Oczywiście założenia teoretyczne zaprezentowane w artykule wymagają pogłębionych badań, których pewne wyniki zostały już przeanalizowane i opisane w innych autorskich publikacjach (Kowalczuk, 2016). Zarazem, studiując historię polskich badań nad grami wideo (Garda, Krawczyk, 2017), a przede wszystkim obserwując ich ciągły dynamiczny rozwój, można przypuszczać, że jest to istotny z punktu widzenia naukowców obszar z predyspozycjami do coraz głębszej interpretacji metodologicznej i empirycznej w bliskiej perspektywie czasowej.

5. Podsumowanie

Gaming fascynuje dziś nie tylko uczestników i fanów cyfrowej rozrywki, ale coraz częściej także badaczy. Gry komputerowe ewoluują na oczach odbiorców i starają się wykraczać poza obszar ludyczny, do którego kiedyś

zostały włączone. Z biegiem lat przekształciły się z „niedorzecznego" tekstu pisanego na pierwsze komputery w jedno z najbardziej rozwijających się mediów końca XX i początku XXI wieku (Filiciak, 2010). Potencjał w nich drzemiący został doceniony w wielu sferach gospodarki, a ich innowacyjne cechy leżące u fundamentów ich popularności dostrzega się również w dydaktyce. Gry komputerowe spełniają wymagania stawiane nowatorskim narzędziom dydaktycznym opartym na nowoczesnych technologiach, będąc zarazem przestrzenią akceptowaną i pożądaną przez samych uczestników procesu kształcenia. W perspektywie obecnego kryzysu metod i form nauczania mogą być gotowym rozwiązaniem dla dzisieszej edukacji, która potrzebuje zastosowania innowacyjnych zabiegów na miarę potrzeb społeczeństwa cyfrowego.

Literatura

Adams, E. (2011). *Projektowanie gier. Podstawy* (tłum. J. Janusz, P. Pilch, M. Wieloch). Gliwice: Helion.

Bednarek, J. (2006). *Multimedialne kształcenie ustawiczne nauczycieli. Teoria, badania, praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP.

Braun-Gałkowska, M., Ulfik-Jaworska, I. (2000). *Zabawa w zabijanie. Oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo „Krupski i S-ka".

Coster, R. (2005). *A Theory of Fun for Game Design*. Scottsdale: Paraglyph Press.

Denek, K. (2010). O lepszą jakość procesu kształcenia. W: L. Pawelski (red.), *Nie ma alternatywy dla dydaktyki* (s. 13–18). Szczecinek: Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych.

Filiciak, M. (red.). (2010). *Światy z pikseli. Antologia studiów nad grami komputerowymi*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS „Academica".

Garda, M. B., Krawczyk, S. (2017). Ćwierć wieku polskich badań nad grami wideo. *Teksty Drugie*, *28*(3), 69–89.

Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.

Główny Urząd Statystyczny. (2018). Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2017/2018. Online: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/

edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20172018,1,13.html>. Data dostępu: 18 grudnia 2018.
Kupisiewicz, Cz. (2000). *Dydaktyka ogólna*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Graf Punkt".
Juul, J. (2003). *The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness*. W: M. Copier, J. Raessens (red.), *Level Up: Digital Games Research Conference Proceedings* (s. 30–40). Utrecht: Utrecht University.
Kowalczuk, K. (2016). *Edukacja w pikselach. Gry komputerowe w procesie kształcenia*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe „Katedra".
McGonigal, J. (2011). *Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. New York: Penguin Press.
Morbitzer, J. (2015). Nowa kultura uczenia się – ku lepszej edukacji w cyfrowym świecie. *Nowa Szkoła*, *71*(2), 11–13.
Morbitzer, J. (2012). Nowe uwarunkowania edukacyjne epoki dzieci sieci. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, *65*(1), 32–33.
Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, *9*(5), 1–6.
Solak, A. (2014). Miejsce szkoły w społeczeństwie i jej rola w przygotowaniu do życia w zmieniającej się rzeczywistości. W: A. Karpińska, M. Zińczuk (red.), *Dydaktyczna refleksja o edukacyjnych priorytetach* (s. 219–228). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".
Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

dr Karol Kowalczuk – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej, Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku, Białystok

Edukacyjne cechy gamingu

Abstrakt: Współczesny rozwój przestrzeni gamingowej często postrzegany jest przez pryzmat atrakcyjności i sukcesu. Dzięki swoim cechom gry komputerowe nie tylko stanowią fundament współczesnego świata rozrywki, ale także stają się znaczącym obszarem w wielu innych przestrzeniach życia społecznego – również w edukacji. Przez długi czas odbierane jako niedydaktyczne i niewychowawcze, obecnie stanowią element bardzo atrakcyjnej, z punktu widzenia młodych odbiorców, strategii kształcenia.

Wykorzystanie elementów gier komputerowych w dydaktyce staje się coraz powszechniejsze, a przestrzenie ich zastosowania – coraz szersze. Z jednej strony, główną rolę w tym procesie odgrywa konieczność adaptacji przekazu dydaktycznego do współczesnego cyfrowego ucznia, dla którego polisensoryczność i dynamika świata gier jest wyznacznikiem atrakcyjności. Z drugiej – współczesna szkoła staje przed koniecznością zwiększenia aktualności prezentowanych przez nią treści dla cyfrowych tubylców. Gry komputerowe wpisują się w rozwiązanie wielu problemów dydaktycznych dzięki swoim cechom i niewątpliwemu potencjałowi edukacyjnemu, który wystarczy jedynie dostrzec.

Słowa kluczowe: dydaktyka, nowoczesne nauczanie, edukacyjne walory gier komputerowych

Przepis na ludoteki. Finansowanie wypożyczalni gier ze środków budżetu partycypacyjnego w Polsce

Recipe for game lending libraries. Participatory budget as a way of financing the creation of game lending libraries in Poland

Marcin Łączyński
Uniwersytet Warszawski
laczynski.marcin@gmail.com | ORCID: 0000-0002-9266-225X

Abstract: This article aims to discuss legal and organizational aspects of funding toy and game lending libraries with money from participatory budgets in Poland. It presents a case study of development and promotion of such project, based on a project "Wypożyczalnie gier planszowych w bibliotece" conducted in 2016 in six areas of Warsaw. The article presents organizational and procedural aspects of the project development, execution and promotion within the participatory budget procedure and outside, as well as public opinion, reactions of city officials and of people responsible for the realization of the project after it was voted through, and its results.

Keywords: participatory budgeting, boardgames, civic engagement, toy lending libraries, game lending libraries

Homo Ludens 1(13)/2020 | ISSN 2080-4555 | © Polskie Towarzystwo Badania Gier 2020
DOI: 10.14746/HL.2020.13.6 | received: 31.12.2018 | revision: 9.07.2019 | accepted: 7.12.2020

1. Wprowadzenie

Bezpośrednią inspiracją do przygotowania tego artykułu była publikacja autorstwa Magdaleny Litwin *Gry i zabawy w instytucjach kultury. O (nie) możliwości utworzenia ludotek w Polsce* (Litwin, 2015), poświęcona funkcjonowaniu – w różnych krajach – instytucji ludotek, czyli wyspecjalizowanych wypożyczalni gier i zabawek, a także rozpatrywaniu szans na uruchomienie takich wypożyczalni w Polsce. Na świecie instytucje tego typu działają od ponad 80 lat, a za pierwszą z nich uznawana jest wypożyczalnia powołana w roku 1935 w Los Angeles (Moore, 1995). Opisując specyfikę funkcjonowania ludotek, Litwin stawia w podsumowaniu swojego tekstu tezę, że w polskich realiach najlepszy (i potencjalnie jedyny) realny sposób instytucjonalnego poszerzania dostępu do gier i zabawek stanowi udostępnianie ich w istniejącej sieci wypożyczalni książek jako kolejnej kategorii zbiorów. W dalszej części tekstu zaprezentowany zostanie opis projektu „Wypożyczalnie gier planszowych w bibliotece" i wnioski z realizacji jego dwóch edycji w latach 2016 i 2017 w ramach warszawskiego budżetu partycypacyjnego (dalej: BP). Projekt ten jest praktyczną egzemplifikacja tezy sformułowanej przez Litwin i pokazuje, jak duży potencjał popularyzacji nowoczesnych gier planszowych tkwi w rozwoju i upowszechnianiu budżetów partycypacyjnych w polskich miejscowościach.

2. Gry planszowe w budżetach partycypacyjnych

W artykule tym stosujemy szeroką definicję BP, podaną na stronie MaszGlos.pl przez Fundację im. Stefana Batorego:

> Budżet obywatelski, nazywany również partycypacyjnym, to proces, w którym mieszkańcy decydują o przeznaczeniu części lub całości budżetu danego miasta lub gminy. Decyzje mogą być podejmowane bezpośrednio przez mieszkańców bądź za pośrednictwem organizacji społecznych. Najważniejszym elementem budżetu obywatelskiego są regularne spotkania mieszkańców z przedstawicielami władz, podczas których rozmawia się o przeznaczeniu wspólnych pieniędzy (Kraszewski, b.d.).

BP (w polskich realiach wymiennie używane jest także określenie „budżety obywatelskie") są w naszym kraju stosunkowo nowym zjawiskiem w zakresie zaangażowania mieszkańców w proces decyzyjny dotyczący

kierunków realizacji polityk publicznych i inwestycji. Pierwsza taka forma włączenia członków danej społeczności w proces decyzyjny została w Polsce wdrożona w 2011 roku w Sopocie (Kłębowski, 2013), a już w 2013 roku w raporcie Fundacji Batorego odnotowano wydzielenie środków, o których przeznaczeniu decydują w głosowaniu mieszkańcy, w budżetach 62 miast w całej Polsce (Kraszewski, Mojkowski, 2014). Jednocześnie autorzy badań i analiz ewaluacyjnych dotyczących funkcjonowania budżetów partycypacyjnych wskazują na występowanie szeregu słabości tej formy finansowania inicjatyw oddolnych i dużą dynamikę zmian, wynikającą z trwającego nieustannie procesu wypracowywania standardów i ram organizacyjnych dla budżetów obywatelskich (Kłębowski, 2014).

Pełne omówienie treści wszystkich tych budżetów w Polsce przekracza ramy niniejszego artykułu, ale w celu pokazania skali zainteresowania kwestią popularyzacji gier jako tematem poruszanym w projektach składanych do budżetu obywatelskiego szczegółowo przeanalizowano – na potrzeby tego tekstu – archiwa projektów z każdego z miast wojewódzkich od początku realizacji BP w każdym z tych ośrodków. Analiza owa pokazała daleko idącą asymetrię w liczbie działań zorientowanych na popularyzację gier planszowych w ramach budżetu obywatelskiego. Zidentyfikowano następujące projekty:

- Katowice – jeden projekt utworzenia wypożyczalni gier w Miejskim Domu Kultury, odrzucony w głosowaniu przez mieszkańców;
- Kraków – jeden projekt utworzenia wypożyczalni gier w Miejskim Domu Kultury, sfinansowany i zrealizowany;
- Warszawa – 27 projektów utworzenia wypożyczalni gier w bibliotekach, mediatekach, centrach aktywności lokalnej lub domach kultury; wszystkie uzyskały finansowanie decyzją mieszkańców, wyrażoną w głosowaniu.

Analizując mechanizmy działania BP i specyfikę stosowania tej formy finansowania w Polsce, należy wskazać na dwa istotne czynniki wpływające na możliwość tworzenia projektów podobnych do opisanego w dalszej części artykułu, poza samym zainteresowaniem mieszkańców grami.

Pierwszym z tych czynników jest dopuszczenie – na poziomie regulaminu wyznaczającego ramy proceduralne BP lub na poziomie niepisanej praktyki organizacyjnej – projektów „miękkich", tj. niezorientowanych na finansowanie trwałej infrastruktury, takiej jak ścieżki rowerowe, siłownie

plenerowe, przejścia dla pieszych, nawierzchnia ulic itd. Jak pokazują wyniki ewaluacji funkcjonowania BP prezentowane przez Instytut Obywatelski, w 2014 roku aż 24,7% miast nie dopuszczało w ogóle realizacji projektów innych niż trwałe inwestycje (Kłębowski, 2014, s. 26). W analizie dokonanej na potrzeby tego artykułu stwierdzono, że spośród miast wojewódzkich w Szczecinie, Gorzowie Wielkopolskim i Zielonej Górze do procedowania w ogóle nie były dopuszczane projekty inne niż inwestycje infrastrukturalne.

Drugim czynnikiem ograniczającym możliwość realizacji projektów wypożyczalni gier w ramach istniejących instytucji kultury jest zaistnienie i utrwalenie w danym mieście praktyki wskazywania tych instytucji jako podmiotów odpowiedzialnych za realizację projektów finansowanych z BP. Możliwość lokalizacji wypożyczalni gier w wybranej instytucji kultury zależy od:

- woli zarządu tej instytucji – wszystkie badane regulaminy BP w miastach wojewódzkich uzależniają realizację projektu w wybranej instytucji od uzyskania zgody jej kierownictwa;
- praktyki urzędników kwalifikujących projekt do konsultacji i głosowania – w wielu przypadkach badanie faktycznych kryteriów kwalifikacji projektów zgłoszonych przez mieszkańców wskazuje w dalszym ciągu na arbitralność decyzji o odrzuceniu danej propozycji, często z nie do końca jasnych lub pozaregulaminowych powodów, z których jednym może być m.in. niedopuszczanie w ogóle danego typu lokalizacji (bibliotek, domów kultury itd.) dla projektu (Kłębowski, 2014, s. 17–18).

W dalszej części artykułu zaprezentowany zostanie opis przygotowania koncepcji i realizacji projektu, który posłużył do przeprowadzenia z sukcesem 9 z 27 przyjętych wniosków o stworzenie – ze środków warszawskiego BP – wypożyczalni gier planszowych w ramach istniejących instytucji kultury.

3. Koncepcja projektu „Wypożyczalnie gier planszowych w bibliotece"

Projekt „Wypożyczalnie gier planszowych w bibliotece" został wymyślony pod koniec 2015 roku przez autora niniejszego artykułu oraz Katarzynę

Kotarską z Fundacji „Pragmatica". W projekcie tym autorzy zakładali umożliwienie – w ramach istniejących wypożyczalni dzielnicowych w Warszawie – udostępniania odwiedzającym nowoczesnych gier planszowych, w tym zagrania na miejscu lub wypożyczenia ich do domu. W pierwszej edycji projektu został on złożony w następujących obszarach warszawskiego BP:

- Wola Młynów,
- Mokotów, rejon B,
- Mokotów, rejon C,
- Mokotów, rejon F,
- Śródmieście, obszar Sawa,
- Śródmieście, obszar Wars.

Opis projektu skierowany do urzędników oceniających zasadność jego złożenia i do mieszkańców na etapie głosowania prezentował założenia w następujący sposób:

> Wypożyczanie gier planszowych to nowy pomysł na wzbogacenie oferty kulturalnej, rekreacyjnej i edukacyjnej dostępnej dla mieszkańców Warszawy. Od kilku lat gry planszowe stają się coraz powszechniejszą formą rodzinnej rozrywki i alternatywą dla spędzania czasu przy komputerze i telewizji. Wypożyczalnia możne być sposobem na poznanie nowych, ciekawych, rozwijających gier (Kotlarska, 2017).

W uzasadnieniu projektu zawarta została także informacja o tym, dlaczego wybrano akurat gry jako istotny rodzaj zasobów poszerzających ofertę bibliotek:

> Gry planszowe mają bogate walory edukacyjne, wpływają na kształtowanie się, szczególnie u dzieci i młodzieży, wielu kompetencji intelektualnych, a przede wszystkim są atrakcyjną formą spędzania czasu, pogłębiającą relacje międzyludzkie.
> Aktualna oferta gier planszowych na rynku jest bardzo różnorodna, lecz jej dostępność jest ograniczona z racji dość wysokiej ceny zakupu. Wypożyczalnia gier umożliwia dostęp wszystkim zainteresowanym [w]arszawiakom do ciekawych, nowych gier.

Poza opisem i uzasadnieniem projekt zawierał także szczegółowy kosztorys, uwzgledniający w pierwszej edycji koszty zakupu gier, szafek do przechowywania zbiorów oraz materiałów promocyjnych z informacjami o poszerzeniu oferty danej biblioteki o gry planszowe – przy czym główną część budżetu (ponad 90%) stanowiły wydatki na zakup gier.

W szczegółowej deskrypcji projektu znalazły się także informacje o kryteriach kwalifikacji gier do zakupów. Ujęte tam zostały następujące kategorie gier, wraz ze wskazaniem potencjalnych walorów edukacyjnych tytułów z każdej kategorii:

- quizy i gry rozwijające wiedzę encyklopedyczną,
- gry strategiczne, rozwijające umiejętności planowania i przewidywania,
- gry kooperacyjne, rozwijające umiejętności komunikacji i współpracy,
- gry logiczne, rozwijające myślenie analityczne,
- rozrywkowe gry rodzinne, nadające się do wspólnej zabawy dla dzieci i dorosłych.

W zależności od dzielnicy szczegółowa alokacja środków na poszczególne kategorie była różna, ale zachowana została szacunkowa proporcja przeznaczenia finansowania z budżetu, wynikająca z chęci zapewnienia zróżnicowanej oferty w sytuacji, kiedy cena za egzemplarz gry waha się od ok. 30 zł (gry rodzinne i quizy) do ponad 150 zł (duże gry strategiczne):

- quizy i gry rozwijające wiedzę encyklopedyczną – do 10% budżetu,
- gry strategiczne – ponad 20%,
- gry kooperacyjne – ok. 15%,
- gry logiczne – ok. 20%,
- gry dla młodszych dzieci – do 10%,
- rozrywkowe gry rodzinne – ok. 20%.

Tak rozłożony budżet pozwalał zakupić od 50 do 60 egzemplarzy różnych gier planszowych. Dodatkowo w projekcie zawarte zostało ograniczenie dotyczące zakupu – ze środków budżetowych – wyłącznie gier wydanych po 1990 roku, co miało być przez realizatorów projektu weryfikowane za pomocą bazy danych serwisu BoardGameGeek.com.

Całkowity budżet projektu wynosił, w zależności od dzielnicy, między 3400 a 4000 zł i celowo był utrzymany na tak niskim poziomie – z powodu konstrukcji regulaminu BP w Warszawie. Zgodnie z zapisem § 35 pkt. 4 owego regulaminu:

> W sytuacji, gdy pozostałe środki finansowe nie pozwalają na realizację kolejnego projektu z listy rankingowej, za rekomendowany do realizacji uznaje się projekt zajmujący niższą pozycję na liście, jeżeli koszty jego realizacji mieszczą się w kwocie pozostałej do rozdysponowania.

Na podstawie danych z poprzednich edycji BP jako średnią wartość puli niewykorzystanych środków na każdym obszarze wyliczono kwotę 3800 zł. Oznaczało to, zgodnie z § 35 pkt. 4 regulaminu, że projektowi o takiej lub niższej wartości wystarczy z dużym prawdopodobieństwem tylko jeden głos do tego, aby został wybrany do realizacji. Była to ze strony autorów projektu celowa strategia, maksymalizująca szansę na sukces w głosowaniu. Później okazało się to jednak niekonieczne, ponieważ projekt uzyskał bardzo dużą liczbę głosów.

4. Realizacja projektu „Wypożyczalnie gier planszowych w bibliotece"

Proces realizacji projektu obejmował następujące etapy poprzedzające powstanie wypożyczalni gier w warszawskich bibliotekach:

- zbieranie podpisów na listach poparcia (wymóg minimum 30, z numerem PESEL);
- złożenie wniosku do urzędu dzielnicy;
- uwzględnienie uwag od urzędników;
- publiczne prezentacje wniosku na spotkaniach z mieszkańcami;
- publikacja wniosku – po konsultacjach – na stronie BP;
- uruchomienie głosowania i promocja projektu wśród głosujących;
- wybór projektu;
- kontakt z instytucją realizującą projekt i rekomendacje tytułów gier;
- zakup gier i promocja ich wypożyczania przez bibliotekę.

Podpisy do projektu zbierano wśród zaprzyjaźnionych osób grających w gry planszowe oraz podczas wydarzeń publicznych w styczniu 2016 na terenie Warszawy (m.in. finał Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy). Istotne ograniczenie stanowiła konieczność pozyskania numeru PESEL, co wymagało maksymalnego uwiarygodnienia osób zbierających podpisy – podpisującym prezentowano informacje o zbierającym i o projekcie, podawano także adres jego strony internetowej itd.

Po złożeniu wniosków oraz list z podpisami treść projektu i list poparcia zweryfikowali urzędnicy. Jedyna uwaga, jaka pojawiła się na etapie korekty formalnej i merytorycznej, dotyczyła zmiany alokacji środków na meble i miejsce do przechowywania gier. Jak się okazało, wybrane

biblioteki umożliwiły umieszczenie zasobów gier w już istniejących regałach i szafkach, co pozwoliło na przekierowanie kwoty z planowanego nabycia mebli na zakup większej liczby gier.

Po etapie formalnej weryfikacji projektów następowała ich prezentacja na spotkaniach z mieszkańcami. Autorzy omawianej propozycji musieli się stawić osobiście na jednym spotkaniu w każdym z obszarów budżetu i przedstawić założenia w ciągu dwóch minut. Przyjęcie pomysłu na tych spotkaniach było powszechnie pozytywne, a zgłaszane przez mieszkańców uwagi obejmowały:

- zwiększenie wartości projektu (w kilku obszarach została ona podniesiona z 3400 do 3800–4000 zł);
- możliwość wprowadzenia systemu przekazywania używanych gier do wypożyczalni przez osoby, które już w nie grają (biblioteki rozważają takie rozwiązanie, ale aktualnie nie zostało ono nigdzie wprowadzone).

Po zakończeniu etapu konsultacji projekty publikowano w finalnej postaci na stronie BP, po czym od 14 do 24 czerwca 2016 odbywało się głosowanie internetowe i tradycyjne. Równolegle prowadzono działania promocyjne, które obejmowały:

- publikację informacji na blogu Gry-Szkoleniowe.blogspot.com i jego fanpage'u w serwisie Facebook;
- publikację informacji o projekcie na grupach i fanpage'ach o tematyce planszówkowej w serwisie Facebook;
- publikację informacji o projekcie na grupach lokalnych w serwisie Facebook;
- posty sponsorowane w serwisie Facebook;
- wysyłkę informacji mailowych do osób, które podpisywały listy poparcia projektu;
- umieszczanie ulotek promujących projekt w kawiarniach, w których można grać w gry planszowe;

Dodatkowo informację o projekcie otrzymało bezpośrednio blisko 100 osób, które wzięły udział w spotkaniach na etapie konsultacji treści propozycji.

Wyniki głosowania pokazały, że w Warszawie istnieje bardzo duże zapotrzebowanie na wypożyczalnie gier planszowych w miejskich bibliotekach. Uzyskane liczby głosów kształtowały się następująco:

- Śródmieście Sawa – 997 głosów (I miejsce);
- Wola Młynów – 454 głosy (II miejsce);
- Mokotów Rejon C – 769 głosów (III miejsce);
- Mokotów Rejon F – 565 głosów (III miejsce);
- Mokotów Rejon B – 961 głosów (brak danych);
- Śródmieście Wars – 617 głosów (brak danych);
- w sumie – 4363 głosy.

5. Ocena działań w projekcie „Wypożyczalnie gier planszowych w bibliotece"

Po pierwszej edycji projektu i zakończeniu głosowania, podczas podsumowania, zespół autorów następująco ocenił przeprowadzone działania:

Mocne strony:

- opis projektu – zaprezentowany w sekcji trzeciej tego artykułu, okazał się wystarczający do wzbudzenia poparcia u osób interesujących się BP, a ewentualne wątpliwości i głosy krytyczne, których spodziewali się autorzy, nie zostały zwerbalizowane podczas spotkań z mieszkańcami ani w komentarzach w internecie;
- zaangażowanie osób podpisujących listy poparcia – okazało się, że nawet obce autorom osoby, z którymi utrzymywano komunikację dotyczącą przebiegu projektu (drogą mailową), należały do jego orędowników i z ochotą informowały o nim swoich znajomych;
- zaangażowanie bibliotekarzy – z uniwersalnie pozytywną reakcją zespół projektowy spotkał się także ze strony bibliotekarzy i kierowników bibliotek, którzy chętnie konsultowali tytuły do zakupu, organizowali miejsce do przechowywania gier oraz wypracowali zasady wypożyczania dla nietypowych zbiorów, jakimi są gry planszowe;
- komunikacja na blogu – uzyskano wysokie wskaźniki kontaktu z treściami dotyczącymi projektu w mediach społecznościowych (blisko 500 wyświetleń wpisów na temat projektu na blogu Gry-Szkoleniowe.blogspot.com, a w serwisie Facebook zasięg organiczny [bezpłatny] wyniósł 6730 odsłon przy 1800 osób lubiących stronę).
- powodzenie pomysłu w pierwszym roku spowodowało szerokie jego naśladownictwo w propozycjach innych autorów (widoczne

w niemal identycznej konstrukcji projektu, argumentacji za jego realizacją i propozycji budżetu) w kolejnych edycjach BP oraz doposażenie szeregu dalszych punktów bibliotecznych i innych instytucji kultury w gry zakupione z myślą o wypożyczaniu.

Słabe strony:

- niedoszacowanie skali poparcia dla projektu, przez co budżet był niższy niż możliwy do przegłosowania. W kolejnej edycji BP, na 2018 rok, odbywającej się w 2017 roku, budżety na każdy obszar podniesiono do ponad 7000 zł (ponownie projekt został przegłosowany w 3 z 3 obszarów, w których go złożono);
- dodatkowa promocja – przeprowadzono trzy czterodniowe kampanie, które uzyskały każdorazowo wysoki opłacony zasięg: średnio ok. 12 300 wyświetleń płatnych przy budżecie 40 zł na kampanię; zarazem jednak kampanię płatną cechował niski (poniżej 0,5%) CTR (*click through rate* – wskaźnik tego, jaki procent osób wyświetlających kliknął w reklamę [Kozielski, 2011, s. 494]). Może z tego wynikać, że odbiorcy nie są przyzwyczajeni do celowej promocji projektów w BP za pomocą reklamy i nie najlepiej reagują na tego typu formę informacji;
- udział w części spotkań promocyjnych – problematyczna dla autorów była konieczność stawienia się na niektórych spotkaniach informacyjnych, jeśli udział brało w nich tylko kilka osób spośród mieszkańców.

6. Podsumowanie

Autorzy projektu sprawdzili za pomocą wyszukiwarki tytułów popularność zakupionych gier w bibliotekach dla Warszawy Mokotowa (trzy placówki w tej dzielnicy posiadają takie gry) 3, 12 i 18 grudnia 2018. Analiza ta wykazała, że średnio w badanym czasie wypożyczone było ok. 23% dostępnych gier, a więc w zależności od biblioteki – od 12 do 15 tytułów. Nawet przyjmując niższą liczbę i okres wypożyczenia jednej gry na maksymalnie 14 dni, uzyskujemy ponad 300 wypożyczeń gier dla jednej biblioteki w skali roku (mówimy tu o szacunkowym wykorzystaniu gier zakupionych z BP, ponieważ realne zbiory są obecnie większe i sama

biblioteka dalej rozwija zasób gier planszowych w wypożyczalni). Skala zainteresowania grami dwa lata po realizacji projektu pokazuje, że istnieje grupa użytkowników bibliotek publicznych, dla których zasoby te stanowią atrakcyjną pozycję w katalogu i są chętnie wykorzystywane jako forma rozrywki lub edukacji. Część tytułów wypożyczanych stanowią bowiem te o wyraźnie edukacyjnym charakterze, takie jak np. *Wojenna odyseja Antka Srebrnego 1939–1945* autorstwa Tomasza Łabuszewskiego czy *Ale Historia* autorstwa Filipa Miłuńskiego. Przy uwzględnieniu ograniczeń opisanych w drugiej części tego tekstu można zauważyć, że na podstawie omówionego projektu i zainicjowanego przezeń procesu doposażania warszawskich bibliotek w gry planszowe budżet partycypacyjny (obywatelski) wydaje się właściwym narzędziem pozwalającym inicjować powstawanie takich zbiorów bibliotecznych i popularyzować korzystanie z nowoczesnych gier planszowych.

Literatura

Bluj, A., Stokłuska, E. (2015). *Budżet partycypacyjny (obywatelski) krok po kroku. Poradnik dla praktyków*. Warszawa: Fundacja Pracownia Badań i Innowacji Społecznych „Stocznia". Online: <http://partycypacjaobywatelska.pl/wp-content/uploads/2016/01/BP_krokpokroku.pdf>. Data dostępu: 15 października 2020.

Kłębowski, W. (2013). *Budżet partycypacyjny. Krótka instrukcja obsługi*. Warszawa: Instytut Obywatelski. Online: <http://www.instytutobywatelski.pl/wp-content/uploads/2013/03/budzet_partycypacyjny.pdf>. Data dostępu: 15 października 2020.

Kłębowski, W. (2014). *Budżet partycypacyjny. Ewaluacja*. Warszawa: Instytut Obywatelski. Online: <http://www.instytutobywatelski.pl/21598/publikacje/raporty/raport-budzet-partycypacyjny-ewaluacja>. Data dostępu: 15 października 2020.

Kotlarska, K. (2017). Wypożyczalnie gier planszowych w bibliotece – Wola, obszar 4: Młynów. Online: <http://app.twojbudzet.um.warszawa.pl/projekt/4313>. Data dostępu: 12 grudnia 2018.

Kozielski, R. (2011). *Wskaźniki marketingowe*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.

Kraszewski, D. (b.d.). Budżet obywatelski. Online: <http://www.maszglos.pl/strefa-wiedzy/budzet-obywatelski/budzet-obywatelski-krok-i>. Data dostępu: 10 grudnia 2018.

Kraszewski, D., Mojkowski, K. (2014). *Budżet obywatelski w Polsce*. Warszawa: Fundacja im. Stefana Batorego. Online: <http://partycypacjaobywatelska.pl/wp-content/uploads/2015/07/Budzet-obywatelski-w-Polsce-D.-Kraszewski-K.-Mojkowski.pdf>. Data dostępu: 15 października 2020.

Litwin, M. (2015). Gry i zabawy w instytucjach kultury. O (nie)możliwości utworzenia ludotek w Polsce. *Homo Ludens*. 7(1), 145–158. Online: <http://www.ptbg.org.pl/?smd_process_download=1&download_id=2582>. Data dostępu: 15 października 2020.

Moore, J. E. (1995). A History of Toy Lending Libraries in the United States Since 1935. Online: <http://eric.ed.gov/?id=ED390414>. Data dostępu: 10 grudnia 2018.

Pietrusińska, M. J. (2017). Budżet partycypacyjny jako potencjał edukacji obywatelskiej dorosłych. Przykład Warszawy. *Pedagogika Społeczna*, 65(3), 157–175.

Regulamin budżetu partycypacyjnego w Warszawie. Online: <http://twojbudzet.um.warszawa.pl/sites/twojbudzet.um.warszawa.pl/files/regulamin_przeprowadzania_budzetu_partycypacyjnego_w_warszawie_na_rok_2019.pdf>. Data dostępu: 10 grudnia 2018.

Rettig, M. A. (1998). Guidelines for Beginning and Maintaining a Toy Lending Library. *Early Childhood Education Journal*, 25(4), 229–232.

mgr Marcin Łączyński – medioznawca, socjolog, projektant gier. Członek zespołu Fundacji „Pragmatica", współpracownik Laboratorium Badań Medioznawczych UW

Przepis na ludoteki. Finansowanie wypożyczalni gier ze środków budżetu partycypacyjnego

Abstrakt: Celem artykułu jest omówienie prawnych i organizacyjnych aspektów finansowania wypożyczalni gier ze środków dostępnych w miejskich budżetach partycypacyjnych. Zaprezentowana została w nim szczegółowa analiza przypadku tworzenia i promowania takiego wniosku o finansowanie, dokonana na przykładzie projektu „Wypożyczalnie gier planszowych w bibliotece", z sukcesem przeprowadzonego wiosną

2016 w sześciu obszarach Warszawy. W artykule przedstawiono aspekty organizacyjne i proceduralne przygotowania projektu, działania promocyjne – realizowane w ramach przewidzianych przez procedurę budżetu partycypacyjnego, jak i poza nią, informacje zwrotne na temat projektu pozyskane od mieszkańców, reakcje urzędników i osób odpowiedzialnych za realizację projektu po jego przegłosowaniu oraz wyniki przedsięwzięcia.

Słowa kluczowe: budżet obywatelski, gry planszowe, partycypacja społeczna, wypożyczalnie gier

Play in Poland. Promoting play in Gedania 1922 Preschool and CreoGedania alternative school

Kamil Maciaszek

Gedania 1922 Preschool | GratoSfera Foundation
kml.maciaszek@gmail.com | ORCID: 0000-0002-8431-1724

Abstract: This paper presents five years of introducing free play into Gedania 1922 preschool, based in Gdańsk (Poland). Attention is also drawn to the presence of play in Polish schools and the necessity of conducting changes in education, which would involve the introduction of free play in schools and increased emphasis on building soft skills in children. These skills could also be supported through free play.

Keywords: free play, well-being, early years education

Homo Ludens 1(13)/2020 | ISSN 2080-4555 | © Polskie Towarzystwo Badania Gier 2020
DOI: 10.14746/HL.2020.13.7 | received: 31.12.2019 | revision: 13.07.2020 | accepted: 10.12.2020

1. Introduction

Play is a fundamental element of a child's life. Researchers dealing with the subject of play suggest that play is the core of children's life, their way of engaging with the world. Play contributes to the development of such abilities as regulating emotions, developing the stress response system, and openness to learning (Massey et al., 2018). Also, it provides vitality and pleasure, which are undoubtedly significant contributions to the child's life. It brings satisfaction and joy of life, at the same time ensuring harmonious development. Children who have sufficient time and space to play are happier, more rooted, and more involved in different aspects of school life. Play can continue if the conditions are favourable, but frequent restrictions on the children's ability to move around the school grounds without adult supervision, excessive control of the child's life and paying too much attention to school achievements (grades) mean that there is less and less 'free time' for children, which could be spent on playing (Burton et al., 2019).

1.1. Importance of play

This section contains basic information about the role of play in education, which will help the reader understand better its foundations and assumptions. Traditional and dominant ways of understanding the benefits of play focus on its relationship with children's cognitive, physical, social, and emotional development. Studies have shown positive correlations between play and:

- the scope of cognitive skills (for example, attention, concentration, knowledge building, understanding, communication of ideas, creativity, imagination, flexibility, divergent thinking, problem solving) (Wood, Attfield, 2005);
- tendencies and mood states (for example, curiosity and openness to learning, enthusiasm, perseverance, interdependence, resilience, and self-efficacy);
- social skills (for example, relationships with peers and adults, emotion regulation, empathy, emotional well-being) and motor skills (for example, large and small motor skills, proprioception, coordination, spatial orientation, trust, mental health, and well-being) (Massey et al., 2018).

Additionally:

- playing with other children contributes to the development of mutual relations, language skills, adaptation skills, physical skills and more (Baines, Blatchford, 2011);
- playing at school allows children to engage in physical activity (especially if there is an external space available), they counteract excessive inactivity and obesity, which can be achieved through cultural changes and other interventions (Hyndman et al., 2014);
- children's ability to concentrate improves after playing, which means that removing breaks between lessons to focus on more intensive work can be ineffective, especially for children who have difficulty in concentrating, and as a consequence, it may be destructive to them (Hyndman et al., 2014).

Experimental data and long-term research provide strong support for the role of the break in the primary school curriculum. Unstructured breaks in performances demanding cognitive tasks seem to facilitate learning at school, as well as facilitate adaptation to school conditions and raising social competences (Pellegrini, Bjorklund, 1997).

1.2. Evaluation of play

There are many ways to evaluate play. As adults, we often feel the need to impose a rational goal on something that seems pointless to give seriousness to it, trying to get away from the element of frivolity and the lack of framework. However, if adults perceive play as a way to acquire specific skills and want to direct children's play to these skills, they ironically transform it into something other than fun. There is much evidence in the literature that the benefits of play result from its self-organisation, unpredictability, sudden appearance, carelessness, flexibility, and vanity (Lester et al., 2008).

Children, on the other hand, can perceive recess as a break in learning, where they can temporarily escape the organisation of time and space created by adults. During this time, they can devote themselves to co-creating other worlds in which the rational laws of the 'real' world do not have to apply – but in the feelings of a child, they are not far away and ensure their safety. During play, children take aspects of everyday life

and turn them upside down in a way that makes life less scary or simply less boring (Sutton-Smith et al., 1997).

The laws of physics tell us that we cannot fly – but when a child puts a coat on their shoulders and makes it a superhero cape, then they start to run down the hill and make the right sounds for it, believing, of course, that they are flying – maybe even saving the world through it. These are the moments when children feel the vitality of life (Massey et al., 2018). Being able to play is more than a luxury. Along with other affective aspects, play contributes to the development of flexible abilities such as emotional regulation, coping with stress, a sense of attachment, and openness to learning. Children who have time and space for self-organising fun are much happier, more involved, and associated with the school environment. However, it should be noted that for some children playtime is a time of stress, conflict, and harassment – that is why the play-friendly school has to do incomparably more than just provide time to play during the school day (Massey et al., 2018).

2. Gedania 1922 Preschool and CreoGedania alternative school

The article describes the five-year process of introducing free play into the Gedania 1922 preschool and the alternative school CreoGedania, both based in Gdańsk (Poland).

The Gedania 1922 preschool is an innovative educational facility, based on a verified model of education, focused on emotional intelligence and introducing ICT tools and elements of science in the form of free play. It aims at preparing children for functioning in the world of the future. Children of the future should be able to diagnose emotions and express them in a way that does not offend peers' feelings, they should broaden intellectual horizons based on a skillful selection of data, and, above all, they should naturally perceive science as 'great fun'. Most of the time spent in kindergarten is based on free play. During this time a foreign language is served as a tool of communication between the educator and the children whereas scientific stimuli are part of creative activities for children (Hofman, 2018).

2.1. Objectives and assumptions of the facilities

The main assumption is to arouse a natural passion for science as well as searching for answers and asking questions. The Gedania 1922 kindergarten is the first preschool project in Poland to introduce concepts from astronomy to microbiology into two-month, real-science based education for children: 2,5- to 6-year-olds. Most of the time spent in kindergarten is based on free play and creative science tasks. The priority is not skill and knowledge transfer but promoting the intellectual autonomy of young people as well as the creative and scientific use of ICT tools. What is important, computer-based activities do not exceed 10% of classes.

Children use many recycling materials to create their art projects and toys. Most of the time children spend in the Gedania preschool is devoted to practice and free play. They also learn chemistry and physics. Science laws are presented in series of classes, which include twelve sections every year: acoustics, optics, materials science, action–reaction, i.e. forces, magnetism, electrostatics, electromagnetism, electricity, air and pressure, hydro-riddles, the world of temperatures and physical tricks.

The preschool, covering 1200 square metres, has six big classrooms, a chemical classroom, and a hydro-classroom designed solely for water activities. The classrooms have backlit ceilings to display multimedia. Classroom equipment includes tablets with digital projectors that can display large-format pictures on the ceiling (a surface of approximately 20 square metres). Among didactic aids, there are only LEGO® models and robots as well as 'recycling' kits for designing toys, such as yogurt and plastic bottles, toilet paper rolls, etc. There is also a classroom for science experiments, which serves for conducting physicochemical workshops. A 600-square-meter building is meant for no more than 75 children divided into subgroups of approximately 13 students. They will use tablets and watch scientific materials on a multimedia projector for a limited amount of time (Hofman, 2018).

2.2. Presenting the first play area to the children

In May 2016 we opened our own Playpod, which is based on our experience with free play during classes and ideas from abroad – mostly the

United Kingdom, Canada, and Japan. During playtime, children can use an area of around 500 square metres. The area is partly covered so the use of this place does not depend on the weather – but it is worth noting that children love to play outside during rainy days so it is up to them if they want to hide under the Playpod's roof or not. All of the pupils in Gedania preschool are equipped with wellingtons and rubber raincoats and they go outside for play for at least two hours a day (free play, playground, sports activities, etc.).

The covered area is around 100 square metres. The roof is supported by wooden pillars. This structure does not have any walls so pupils can access it from every side. Under the roof, children can find selected scrap materials, segregated in boxes. Each box has a nameplate with the name of the element that needs to be returned to this box when the playtime is over. It is one of the rules that our pupils need to follow to go back to the Playpod next day – all of the scrap materials need to go back to their places.

The time on the Playpod is limited (from 30 minutes to 1 hour per each group) but groups can enjoy this place together – we need to mingle children from different age groups. This teaches them cooperation, empathy, and builds social skills. The Playpod has been a massive success, gladly visited by children of all ages. Many times they demanded to stay in this area for much longer than an hour – it was a signal for us that they enjoyed spending time there and we started to think about ways to improve their free playtime.

When the Playpod was opened in 2016 it contained scrap materials such as tires, bubble wrap, plastic tubes, pieces of wood, clothes, etc. Our pupils loved the idea of creating their projects in a limited time (30 minutes of play) so we decided to expand our Playpod and add new materials. As a way to introduce the children's parents to the idea of free play, we invited them to the process of upgrading the Playpod. The parents were willing to help us, making this place even more attractive. New materials began to appear on the Playpod, such as plastic crates, metal cans, pots, pans, plastic boxes, ropes, and large format materials. During free play, our teachers were not actively participating in the children's play and they interceded only when there was a conflict situation between the pupils.

2.3. Erasmus+ cooperation

In November 2017, Gedania 1922 Association in cooperation with partners from five European Union countries (the United Kingdom, Hungary, Slovakia, Czech Republic, Austria) started working on an EU Erasmus+ project called Children's Access to Play in Schools (short: CAPS). This project aims to help the school become a more play-friendly facility, one that acknowledges the value of play in early child development, supports play in every aspect (e.g. using playful pedagogies) and constantly redevelops ways to fit free play into the school schedule (Maciaszek, 2019).

The main goal of this project is to develop the Play-Friendly Quality Criteria/Label for Central Europe. In this project, partners use the UK experience in developing such criteria, but the CAPS project also includes the experience of the OPAL (Outdoor Play and Learning) Programme, which is a mentor-supported school improvement program. It addresses all of the areas schools must plan for if they want to strategically and sustainably improve the quality of play.

To have the criteria as transparent and adaptable as possible, partners of the project conducted a series of studies in each country and set up the National Adaptation Plan. One of the tasks included in creating the Plan was to conduct numerous interviews with local authorities and people involved in alternative education in the Pomerania region. Responders were asked questions about how they see free play, the value of play, challenges for play, and the possibilities to implement free play into the school's schedule. Respondents paid particular attention to the development of children's imagination and freedom of thinking. They claimed that skills acquired during play could help the children prevent or resolve conflicts. The participants also paid attention to building independence in children – both in action and organising games with other children, which has a direct impact on building ties and integrating children of all ages. Building communication skills as well as getting to know oneself and solving personal problems were also deemed important. According to the respondents, play can also be a good way to relieve the need for physical activity and freedom of movement. Play strengthens the children's self-confidence and socialises them in a group – through playing a child experiences social behaviour, learning to resolve conflicts, make arrangements, be ready to help, show solidarity, partnership, and

integration, and take responsibility for their actions. Play makes children aware of the consequences of certain actions they undertake. The child learns the conditions in which the toy works and realizes that the result of its operation depends on them (Maciaszek, 2019). They realize the effects of the action by stating the type of transformation that the object has undergone. The child tries to reflect on the methods used by adults to achieve the right result. During the activity, the child learns about their desires and motives as well as the level of abilities and the ability to solve tasks (Burton, 2019).

The most crucial finding from the interviews is that the children's natural curiosity, empathy, collaboration, and open-mindedness are treasures in perceiving our reality from new vantage points. To cherish and retain these traits by learning through play – with patience, perseverance, and inquiry – will be rewarded with an array of wondrous questions and innovative insights. 21st-century skills will play a crucial role in the future children's success and well-being. Therefore, if we want to improve the quality of life, introduce programs for maintaining mental health, work on communication – free play is crucial (Maciaszek, 2019).

2.4. Introduction of GratoSfera

The preschool and the alternative school cover an area of over 7 hectares, which includes 8 football fields and a massive park with old oak trees and a multiplicity of bushes. In November 2018 we opened the first GratoSfera inside the park – another Playpod kind area for kids to enjoy free play. In Polish 'Grato' means 'loose parts/lumber' and 'Sfera' means 'space'. So the name contains two dominant elements of free play – various loose parts and outdoor areas.

GratoSfera includes massive, 12-meter ship containers, opened only for limited playtime daily. Inside the containers, children can find various kinds of scrap materials like tires, plastic boxes, plastic pipes, ropes, nets, plastic buckets, used pans and pots, clothes, different large-scale materials, used electronic equipment like old keyboards, PC mice, cash registers, shopping carts, wheelbarrows, and trash containers. All of the plastic elements of GratoSfera are made of hard plastic, very difficult to break. Scrap materials are segregated into boxes. Each box has a nameplate with the name of the element. There is also a distinction between 'wet' and

'dry' loose parts. 'Wet' loose parts are the ones that children can use all the time, regardless of the weather. 'Dry' loose parts can be used during dry days – basically, when the sun is up and there is no sign of rain. Before playtime, our Educators inform children which elements they can use on a given day. When collecting the loose parts for GratoSfera, we asked our children's parents to get involved again.

One on my tasks as the Play-Leader of Gedania 1922 preschool and CreoGedania alternative school was to design GratoSfera and the surrounding area. The area around the container consists of a paved part (concrete slabs) and a soft part (forest litter, made of crushed tree remnants). The idea of GratoSfera came to my mind after visiting six different ground schools in the United Kingdom in February 2018. All of the schools were part of the OPAL Programme, which is a mentor-supported school improvement programme, assisting schools in introducing free play. It addresses all of the areas schools must plan if they want to sustainably improve the quality of play (Burton et al., 2019).

During the programme, OPAL works with the school for over 18 months to support the entire cultural and practical transformation of the way in which play is thought about, planned for, resourced, and staffed (Maciaszek, 2019).

2.5. GratoSfera in Gdańsk (Poland)

GratoSfera attracted the attention of stakeholders and politicians in Gdańsk as they decided to introduce it to schools as a pilot project, starting in September 2019. To properly select schools for the pilot project, we created preliminary guidelines that the facility must meet to enable the implementation of free play solutions. The main requirement is that each school needs a football pitch (natural or artificial) or a green field with an area of no less than 200 square metres. Most schools in Poland have such areas, which makes it possible to introduce free play to them. After the selection of schools, Kamil Maciaszek and Agata Hofman (both leaders of the CAPS project) trained teachers (potential Play-Leaders) from nine ground schools from Gdańsk using CAPS-created tools. The preparation of the area for the implementation of GratoSfera, in consultation with the Play-Leader and the headmaster of the facility, is being taken care of by Kamil Maciaszek. Experience gained in working with young

people, a modern approach to teaching, and willingness to change allow us to individually adjust the school space to the needs of a given institution and its pupils.

The City Council and The Department of Social Development strongly support the idea of GratoSfera as they see the need to introduce free play in schools. The project aims to make Gdańsk the first city in the world in which every child has access to an hour of free play every day (Maciaszek, 2019).

3. Play in Polish schools

Although it could easily be said that there is no special room for play in the Polish educational system, such a statement would be an excessive simplification. Many schools face problems to include certain elements of play as educational tools. This is usually the case during lessons, but play is not supported by the school in the free time. A significant part of Polish schools do not organise children's time during breaks, and activities involving going outdoors and playing freely outside the school building are not organized with constant regularity. It is worth noting, however, that at many universities educating future pedagogues elements of 'playful pedagogies' or 'educational pedagogies' are introduced. Students are presented with modern methods of preparing and conducting classes, focusing on an informal learning model that is concentrated on the development of children's interests. While young graduate teachers experience these interesting solutions, the teaching staff who have been working in public schools for many years do not. What is to be blamed for such a state of affairs is a significant overload of school programmes that are not adapted to the requirements of the modern world, and the information that students have to assimilate is mostly theoretical. Teachers are also burdened with a huge amount of paperwork, which means that many of them lose motivation to work and do not want to develop their skills further. Also noteworthy is the way teachers in Poland have been treated for decades (since the end of WW2) by the governments which have arrogantly referred to their attempts to improve their situation and regain due respect and social status of their profession, resulting in

numerous strikes (the latest of which took place in 2019, gathering tens of thousands of schools across Poland). (Maciaszek, 2019).

3.1. Supporting play in Polish schools

The presence of play and the use of its elements as activating methods are visible in the lower classes of primary schools, while their gradual application decreases at higher levels of education. As mentioned above, the element of play and the creative approach to teaching are increasingly becoming a standard part of university education for prospective teachers, though not everyone uses them in practice (or they are used to a low extent). This depends on the personality of the teacher, their style of work, and the approach of the entire institution to creative teaching methods.

The school environment and the teacher's style of work with students have a big impact on the use of methods with play elements. Schools that consider play as a part of children's development are more likely to use innovative methods and an alternative approach in education.

The time during breaks between classes and extracurricular activities is important for children in terms of their play experience. Approaches to using it differ from the strict, conservative approach, which perceives breaks primarily as a time to prepare for the next lesson, to a creative approach, actively creating conditions for rest, fun, and the social activity of pupils. Therefore, some schools have relaxation areas for pupils. They often have longer lunch breaks, during which students can stay outside, e.g. in the schoolyard or playground. During this time, they can relax or use sports equipment. Schools also organise additional sports activities for pupils after classes – for which parents have to pay extra fees (Maciaszek, 2019).

Poland does not have a history of supporting play and does not recognize its huge impact on the child's development. In society, there remains a popular conviction that play does not facilitate learning and operates only as a distractor, so play time should be devoted to learning instead or remain only a rewarding measure after school work. Such an approach is unfortunately erroneous because in scientific research it has been proven that play significantly raises students' competences, teaches them to solve problems, develops interpersonal competences, gives relaxation

and releases stress, and has been present throughout the child's life since their birth (Pellegrini, Bjorklund, 1997).

It is, therefore, necessary to change the approach to play – on the part of parents, but also teachers and educational authorities, so that play could come to school and be treated seriously. Presenting to parents the range of development opportunities offered by play can help change this attitude.

3.2. Challenges for play in Poland

The main challenge for schools will be to change the parents' attitudes to play, convincing them that it is right to implement it in the school life. Much work will be needed for the parents to realize that a certain amount of time in school shall be devoted to play and that it will have a positive impact on children's development. Some of the parents are in favour of the new model of education but some others would like to stay with the old one and a significant minority considers play should be nothing more than a reward for learning. The CAPS project can change this approach. There was also a noticeable desire to change the education programme. Private school programmes more and more often contain elements of casual play. The national programme does not support play in any way. Increased priority should be focused on creating cooperation with parents and changing their attitude – they often raise an argument concerning the safety of children, possible injuries and colds, chaos in play, and violence. Successful introduction of play in school life will require the cooperation of groups including parents, teachers, management, and playleaders (Maciaszek, 2019).

References

Baines, E., Blatchford, P. (2011). Children's Games and Playground Activities in School and their Role in Development. In A. Pelligrini (ed.), *The Oxford Handbook of the Development of Play*. Oxford: Oxford University Press.

Burton, L., Conibere, K., Russel, W., Suhajda, V., Vastag, Z. (2019). *Children's Access to Play in Schools: A Handbook for Schools*. Cheltenham: University of Gloucestershire.

Hofman, A. (26 July 2018). New model of preschool education. Online: <http://etsn.eu/wp-content/uploads/2018/07/new-model-of-preschool-education_Gedania-1922-Kindergarten.pdf>. Date of access: 10 September 2019.

Hyndman, B.P., Benson, A.C., Ullah, S. (2014). Evaluating the Effects of the Lunchtime Enjoyment Activity and Play (LEAP) School Playground Intervention on Children's Quality of Life, Enjoyment and Participation in Physical Activity. *BMC Public Health*.

Lester, S., Russell, W. (2008). *Play for a Change. Play Policy & Practice: A Review of Contemporary Perspectives*. National Children's Bureau.

Maciaszek, K. (2019). Chapter 2: Play in Schools, subsection 2.4: Poland, in Burton, L., Conibere, K., Russel, W., Suhajda, V., Vastag, Z., *Children's Access to Play in Schools – A Handbook for Schools*. Cheltenham: University of Gloucestershire, 11-12.

Massey, W. V., Stellino, M. B., Mullen, S.P., Claassen, J., Wilkison, M. (2018). Development of the Great Recess Framework – Observational Tool to Measure Contextual and Behavioral Components of Elementary School Recess. *BMC Public Health*.

Wood, E., Attfield, J. (2005). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. London: Paul Chapman.

Pellegrini, A., Bjorklund, D. (1997). The Role of Recess in Children's Cognitive Performance. *Educational Psychologist, 32*(1), 35–40.

Sutton-Smith, B. (1997) *The Ambiguity of Play*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Kamil Maciaszek, M.A. – speech therapist, graduate of the University of Gdańsk. Author of the GratoSfera project (www.gratosfera.pl), which introduces free play to primary schools in Poland. Coordinator of Polish parts of international projects Erasmus+, CAPS (Children's Access to Play in Schools) and PAPPUS (Plants and Play Promoting Universal Skills). Founder of the GratoSfera Foundation and co-founder of the Erasmus+ project, Loose Parts – Enhancing Personal Capacity Building and Climate Awareness of Pupils in Schools

Zabawa w Polsce. Wspieranie zabawy w Przedszkolu Gedania 1922 i alternatywnej szkole CreoGedania

Abstrakt: W artykule przedstawiono pięcioletni proces wprowadzania swobodnej zabawy w placówkach znajdujących się na terenie Klubu Sportowego Gedania 1922 – Przedszkola Gedania 1922 i alternatywnej szkoły

CreoGedania, z siedzibą w Gdańsku (Polska). Zwrócono również uwagę na obecność zabawy w polskich szkołach i konieczność prowadzenia zmian w edukacji, które miałyby na celu zwiększenie dostępu dzieci do swobodnej zabawy w szkołach oraz stawianie większego nacisku na kompetencje miękkie. Kompetencje te również mogłyby być budowane w trakcie swobodnej zabawy.

Słowa kluczowe: swobodna zabawa, dobrostan psychiczny, wczesna edukacja

Leadership, circuition, and shift in tabletop wargaming community

Jacek Mianowski
Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz
jacek.m@ukw.edu.pl | ORCID: 0000-0003-3408-4444

Abstract: The following paper seeks to address the idea of a player community's life cycle in a holistic way by shedding light on key issues related to the creation of wargaming groups, sustaining these groups and their mechanisms of decay. It encompasses a variety of ethnographic data, gathered from the communities of: *Flames of War*, *Warmachine & Hordes* as well as the *Star Wars* franchise. Bearing in mind that the research is ongoing, the paper incorporates various data gathered in the course of the last three years, including participant observation, fieldwork notes, player interviews, and online discussions.

Keywords: tabletop wargaming, speech community, game life cycle

Homo Ludens 1(13)/2020 | ISSN 2080-4555 | © Polskie Towarzystwo Badania Gier 2020
DOI: 10.14746/HL.2020.13.8 | received: 12.09.2020 | revision: 29.09.2020 | accepted: 11.12.2020

1. Introduction

Tabletop wargaming, seen as a past-time and hobbyist activity (Featherstone, 1998), may be considered a powerful tool not only in transforming its participants, but also in internalising their experiences. Wargaming constitutes a high-engagement activity in which players are put in a situation where they learn to deal with both making difficult decisions and taking the responsibility for their results (Perla, McGrady, 2011). It can become a potent tool in education and training (Reynaud, Northcote 2015; MacNab, 2012), a facilitator of social interaction, and a key to successful pastime.

While bearing in mind the emphasis on hobbyist activities, we should also note that wargaming provides unique circumstances for culture creation. By means of participation, it establishes a meaningful discourse for interaction and facilitates the formulation of new speech communities (Duranti, 1997; Foley, 1997). What is more, it establishes a system of practices in terms of participation and interaction.

From a historical point of view, wargaming was deeply rooted in the military entourage, yet its main premise was not to conduct warfare, but to train and prepare for unprecedented or unforeseeable situations. Initially, the term was used in the military context, as the origin of wargames can be traced to 19th-century training programmes for officers (von Hilgers, 2000; MacNab, 2012).

Both historical and fantasy tabletop wargames are witnessing a period of increased popularity in Poland. Gamer communities may focus around one of several motivating factors, including a league system; casual, weekend games of small groups; or the need to tamper or power-game a system (Carter, Harrop, Gibbs, 2014a, 2014b). In such cases, communities may integrate between two (with focus on niche, historical games, for instance, *Chain of Command*) and two-hundred players (*Star Wars: X-Wing Miniature Game*), depending on the game itself. Yet, the majority of these communities undergo a chronotope of changes that can be perceived as a life-cycle.

2. Research methodology

In the following paper I seek to present a narrow slice of an ongoing research project focused on wargaming communities in Poland. Since

its inception in 2015, I have focused on larger cities, usually voivodeship capitals, as these are most likely to agglomerate an adequate number of players and are a base for hobby shops and gaming clubs that become the heart and soul of the wargaming hobby.

My research utilises an ethnographic approach, with the researcher taking the role of a player and becoming a member of studied communities. This allows "a way of seeing through participants' eyes: a grounded approach that aims for deep understanding of the cultural foundations of the group" (Hine, 2000, p. 21). In this perspective, the player-researcher goes through all the stages of becoming a community citizen (Block, 2009), participating in organized play, socialising, and finally taking on the role of a mentor for younger players. There are substantial similarities here to Gary Alan Fine's ethnographic study of roleplaying games (Fine, 1983/2002), especially in terms of the phases of the player's (researcher's) initiation into the community.

In my research I have focused on different pieces of data, including field notes from participant observation, semi-structured interviews carried out with players, and socialising in informal situations (cf. Brown 2015; Carter, Harrop, Gibbs, 2014a, 2014b). For the purpose of this particular paper I will demonstrate the information and observations gathered while researching one particular wargaming community, focused on *Flames of War* (abbreviated as FOW).

Aside from participating in various forms of structured play, players communicate on a regular basis through social media (Facebook groups), internet forums, but mostly through daily conversations. It can be argued that the Internet is the most prolific means of exchanging ideas due to the fact that players live in various cities. Facebook seems to be the dominant medium, yet online message boards, although in decline, still carry some importance.[1] The usual array of activities include tournaments, discussions of current affairs, sharing and commenting photos, tips for modelling, arguing over the game rules, composing army lists, as well as trading miniatures by means of a separate Facebook group.

[1] In the case of FOW, Polish forums are managed by one of the several official game retailers.

Flames of War is a World War II tabletop miniature wargame produced by the New Zealand company Battlefront Miniatures Ltd (Yates, Turner, 2017). The first edition of its rules was released in 2002, with a later spin-off *Team Yankee* (Yates, 2015), set in a hypothetical cold-war-going-hot scenario in 1985, in Central Europe, and related to a novel of the same title by Harold Coyle (1987). In terms of gameplay, FOW tries to recreate a military conflict in a fairly believable way, i.e. through the use of maps and terrain, varied unit characteristics, by using dice rolls to determine game outcomes, and employing scale miniatures. At the same time, game authors have given players the possibility to both recreate historical battles (through dedicated book supplements) and to play competitively, usually in some form of organised play.

Organised play remains a hot topic among FOW players, who approach their hobby competitively. To this extent players have devised a league system, focused around tournaments. The 2019/20 league season scoreboard[2] listed 86 players, out of which around 50 remain active and participate in this form of organised play. The Polish league has gained a fair extent of international recognisability, which resulted in foreign participation in Polish tournaments. There were six players from Belarus, Portugal, Germany, and the Czech Republic participating in tournaments in the so-called league centres: Poznań, Bydgoszcz, Warsaw, Wrocław, Kraków, Głogów, Zielona Góra, with each city amassing its own FOW community, comprising of between four and twenty players. There seem to exist a magnitude of reasons and motivations for playing FOW competitively, ranging from casual players, to tournament result-oriented ones, to local pace-setters or leaders that attempt to stimulate their local communities to participate more actively.

3. Founding a community

The process of evolution of a tabletop wargaming community runs through three stages that correspond with the model of Peter Block (2009). It begins with a small, dedicated group of enthusiasts seeking to engage

[2] <https://tournykeeper.com/#/ranking/50>, accessed 5 December 2020.

a larger amount of players. In addition to non-competitive casual games, the dynamics of the evolution involve dedicated leadership, focused on transforming to the second stage of evolution, where a group of around ten players engage in various forms of organised play. The success of this stage relies not only on the game publishers' support, but mostly on the support of local hobby shops and gaming clubs, societies, and public institutions that provide the venue and deal with the logistics. The final step integrates players on the national and international levels through events, tournaments, and championships. It establishes a setting for competitive play and social interactions, as well as for professional gaming. Finally, there are several mechanisms responsible for the decay and dissolution of wargaming communities, based on social factors (negative interactions) or the game meta (Mauger, 2016).

In order to invigorate a wargaming community, several issues have to be taken into consideration. One of them is community health (cf. Block, 2009, p. 17), which depends on the level of social capital. This is achieved through gaining a certain level of cohesion among the community members. In other words, players need to interact but they also need to take care of the social aspect of their interactions.

Forming a new wargaming community often takes place through the engagement of players from an already-existing community, and there are two notions that allow the initial stage to go through. These are the game itself – which should appeal as engaging and interesting in a way that attracts more players – and developing a gaming experience where new players feel both welcome and connected to others (Putnam, 2000). In other words, the safety and success of an individual depend on other players.

Social capital, understood as a widespread relatedness among players, builds up gradually, in small steps (Block, 2009, pp. 17–20). A wargaming community in its infancy consists of at least two players willing to share a game. If the game shows potential, there appears an incentive to invite others. This usually takes place among friends or colleagues, and depends on the game itself. Anything, from the novelty of the game rules, to the aesthetics of minifigures, the accessibility of the game, the price range for game starter sets, to the game setting (historical, sci-fi, or other) may factor towards the success. Some games are well-marketed from the start, be it through the publisher's effort or word-of-mouth; some are designed

to easily attract large masses of people to play and participate in events. The latter characteristic is the foundation of success for *Star Wars: X-Wing Miniature Game*, as it combines features and game mechanics shared by both board- and wargames.

4. Stage I: Small group dynamics

One of the basic (though not necessarily conscious) needs that an individual seeks to satisfy when joining a wargaming community is the need for belonging. It becomes the goal of an individual as well as a community matter (Block, 2009, pp. 2–9). In this regard the process of community building is an aggregation of small steps that range from inviting people to participate, organising events with rewards (i.e. local tournaments, where all new players receive rewards for participating), advising on new purchases, consulting game rules, developing modelling and hobby techniques, to even more detailed issues, for instance, personally inviting players to come and making sure they will make it. In other words, new members need to feel that they are welcome and needed within the community. This is what Block (2009, p. 3) calls the rule of hospitality (being welcoming) and generosity (offering with no expectations in return).

This stage of development is not only the most significant; it also takes the most time and effort. There are a myriad of things that can go wrong, and even if everything proceeds as planned, people may feel pushed away by the smallest detail. Typically, players mention the lack of time or financial resources, becoming bored or dissatisfied with the game, and sometimes interpersonal issues (and thus the feeling that one does not fit in).

5. Stage II: Organised play

When a given wargaming community is growing steadily, it develops certain habits and a specific type of sociolect (Matyka, 2014) that make it unique. After a time, when the group grows to six or more active players, there arises the need to organise structured events – tournaments or campaigns. Typically, such events are announced publicly to encourage

players from other cities to participate. It is also worth mentioning that aside from socialising, structured play events are organised to integrate the local group into a larger social organism. Players receive rewards not only for participation, but also for taking top (and last) places.

Figure 1. A diorama trophy, awarded for taking the last place at a FOW / Team Yankee tournament: "UN Peace Prize for remarkably low combat efficiency." Photo by the author

Participation in organised play results from the will to compete and win, but it is grounded in social bonds, too. Players choose to believe that the group to which they belong is worth investing their time and resources. This is also the point where conscious decisions regarding the scope of participation are being made. Thus, players make a choice not only to come and take, but also to invest their time in teaching game rules to others, providing introductory games, or organising modelling workshops. At this point players become what Peter Block (2009) would call citizens. There is also a financial dimension, as some players are willing to invest both their time and private resources in the form of tournament infrastructure or rewards, occasionally even brokering new or used models at attractive prices, at times with little profit, because "they need people to play a game with."

6. Community in decline

Rapid development of wargaming communities may have negative consequences. Although conflicts are a natural occurrence in player communities, in the context of wargaming they revolve around the fact that the majority of social interactions are handled face to face. In the course of various interpersonal conflicts individual gains and goals may become more important than the goals of the whole. This results in various forms of power struggles and "calling the shots", single-handedly deciding on "what we are playing, when, what point values for army lists we are using, or who can play with us." This is when players start to see that the way things are being said and presented has a fundamental impact on the health of their community. The power of both negative and positive language impacts those directly engaged in current activities; it may also result in collateral damage. Discussions carried out on Facebook groups are visible to the public and once a discussion gets out of hand, it becomes effective at repelling new players and interested bystanders from participation. The fallout is usually difficult to manage and takes extra time and care to make amends.

After some time, negative forms of communal teaching stories (Block, 2009, p. 35) lose their publicity and stop being viewed as attractive. This is when community members start to realise that such arguments do not actually constitute anything new, and that they focus on going over and over the same old issues instead. Departing from the *culture of retribution* (Block, 2009, pp. 40–43) with *autocratic tendencies* and strong leaders ends the dependency and entitlement of citizens. Once the past becomes the past, and getting a grasp of the thought about a better community begins to be possible, new ideas become easier to implement.

Fluctuating within a highly-competitive environment, wargamers provide various reasons and justifications for quitting or changing the preferred game system:

> I've achieved enough in FOW. I got to the top of the ladder and went to ETC[3] three times, every time scoring a top place. No more winning trophies or trinkets for me here.
> I don't like the new v. 4 FOW rules. They've reset the meta, took out all the fun of special rules.

[3] European Tabletop Championships, <https://www.etc-tabletop.com/>, accessed 5 September 2020.

The gradual decline in the amount of players becomes even more drastic if the quitting parties involve community leaders. A leaderless community is being dragged into a power struggle, with several individuals willing to issue commands and allocate tasks, and with little effectiveness in terms of organising tournaments, providing introductory games, or setting up regular events at a local hobby shop. By assigning fault and intercalating anxiety the associational life is gradually marginalised.

The word of mouth concerning the state of affairs travels fast, while the concern for the game system decreases. This leads directly to the departure of a majority of players and thus, a wargaming community is brought close to death. However, the loss of interest in the system is not always permanent, as there usually remains a small group of enthusiasts willing to play from the comfort of their own homes. Just as a new edition of game rules may act as a deterrent for some, it can also prove to be an asset in recruiting returning players. Players consciously choose to be accountable rather than entitled, and, as Peter Block puts it,

> [c]itizenship as the willingness to build community gets displaced by isolationism in any form. It is not by accident that the loudest activists for finding and deporting undocumented workers are some of the leaders of the fear, oversight, safety, and security agenda. They are the key beneficiaries of the retributive society. If we want community, we have to be unwilling to allow citizenship to be co-opted in this way.
> The idea of what it means to be a citizen is too important and needs to be taken back to its more profound value. Citizenship is a state of being. It is a choice for activism and care. A citizen is one who is willing to do the following:
> - Hold oneself accountable for the well-being of the larger collective of which we are a part.
> - Choose to own and exercise power rather than defer or delegate it to others.
> - Enter into a collective possibility that gives hospitable and restorative community its own sense of being.
> - Acknowledge that community grows out of the possibility of citizens. Community is built not by specialized expertise, or great leadership, or improved services; it is built by great citizens.
> - Attend to the gifts and capacities of all others, and act to bring the gifts of those on the margin into the center (Block, 2009, p. 65).

The small batch of eager players who still see a possible way out try to re-animate the community, while bearing in mind that a shift in the quality of language – from conversations about the past to conversations about possibilities and refocusing goals – is the key to success.

7. Stage III: (Inter)national scale play

Once a wargaming community is satisfied with the frequency and attendance of locally-organised play events, it starts to look for ways to compete on a larger scale. This is what wargamers often call "the tournament hunger." Large-scale tournaments – called nationals or grand tournaments – are treated as open events, where anyone can participate, yet their prestige and importance within communities is greater in comparison to local-scale events. Not only do players compete for the top places and trophies but they also negotiate the social hierarchy. There is also a statistical and mathematical side of larger events. Nationals and grand-scale tournaments, which may attract twenty (*Star Wars: Armada Grand Tournament 2017*[4]), fifty (*Warmachine & Hordes: Guildmachine Warball 2019 – Deutsche Meisterschaft*, Hamburg[5]; *Warmachine & Hordes: Drużynowy Turniej Miast*, Pruszków[6]), or even over a hundred players (*Star Wars: X-Wing Miniature Game Polish Grand Championship*[7]), are statistically-viable events that allow to check the current game mechanics in practice, and see which army construction strategies and gameplay tactics make the most sense.

The scale and logistic requirements make such tournaments popular and well-attended events. Their popularity reaches beyond Polish borders, with foreign players' participation at around 5–10% of all players, depending on the system. One of the factors in deciding on tournament participation is the game meta, as there is a popular claim among tournament-oriented wargamers that it is a well-composed army list, and not the player, that wins matches. Meta-gaming is understood here as employing the rules "against" their original purpose, that is, searching for flaws in the game rules and using them for their own benefit. As Vincent Mauger observes,

> [f]or some players, game is serious business. Total control of its system, for the sake of extreme efficiency, can become detrimental to the recreational activity itself as it is built in collaboration with other players who do not necessarily share the

[4] <https://www.facebook.com/events/1431921283518294/?active_tab=about>, accessed 5 September 2020.

[5] <https://www.tabletoptournaments.net/de/t3_tournament_results.php?tid=22422>, accessed 5 September 2020.

[6] <https://tournykeeper.com/#/tournament/details/922>, accessed 5 September 2020.

[7] <https://listfortress.com/tournaments/1292>, accessed 5 September 2020.

same commitments. Some strategies, actions or methods used by these metagamers transcend established rules. Implicit rules of social order are ignored to achieve better performance, and formal rules are sometimes thwarted by the use of shortcuts and loopholes allowed by the system (such as exploits) or simply dominant strategies imbalanced by designers (Mauger, 2016).

This aspect can be treated as an inherent feature of a vast majority of wargaming systems nowadays. However, meta-gaming is not necessarily a negative phenomenon, as a good knowledge of the system and its mechanics is one of the reasons behind the success of national teams at international and world-wide tournaments, including the aforementioned ETC. In other words, getting a good grasp of the game meta, understanding the mechanics behind the system, building diversified, so-called "all-rounder" lists become a game within a game (Carter, Harrop & Gibbs, 2014a, 2014b). Army lists are adapted from tournament to tournament, while within some game systems (i.e. *Warmachine & Hordes*) the game meta changes periodically due to minor tweaks within unit statistics introduced by the designers.

8. Conclusions

When one puts the emphasis on hobbyist activities, wargaming provides unique circumstances for culture creation. By means of participation, it establishes a meaningful discourse for interaction and facilitates the formulation of new speech communities. What is more, it establishes a system of practices in terms of participation and interaction. One of the key concepts in the success of a wargaming community can be summarised by a quote from one of the players, concerning the scale of his time and resource investments into the development of his community. The reason behind this is that "I want to have people to play this game with."

From an outsider's perspective, wargamers may come across as accustomed to the state of affairs where they arrive at a prepared event without the need of any input on their behalf. This may lead to an attitude of entitlement and ignites internal conflicts that may result in the death of a given community. Therefore, the sustainability of a community boils down to three key elements. Firstly, there always has to be a group

of engaged players, willing to take action, while bearing in mind that in terms of tournament preparations and logistics, setting tables and terrain pieces, or cleaning the venue after the event is over, they may not get the help they need and no one will thank them. Secondly, it is vital that the community use all the support they can get, by means of a local hobby or game store, as well as from game publishers, who often help with organising events by pledging rewards. And finally, one has to bear in mind that a particular game needs to prove to be adequately attractive to players.

References

Block, P. (2009). *Community: The Structure of Belonging*. Berrett-Koehler Publishers Inc.

Brown, A. (2015). Awkward: The Importance of Reflexivity in Using Ethnographic Methods. In P. Lankoski, S. Björk (eds.), *Game Research Methods: An Overview* (pp. 77–92). ETC Press.

Carter, M., Harrop, M., Gibbs, M. (2014a). The Roll of the Dice in Warhammer 40,000. In F. Mäyrä, K. Heljakka, A. Seisto (eds.), *ToDIGRA: Physical and Digital in Games and Play* (pp. 1–28). Pittsburgh: ETC Press.

Carter, M., Harrop, M., Gibbs, M. (2014b). Drafting an Army: The Playful Pastime of Warhammer 40,000. *Games and Culture, 9* (2), 122–147.

Coyle, H. W. (1987). *Team Yankee: A Novel of World War III*. New York: Presidio Press.

Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Featherstone, D. (1988). *Featherstone's Complete Wargaming*. London: David & Charles.

Fine, G. A. (1983/2002). *Shared Fantasy: Role-Playing Games as Social Worlds*. Chicago, London: The University of Chicago Press.

Foley, W. (1997). *Anthropological Linguistics: An Introduction*. Blackwell Publishers Ltd.

von Hilgers, P. (2000). Eine Anleitung zur Anleitung. Das Takstische Kriegsspiel 1812–1824. *Board Games Studies: International Journal For the Study of Board Games,* (3/2000), 59–78.

Hine, C. (2000). *Virtual Ethnography*. London: Sage.

Mauger, V. (2016). *From Metagaming to Metadesign: Designing Actively Beyond Rules and Borders. Digital Games as History. How Videogames Represent the Past and Offer Access to Historical Practice*. Paper presented at Intelligences Numériques – Digital Intelligence Conference. 4–6 April 2016, University of Laval.

MacNab, I. A. (2012). *Kriegsspiel and the Sandtable: Using Tabletop Wargames to Teach Tactics and Exercise Decision Making in the Classroom*. Unpublished MA dissertation. New York: Center for Teaching Excellence, United States Military Academy, West Point.

Matyka, M. (2014). Socjolekt uczestników klasycznych gier fabularnych jako profesjolekt. *Homo Ludens, 6*(1), 101–115.

Perla, P. P., McGrady, E. (2011). Why Wargaming Works. *Naval War College Review, Summer 2011, 64*(3), 1–20.

Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon& Schuster.

Reynaud, D., Northcote, M. (2015). The World Wars Through Tabletop Wargaming: An Innovative Approach to University History Teaching. *Arts & Humanities in Higher Education 2015, 14*(4), 349–367.

Ludography

Clarke, R. (2013). *Chain of Command. Rules for WWII Platoon Level Combat*. Too Fat Lardies. Online: <https://toofatlardies.co.uk/product/chain-of-command-rules-ultimate-bundle/>, accessed 5 September 2020.

Little, J. (2012). *Star Wars: X-Wing Miniatures Game*. Fantasy Flight Games, USA. Online: <https://www.fantasyflightgames.com/en/products/x-wing-second-edition/>, accessed 5 September 2020.

McVey, M., Snoddy, B., Wilson, M. (2019). *Warmachine & Hordes. New Rules Digest*. Privateer Press, USA. Online: <https://privateerpress.com/organized-play/game-rules-errata>, accessed 5 September 2020.

Kniffen, J., Petersen, C.T. (2015). *Star Wars: Armada. Rules Reference*. Fantasy Flight Games, USA. Online: <https://www.fantasyflightgames.com/en/products/star-wars-armada/>, accessed 5 September 2020.

Yates, P. (2015). *Team Yankee: World War III*. Battlefront Miniatures Ltd, New Zealand.

Yates, P., Turner W. (2017). *Flames of War: The World War II Miniatures Game. 1939–41 and 1944–45*. Battlefront Miniatures Ltd, New Zealand.

Jacek Mianowski, PhD – Assistant Professor at the Institute of Modern Languages and Applied Linguistics at Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz, Poland. His areas of academic research include anthropological linguistics, ethnography of communication, emergence and evolution of writing systems, and game studies

Przywództwo, cykliczność i zmiany w społeczności gier bitewnych

Abstrakt: Poniższy artykuł jest próbą holistycznego odniesienia się do idei cyklu życia społeczności graczy. Rzuca światło na kluczowe kwestie związane z tworzeniem grup graczy gier bitewnych, podtrzymywaniem tych grup przy życiu i ich mechanizmów rozpadu. Artykuł oparty jest na różnorodnych danych etnograficznych, zebranych z trzech społeczności związanych z grami: *Flames of War* i *Warmachine & Hordes*, a także z uniwersum *Star Wars*. Ze względu na to, że badania podczas powstawania tekstu nie były jeszcze zakończone, publikacja oparta jest na danych zgromadzonych w ciągu trzech ostatnich lat, w tym obserwacjach uczestników, notatkach z badań terenowych, wywiadach z graczami i dyskusjach online.

Słowa kluczowe: gry bitewne, społeczność mowna, cykl życia gry

Codified gestures i *scenic learning* – dwie techniki oparte na gestach i ruchu scenicznym wspomagające naukę języka angielskiego uczniów szkół podstawowych

Codified gestures *and* scenic learning – *two techniques based on gestures and body movement for enhancing English language learning in the primary classroom*

Monika Michalak
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
m.michalak@amu.edu.pl | ORCID: 0000-0002-8775-8142

Abstract: Gestures play an important role in generating new ideas and help solve problems in a creative way. The results of the recent research indicate a lot of benefits of using codified gestures technique during a foreign language class with beginners. What is more, it has been proved that scenic learning has a positive effect on the new vocabulary retention, motivates students to learn and encourages them to express their emotions, reinforcing openness to new experiences. The following paper aims at describing the role of the two techniques in English language learning and teaching based on a research conducted among several dozens of pupils in one of the primary schools in Wielkopolska.

Keywords: drama in education, codified gestures, scenic learning, multimodal learning, neurodidactics

Homo Ludens 1(13)/2020 | ISSN 2080-4555 | © Polskie Towarzystwo Badania Gier 2020
DOI: 10.14746/HL.2020.13.9 | received: 31.12.2018 | revision: 5.09.2019 | accepted: 7.12.2020

1. Wstęp

Jak pisze Teresa Siek-Piskozub:

> Zamierzonym celem nauczania jest doprowadzenie do zdobycia określonej wiedzy lub opanowania przez ucznia pewnych sprawności wyznaczonych przez program nauczania, natomiast zamierzonym celem działania uczniowskiego jest zrealizowanie celu ludycznego – doświadczenie uczucia przyjemności, rozbawienia, osiągnięcia sukcesu. Sam cel nauczania może być dla niego [tj. dla ucznia] ukryty (Siek-Piskozub, 2001, s. 19).

Powszechnie znane jest przekonanie, że gesty i ruch ciała wpływają pozytywnie na dynamikę wypowiedzi oraz wspomagają komunikację, usprawniając przywoływanie słów, których mówiący nie może sobie w danym momencie przypomnieć, czy docieranie do wyrażeń, których nie używa na co dzień. Badania dowodzą, że gesty i mowa są ze sobą ściśle powiązane. Zatem, co wydaje się oczywiste, gesty i ruch ciała mają duży potencjał dydaktyczny i mogą z powodzeniem wspomagać nauczanie oraz uczenie się języków obcych. W tej dziedzinie najczęściej kojarzone są z techniką reagowania całym ciałem (ang. *total physical response*, TPR), głównie w procesie wprowadzania nowego słownictwa wśród najmłodszych uczniów.

Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie, w jaki sposób obserwowanie (i wykonywanie) konkretnych gestów oraz ruchów ciała wspomaga nabywanie i przetwarzanie języka angielskiego na poziomie zarówno pojedynczych słów, jak i całych zdań.

2. Gesty kodowane (ang. *codified gestures*) – czym są i jaką rolę odgrywają podczas nauki języka obcego

2.1. Definicja

Gesty kodowane są zbiorem gestów, z których każdy ma znaczenie słownikowe (najczęściej jeden gest odpowiada jednemu słowu), znane i używane przez członków określonego kręgu kulturowego lub społeczności. Grupa ta może być bardzo liczna, o zasięgu nawet światowym, lub bardzo mała, składająca się z nauczyciela i jego uczniów. Głównym celem takich gestów jest wspomaganie rozumienia przekazywanych werbalnie treści,

a więc, aby ten cel mógł być osiągnięty, powinny one jasno i w nieskomplikowany sposób obrazować znaczenie. Gdy nauczyciel tworzy nowy gest, wykonywany przez niego symboliczny ruch ciała musi mieć semantyczny związek z treścią. Jeśli ruch ten nie kojarzy się ze słowem, gest nie zostanie zrozumiany od razu i konieczne będzie „nauczenie" się go (Poggi, 2013, s. 1481–1485)

Zatem gesty kodowane mogą mieć charakter ikoniczny[1] (np. kot – imitowanie dłońmi wąsów kota po obu stronach twarzy) lub bardziej umowny (np. spójnik „i" – otwarte dłonie tworzące znak +). W tym drugim przypadku źródła gestów trzeba upatrywać w językach migowych. Przy czym trzeba podkreślić, że gesty kodowane nie są tożsame z ruchami dłoni i kciuków (znakami ideograficznymi zwanymi również migami), które należą do owych języków. Gesty te nie stanowią też odrębnego języka same w sobie, chociaż mogą być częścią systemu imitującego język (np. system znaków manualnych, których zadaniem jest jak najwierniejsze odzwierciedlenie słownictwa i gramatyki języka angielskiego, ang. *signing exact English*, SEE) (Janzen Ulbricht, 2018).

2.2. Gesty w (glotto)dydaktyce

W toku przeprowadzonych badań zaobserwowano wiele korzyści płynących ze stosowania gestów jako techniki wspomagającej nauczanie języka obcego. Manuela Macedonia, Karsten Müller i Angela D. Friederici (2011) udowodnili, że gesty ikoniczne w znacznym stopniu przyczyniają się do efektywnego zapamiętywania rzeczowników konkretnych w języku obcym.

Nieskomplikowane gesty zwane „uderzeniami"[2] mogą ułatwić pełniejsze zrozumienie nawet złożonych treści wyrażonych w języku obcym (Holle i in., 2012). Gesty wspierają przyswajanie języka obcego przez początkujących uczniów uczęszczających do klas wielonarodowościowych (Janzen Ulbricht, 2018). Ponadto wspomaganie nauczania języka angielskiego techniką gestów kodowanych stymuluje naturalną ciekawość

[1] Gesty ikoniczne odzwierciedlają związek pomiędzy formą, jaką przyjmuje gest (np. pozycja ciała, ustawienie dłoni, sposób poruszania się), a osobą, konkretnym przedmiotem, czynnością czy sytuacją, którą ilustruje (Behne, Carpenter, 2014, s. 2049).

[2] Ang. *beat gestures / beats* – krótkie i rytmiczne ruchy dłoni dopasowane do tempa mowy, pełniące funkcję podkreślania lub komentowania przekazywanych werbalnie treści (Holle i in., 2012, s. 1).

uczniów oraz rozwija ich zainteresowanie tym językiem, a także pozwala nabywać umiejętności językowe na różne sposoby (multimodalnie) (Janzen Ulbricht, Michalak, 2019).

3. Technika wspomagająca nauczanie języka obcego oparta na ruchu scenicznym (ang. *scenic learning*)

3.1. Charakterystyka *scenic learning* (SL)

Scenic learning jest techniką wywodzącą się z dramy[3], która łączy w sobie chóralne (grupowe) powtarzanie fragmentów tekstu (zwrotów lub pełnych zdań) przy jednoczesnym imitowaniu ich znaczeń za pomocą ruchów ciała, gestów i mimiki twarzy w celu przyswojenia nowego słownictwa w języku obcym. Nauka może odbywać się m.in. poprzez odgrywanie uprzednio przygotowanych ról (scenki rodzajowe, skecze, przedstawienia) oraz improwizację (Janzen Ulbricht, 2018).

3.2. Znaczenie i rola SL na lekcji języka obcego

Badanie przeprowadzone przez Markusa Kiefera, Eun-Jin Sim, Sarah Liebich, Olafa Hauka i Jamesa Tanakę (2007) dowiodło, że nowe słowa w języku obcym są przyswajane łatwiej, jeśli ów proces wesprze się przez powiązane ze znaczeniem tych słów ruchy ciała wykonywane samodzielnie przez uczącego się.

Technika SL kładzie nacisk przede wszystkim na działania samych uczniów (i nauczycieli). Kluczowy jest tu proces uczenia się i nabywania nowych umiejętności poprzez osobiste fizyczne i emocjonalne zaangażowanie uczących się. Efekt końcowy w postaci przygotowanego występu przed publicznością nie należy do warunków koniecznych. Kluczowym założeniem SL na lekcji języka obcego jest natomiast zachęcenie uczniów do wcielania się w różne role i włączanie ich w rozmaite sytuacje, które mają za zadanie naturalnie absorbować ich uwagę i stanowić dla nich źródło radości i fascynacji (Sambanis i in., 2013).

[3] Metoda inicjująca i wspomagająca uczenie się, mająca swoje źródło w zabiegach teatralnych, promująca holistyczne podejście do ucznia (zob. m.in. Machulska, Pruszkowska, Tatarowicz, 1997).

Poza aspektami pragmatycznymi, do jakich zaliczyć trzeba nabywanie umiejętności wyrażania siebie i komunikowania się w języku obcym, stosowanie techniki *scenic learning* na lekcji może wpływać pozytywnie na rozwój osobisty uczniów w zakresie kompetencji społecznych oraz (inter)kulturowych, a także rozwijać u nich wrażliwość na piękno i sztukę (tamże, s. 74).

4. Neuronaukowe podstawy omawianych technik

Wspomaganie nauczania języka obcego technikami opartymi na ruchu ciała jest uzasadnione kilkoma czynnikami neuronaukowymi.

Gesty i ruch ciała w sposób naturalny stanowią niewerbalną składową procesu komunikowania się z otaczającym światem. Badania dowodzą, że część mózgu odpowiedzialna za powstawanie mowy – ośrodek Broki – aktywizuje się znacząco podczas procesów motorycznych. Przykładem może być eksperyment, w którym obserwacja cienia dłoni imitującej zwierzęta zintensyfikowała działanie tego ośrodka, dowodząc jego udziału w procesie interpretowania gestów i czynności wykonywanych przez inne osoby (Fadiga i in., 2006).

Na podstawie badań przeprowadzonych pod kierownictwem Jerzego Konorskiego poświadczono, że aktywacja neuronów wpływa bezpośrednio na tworzenie obwodów uczących się. Ponadto dowiedziono, „że siła połączenia pomiędzy neuronami wzrasta pod wpływem aktywacji sąsiednich neuronów **różnymi bodźcami** [podkreśl. M. M.]" (Domżał, 2013, s. 158), dzięki czemu przekazywanie informacji jest efektywniejsze.

Wśród sześciu typów neuroplastyczności[4] (kategoryzacja ze względu na czynnik aktywizujący procesy plastyczności w mózgu) wymienia się m.in. plastyczność wywołaną wzmożonym doświadczeniem. Należy ją rozumieć jako „zdolność zdrowego lub uszkodzonego mózgu do przekształcania się pod wpływem wzmożonego doświadczenia czuciowego lub ruchowego, w wyniku których określone szlaki neuronalne są wzmacniane przez ciągłe

[4] Neuroplastyczność (ang. *neural plasticity*) – zdolność mózgu polegająca na ustawicznym rozwoju, reagowaniu i przystosowywaniu się do zmieniających się warunków (np. zapamiętywanie, uczenie się nowych umiejętności) (Panasiuk, 2016, s. 166).

powtórzenia" (Panasiuk, 2016, s. 177). Zatem można założyć, że wzbogacenie procesu glottodydaktycznego o techniki oparte na ruchu ciała zwiększy efektywność uczenia się języka obcego poprzez umożliwienie uczniom nabywania go różnymi kanałami zmysłowymi – nie tylko za pośrednictwem wzroku lub/i słuchu (uczenie się/nauczanie polisensoryczne).

Techniki oparte na ruchu całego ciała i gestach, umiejętnie zastosowane podczas takiej lekcji, niwelują destrukcyjny stres i wyzwalają pozytywne emocje, wprawiając uczniów w nastrój beztroski i odprężenia, charakterystyczny dla zabawy (Sambanis i in., 2013, s. 77). Badania dowodzą, że pod wpływem pozytywnych emocji (np. radości, zadowolenia, zainteresowania, miłości) mózg intensyfikuje procesy uwagi, zapamiętywania i angażowania się w wykonywane zadania, dzięki czemu rozwija się trwały i szeroki repertuar kompetencji fizycznych, intelektualnych oraz społecznych (Fredrickson, 1998, s. 307–311).

Jak zauważają Sambanis i in. (2013, s. 77), towarzyszące przekazowi werbalnemu gesty i ruch ciała wspierają mózg w filtrowaniu informacji i zapamiętywaniu nowych jednostek leksykalnych, nadając im priorytetowe znaczenie. Proces ten ma charakter indywidualny i uwarunkowany jest sposobem postrzegania świata oraz doświadczeniem uczącego się. Rolę filtra może spełniać chociażby aspekt nowości, poziom jasności przekazu czy wartość emocjonalna, a co warto podkreślić, omawiane w niniejszym artykule techniki stwarzają okazję do aktywowania każdego z nich.

5. Zastosowanie techniki gestów kodowanych oraz *scenic learning* w nauczaniu angielskich przyimków miejsca i ruchu wśród uczniów szkoły podstawowej

Przedstawione w tej części pracy sposoby zastosowania omawianych technik na lekcji języka obcego, spostrzeżenia autorki oraz opinie uczniów pochodzą z opisu badania[5] przeprowadzonego w celu porównania

[5] Badanie zostało przeprowadzone w jednej z wielkopolskich szkół podstawowych (teren wiejski) w roku szkolnym 2017/2018 i było częścią większego niemiecko-polskiego projektu badawczego. Wstępne wyniki zostały zaprezentowane na konferencji „Challenges of Foreign Language Teaching VIII: Through the Lens of Experience" w Uściu nad Łabą, w marcu 2018.

skuteczności obu technik w kontekście nauczania wybranych angielskich przyimków określających ruch i położenie. Pomimo że badanie owo miało charakter komparatystyczny – obejmowało uczniów i polskich, i niemieckich szkół – rozważania tu prezentowane będą dotyczyły tylko grupy polskiej. Podjęcie takiej decyzji umotywowane jest faktem, że autorka była odpowiedzialna za wdrożenie procedury badawczej tylko w tej grupie oraz pełniła rolę jednego z dwóch nauczycieli pracujących z uczniami na podstawie obu technik, co wiązało się z koniecznością przejścia odpowiedniego przeszkolenia z zakresu gestów kodowanych oraz wymuszało samodzielne opracowanie repertuaru gestów i ruchów ciała (na potrzeby *scenic learning*).

Badanie miało formę trwającego pięć dni projektu teatralnego, którego celem było opanowanie przez 50 uczniów szkoły podstawowej (dwa oddziały klasy piątej i dwa szóstej) najpierw tekstu nieskomplikowanej sztuki, a docelowo – jak największej liczby angielskich przyimków występujących w tym tekście. Uczniowie zostali losowo podzieleni na cztery grupy, przy czym dwie z nich uczyły się tekstu tylko przy zastosowaniu gestów kodowanych, a dwie pozostałe – techniką *scenic learning*. W celu wiarygodnego potwierdzenia zakładanego przyrostu wiedzy poziom znajomości przyimków określono w tygodniu poprzedzającym projekt teatralny za pomocą narzędzia obejmującego trzy poziomy trudności. Testowanie stopnia znajomości angielskich przyimków powtórzono w tygodniu bezpośrednio po zakończeniu projektu oraz sześć tygodni później (ocena efektów długotrwałych). W celu uwiarygodnienia wyników opracowano kilka wariantów testu.

5.1. Materiał dydaktyczny

Wszystkie działania uczniów i nauczycieli podejmowane podczas tygodnia teatralnego skupiały się wokół prostego scenariusza przedstawienia, który został leksykalnie i gramatycznie dostosowany do poziomu znajomości języka angielskiego uczniów biorących udział w badaniu. Tekst był adaptacją znanej bajki dla dzieci zatytułowanej *Bears in the Night* autorstwa Stana i Jana Berenstainów, w której siedem misiów postanawia opuścić łóżko tuż przed zaśnięciem i odnaleźć źródło dochodzących z zewnątrz odgłosów. Motyw wędrówki i pokonywania różnych fizycznych przeszkód po drodze sprzyjał wdrażaniu angielskich przyimków

miejsca i ruchu w kontekście (np. *„Let's go under the bridge!* [Przejdźmy pod mostem!]").

5.2. Nauka przy pomocy gestów kodowanych

Podczas nauki tekstu uczniowie siedzieli w półkolu zwróceni twarzą do nauczyciela, który stał naprzeciwko nich. Przychodził do sali ze stojakiem do nut i na nim umieszczał tekst. W trakcie początkowych sesji bardzo wolno czytał poszczególne fragmenty tekstu i gestykulował przy tym. Kolejne sesje miały podobny przebieg, tyle że tempo mówienia zwiększało się. Założono, iż uczniowie wraz ze słowami występującymi w tekście będą zapamiętywali towarzyszące im gesty. Zadaniem słuchaczy było włączenie się do wygłaszania tekstu w chwili, gdy rozpoznali gest. Chociaż ich aktywność polegała na mówieniu (nie na gestykulowaniu), zaobserwowano, że większość z nich wykonywała również właściwe gesty.

Nauka tekstu odbywała się w 12 sesjach po 15 minut (trzy sesje w ciągu dnia dla każdej z grup), podczas których uczniowie nie mieli dostępu do wersji pisanej. Nauczyciel gestykulował na poziomie morfemu, w związku z czym jedno słowo mogło składać się z dwóch gestów (np. *„bears* [niedźwiedzie]" – jeden gest oznaczał niedźwiedzia, drugi wskazywał na liczbę mnogą). Każdemu słowu (morfemowi) w tekście odpowiadał gest, a więc w przypadku nauki tekstu techniką gestów kodowanych całość była wyrażona gestami.

5.3. Nauka techniką *scenic learning*

Podczas pierwszej z 12 sesji trwających kwadrans uczniowie, siedzący w kręgu, zostali poproszeni o zrelaksowanie się, przybranie wygodnej pozycji i wysłuchanie całego tekstu, czytanego w wolnym tempie przez nauczyciela. Następnie sytuacja powtórzyła się, przy czym tym razem zadaniem uczniów było zidentyfikować jak najwięcej znanych im słów. Później uczestnicy zajęć otrzymali kopie scenariusza i z pomocą nauczyciela kontynuowali „oswajanie się" z jego treścią – śledzili tekst długopisem, gdy nauczyciel czytał; głośno kończyli rozpoczęte przezeń zdania; zgłębiali tekst w grupach itp. Takie działania uczniów i nauczyciela miały miejsce w trakcie sześciu sesji, a ich celem było pełne zrozumienie treści oraz płynne czytanie tekstu.

Podczas sesji 7–12 uczniowie zostali pozbawieni tekstów pisanych, a nauczyciel kontynuował pracę, opierając się na uprzednio przygotowanym zestawie ruchów ciała i gestów. W tej fazie uczestnicy zgromadzeni byli na środku sali lekcyjnej i w zależności od fragmentu powtarzanego wraz z nauczycielem w danym momencie przybierali określone pozy, wykonywali ruchy, wskazywali lub gestykulowali (np. *„And down the tree!* [I w dół po drzewie!]" – stojący uczniowie kucają stopniowo do pozycji siedzącej, wypowiadając przy tym wspomniane zdanie i charakterystycznie przedłużając wyrazy, co ma imitować czynność zjeżdżania). Warto zaznaczyć, że w przypadku stosowania techniki *scenic learning* gesty i ruchy ciała odpowiadały całym zdaniom i zostały przyporządkowane około 80% tekstu.

5.4. Przedstawienie

Jak wspomniano w części teoretycznej niniejszego artykułu, występowanie przed publicznością nie jest konieczne podczas wykorzystywania technik wywodzących się z dramy w procesie (glotto)dydaktycznym. Niemniej jednak grupa uczniów biorących udział w badaniu z entuzjazmem podeszła do pomysłu zaprezentowania efektów swojej pracy społeczności szkolnej.

W trakcie pierwszych sesji uczenia się tekstu wyjaśniono uczniom, że każdy z nich powinien opanować całość, niezależnie od tego, jaką rolę będzie odgrywał na scenie. Kwestie „mówione" (misie, sowa, narratorzy) rozdysponowano po ostatniej sesji, przy czym wcześniej grupy zostały połączone i ponownie podzielone na dwa zespoły artystyczne (bez uwzględniania techniki, jaką były uczone tekstu). Uczniowie, którzy nie otrzymali roli, mieli za zadanie stanowić żywy (ruchomy i mówiący) element scenografii (np. dzieci tworzące most powtarzały razem wyrażenie *„under the bridge"* w trakcie przechodzenia misiów pod mostem).

W dniu występu (ostatni dzień projektu teatralnego) wszyscy uczestnicy badania wspólnie przygotowywali scenografię i kostiumy. Przed premierą odbyła się próba generalna. Sam spektakl okazał się nie tylko nowym doświadczeniem emocjonalnym dla uczniów, ale również prawdziwym sprawdzianem z umiejętności współpracy w zespole oraz panowania nad tremą. Ponadto wpłynął na podniesienie samooceny tych, którzy z natury są raczej nieśmiali i nie wierzą we własne możliwości.

Oto kilka wypowiedzi zanotowanych przez nauczyciela w ostatnim dniu projektu (Michalak, 2017)[6]:

> Najtrudniej było zapamiętać, kiedy była moja kolej. Fajnie, że wszystkie misie były ustawione w dobrej kolejności [tj. zgodnie z kolejnością kwestii w scenariuszu – M. M.] i miały numerki na piżamach. Pomagało też podawanie sobie mikrofonu[7].
> Nie przeszkadza mi, że trzymam te gałęzie. Niby tylko siedzimy, ale misie potrzebują nas, żeby móc przejść wokół jeziora[8].
> Cieszę się, że mogliśmy wystąpić razem i nie musiałem nic mówić sam na środku sali. Całe przedstawienie było taką grą, którą oglądali inni. Nawet nie przejmowałem się publicznością[9].

6. Rezultaty i podsumowanie

Obie techniki w znacznym stopniu przyczyniły się do podniesienia poziomu znajomości angielskich przyimków miejsca i ruchu. Wstępne opracowanie danych empirycznych wykazało, że uczniowie przyswajający tekst techniką gestów kodowanych na poziomie morfologii opanowali wykorzystane w nim przyimki w nieco większym stopniu niż uczniowie, którzy zostali poddani działaniu gestów i ruchów ciała na poziomie zdania. Ostatni pomiar, wykonany sześć tygodni po zakończeniu projektu teatralnego, poświadczył jednak, że obie metody były skuteczne niemal w równym stopniu. Ze względu na ograniczenia objętościowe oraz inne ukierunkowanie tego artykułu wyniki statystyczne nie zostaną tutaj szczegółowiej omówione, ale będą dostępne w pracy Janzen Ulbricht (2020, w druku).

Techniki oparte na gestach i ruchu ciała niewątpliwie wniosły wiele radości i nowych doświadczeń do sali lekcyjnej, aktywizując nawet tych uczniów, którzy na wstępie manifestowali brak zainteresowania nauką

[6] Nauczyciele biorący udział w badaniu prowadzili dzienniki, w których zapisywali swoje spostrzeżenia oraz wypowiedzi uczniów mające związek z przebiegiem samego badania i występem końcowym. W celu zachowania anonimowości uczestników ich imiona zostały zmienione.

[7] Ania, lat 11, w odpowiedzi na pytanie nauczyciela zadane po przedstawieniu: „Co było dla ciebie najtrudniejsze podczas występu?".

[8] Tomek, lat 10, w odpowiedzi na zadane po próbie generalnej pytanie: „Czy nie wolałbyś odgrywać jednej z głównych ról, zamiast tworzyć jezioro wraz z innymi kolegami?".

[9] Eryk, lat 12, w odpowiedzi na zadane po spektaklu pytanie: „Co najbardziej podobało ci się w tym przedstawieniu?".

języka obcego i wątpili w powodzenie całego projektu. Intencją autorki było zaprezentowanie przykładowego wykorzystania tych technik na lekcji języka obcego oraz wskazanie ich potencjału dydaktycznego, szczególnie w przypadku grup uczniów z drugiego etapu edukacyjnego (klasy 4–6), znających język angielski na poziomie podstawowym.

Literatura

Behne, T., Carpenter, M. (2014). Young Children Create Iconic Gestures to Inform Others. *Developmental Psychology*, *50*(8), 2049–2060.

Domżał, T. M. (2013). Pamięć w neurologii: zaburzenia, diagnostyka i leczenie. *Forum Medycyny Rodzinnej*, *7*(4), 155–164.

Fadiga, L., Craighero, L., Destro, M. F., Finos, L., Cotillon-Williams, N., Smith, A. T., Castello, U. (2006). Language in shadow. *Social Neuroscience*, *1*(2), 77–89.

Fredrickson, B. L. (1998). What Good Are Positive Emotions? *Review of General Psychology*, *2*(3), 300–319.

Holle, H., Obermeier, C., Schmidt-Kassow, M., Friederici, A. D., Ward, J., Gunter, T. C. (2012). Gesture Facilitates the Syntactic Analysis of Speech. *Frontiers in Psychology*, *74*(3), 1–12. Online: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3307377>. Data dostępu: 17 października 2020.

Janzen Ulbricht, N. (2018). An experiment on gesture and fluency in two German schools. *ELT Journal*, *72*(3), 309–318.

Janzen Ulbricht, N. (2020). The Embodied Teaching of Spatial Terms: Gestures Mapped to Morphemes Improve Learning. *Frontiers in Education*, *5*(7), 1–13. Online: <https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/27818/feduc-05-00109.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Data dostępu: 7 grudnia 2020.

Janzen Ulbricht, N., Michalak, M. (2019). Codified gestures, curiosity and group cohesion in the foreign language classroom. W: Ch. Haase, N. Orlova (red.), *English Language Teaching through the Lens of Experience* (s. 207–221). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Kiefer, M., Sim, E.-J., Liebich, S., Hauk, O., Tanaka, J. (2007). Experience-dependent Plasticity of Conceptual Representations in Human Sensory-Motor Areas. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *19*(3), 525–542.

Macedonia, M., Müller, K., Friederici, A. D. (2011). The Impact of Iconic Gestures on Foreign Language Word Learning and Its Neural Substrate. *Human Brain Mapping*, *32*(6), 982–998. Online: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/hbm.21084>. Data dostępu: 16 października 2020.

Machulska, H., Pruszkowska, H., Tatarowicz, J. (1997). *Drama w szkole podstawowej*. Warszawa: WSiP.

Michalak, M. (2017). Nieopublikowane notatki z dziennika prowadzonego podczas trwania projektu teatralnego *Bears in the Night*.

Panasiuk, J. (2016). Uczenie się a mechanizmy neuroplastyczności. *Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska, sectio N – Educatio Nova*, *1*(1), 163–179. Online: <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_17951_en_2016_1_163/c/4779-3539.pdf>. Data dostępu: 17 października 2020.

Poggi, I. (2013). Semantics and pragmatics of symbolic gestures. W: C. Müller, A. Cienki, E. Fricke, S. Ladewig, D. McNeill, S. Tessendorf (red.), *Body – Language – Communication: An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*. Berlin–Boston: De Gruyter Mouton.

Sambanis, M., Baran, D., Beltrop, K., Grabert, L., Knorr-Dadfar, J., Marz, J., Schneider, A., Splitt, F., Wonschik, K. (2013). DRAMA TO GO! Hints and hands-on activities for the classroom. *Scenario*, *7*(1), 73–92. Online: <http://publish.ucc.ie/journals/scenario/2013/01/Sambanis/05/en>. Data dostępu: 17 października 2020.

Siek-Piskozub, T. (2001). *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

mgr Monika Michalak – nauczycielka języka angielskiego, doktorantka w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Codified gestures i *scenic learning* – dwie techniki oparte na gestach i ruchu scenicznym wspomagające naukę języka angielskiego u uczniów szkół podstawowych

Abstrakt: Gesty pełnią istotną rolę w generowaniu nowych pomysłów i pomagają rozwiązywać problemy w sposób kreatywny. Wyniki najnowszych badań wskazują na wiele korzyści płynących ze stosowania tzw. gestów

kodowanych na lekcjach języka obcego z początkującymi uczniami. Ponadto wdrożenie elementów ruchu scenicznego ma pozytywny wpływ na zapamiętywanie przez uczniów nowego słownictwa, motywuje ich do nauki, zachęca do wyrażania emocji i otwiera na nowe doświadczenia. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie znaczenia i roli tych dwóch technik w nauczaniu języka angielskiego na przykładzie badania przeprowadzonego wśród kilkudziesięciu uczniów jednej z wielkopolskich szkół podstawowych.

Słowa kluczowe: drama w edukacji, gesty kodowane, technika uczenia się oparta na ruchu scenicznym, neuro(glotto)dydaktyka, polisensoryczne uczenie się

Escape room as an adult education tool

Michał Mijal, Martyna Cieśla, Monika Gromadzka

University of Warsaw
mijal@wz.uw.edu.pl | ORCID: 0000-0003-0565-3337
mciesla@wz.uw.edu.pl | ORCID: 0000-0002-9254-8967
monika.gromadzka@uw.edu.pl | ORCID: 0000-0001-6628-0357

Abstract: Games gain popularity as teaching tools. Escape rooms, however, are a novelty, with most authors focusing on their description rather than the analysis of effects of their utilisation. The objective of this paper is to analyse experiences of players partaking in an educational escape game, and to observe escape rooms from the viewpoint of a scholar interested in the efficiency of the tool. The research material consists of questionnaires filled in by research subjects and transcripts of structured interviews. Due to the relatively large sample (N = 258), it is possible to conclude from the gathered quantitative data that there has been a growth in the subjects' knowledge.

Keywords: escape room, adult education, serious games, structured interviews

Homo Ludens 1(13)/2020 | ISSN 2080-4555 | © Polskie Towarzystwo Badania Gier 2020
DOI: 10.14746/HL.2020.13.10 | received: 31.12.2019 | revision: 16.06.2020 | accepted: 30.11.2020

1. Games and their potential

The educational potential of games was discovered already in antiquity, with the first records regarding the use games in adult education in the modern era dating back to the 17th century. Over time these games have evolved: from strategic war games designed for army officers up to training games used by educators during trainings and courses.

Games found their way to the mainstream of didactic and training tools only in the 20th century. Since the 1940s, when Reginald Revans (1980) developed formal assumptions and laid the foundations for the so-called *action learning*, games paved their way as full-fledged education tools through games and simulations used in business schools and in professional development of large organisations employees, up to current numerous examples of traditional and electronic games used in schools and universities. It is difficult to unequivocally determine a moment in time when games were accepted by practitioners; but with their dissemination ever more terms describing games used in non-entertainment contexts surfaced: *serious games* (Kleitmann, Narciss, 2019), *edutainment* (Rattakom, Sanit, Ladawan, 2019), *human-based computation games* (Heselmans et al., 2013) or *games with a purpose* (Amiri-Chimeh et al., 2018). Games have found their place and stayed for good in training and recruitment (Raybourn, 2007), personal development (Kai et al., 2020), marketing (Arora, Saxena, 2015), or risk analysis (Wang, Neil, Fenton, 2020).

Apart from the business area of application, games are also used on various stages of school education. Depending on the country and its policies this use may be common (e.g. in Germany) or incidental (e.g. in Poland); yet a well-designed game will become popular despite language barriers and will be adapted to the local circumstances in each country. Among titles known in Poland there are such as *Chłopska Szkoła Biznesu* ('Rural Business School') and *Oil City* created by the Małopolska Institute of Culture, *ZnajZnak* ('SignSmart') or *Kolejka* ('Queue') developed by the Institute of National Remembrance, and numerous games designed by administration institutions, both central and local, e.g. *Aktywuj Warszawę* ('Activate Warsaw'), *Rozegraj Miasto* ('Play Out the City'), or *Zagraj w Miasto* ('Play the City').

The objectives of the abovementioned games are varied but they all share one dimension – in addition to giving entertainment they teach, educate, and help players gain new skills and knowledge. *Chłopska Szkoła Biznesu* disseminates information on the Małopolska region, provides an opportunity to train negotiation skills, and additionally teaches the basics of economics. *Oil City* teaches history, yet in terms of competences it emphasises entrepreneurial attitudes and behaviours. *Rozegraj Miasto* is a tool designed to promote the idea of public consultation.

2. Educational and training games

At present, there is no scientific consensus on a single binding definition of a training, or even educational, game. There are, however, some parts of the gameplay which separate a didactic game from a regular one: active interactions between players, players' capacity to make decisions, striving to obtain goals, and a context which limits players' actions. Another differentiating factor is the objective of the game, which triggers changes in players' attitudes. This goal should be unambiguous and external to the gameplay – participants should be able to apply the newly acquired knowledge and skills in real-life contexts (Łączyński, 2011). Currently, training games are most commonly used in adult education, which corresponds with a real demand on the development services market.

Alf Wang, Terje Øfsdahl, and Ole Mørch-Storstein systematised the taxonomy of educational games in terms of players' engagement, coherence of the fantasy game reality, and the purpose of the training, as well as the game concept type. They divided educational games into intrinsic, where challenges faced by the players are related to the narrative and the fantasy world, and extrinsic, whose content is not dependent upon the narrative of the game. The figure below depicts the taxonomy of educational games.

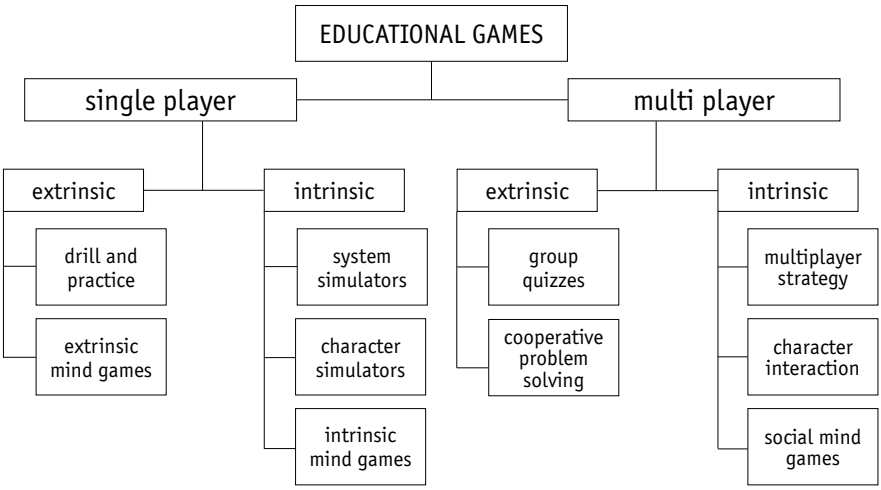


Figure 1. Taxonomy of educational games. Source: Wang, Øfsdahl, Mørch-Storstein, no date, p. 9

As presented above, there are ten main categories of educational games:

- drill and practice – here the player answers questions by choosing one from several text or graphic answers;
- extrinsic mind games – the player faces an intellectual challenge which is not related to the fantasy reality of the game;
- system simulators – here the player influences the course and the outcome of the gameplay, and the game fantasy world is a complex system subject to rules and principles;
- character simulators – the player becomes a hero of the narrative and their control over the gameplay is limited to the one character. They do not influence the story or the environment of the game;
- intrinsic mind games – this type of games challenges the players with intellectual puzzles closely related to the narrative in such a way that each decision a player makes results in instantaneous feedback;
- group quizzes – games of this type share common rules with games from the 'drill and practice' category; however, they demand that the players communicate within the gameplay and outside of it;
- cooperative problem solving – in mind games of this type the narrative does not affect given tasks and the players can influence other players;

- multiplayer strategy – here both players' actions and the narrative affect the course of the gameplay;
- character interaction – games of this type are based on simulations of interactions between characters controlled by the players;
- social mind games – here the players face several intellectual challenges and they cooperate to solve them. They constantly receive feedback on their decisions and undertaken actions.

This taxonomy supports designing a game which will provide optimal learning conditions for adults in accordance with the subject and the objective of the course or training (Wang, Øfsdahl, Mørch-Storstein, no date).

Games as learning tools in adult education have numerous advantages. First of all, games provide a possibility of practical, empiric use of theoretical knowledge, which allows learners to make mistakes, self-reflect on the cause of their failure, and finally change and update their behaviour. Additionally, any threat to the safety of learners and their environment is minimalised through constant supervision and assistance of the facilitator (Anderson, Anderson, Taylor, 2009).

Secondly, learning through games is a multidimensional phenomenon. The players learn:

- simultaneous contextual usage of information which is a part of a dynamic narrative,
- limited processes between players,
- strategic analysis of risks, costs, outcomes, and rewards related to making decisions regarding solving of a given problem.

Thirdly, learners partaking in a didactic game can verify the effectiveness of their new mode of conduct and way of thinking, as well as use newly acquired skills and attitudes. The environment of a game is safe, hence they can avoid the negative consequences of a failure, which would be inevitable in reality (Raybourn, Waern, 2004).

Even this fragmented and superficial description proves that knowledge and skills taught through games vary. Depending on the mechanical solutions applied in the game and the project components, the range of application may be extremely wide. Escape rooms are an example of hybrid games with an unexplored educational potential currently popular all over the world.

3. Escape room as a learning experience

Due to their specific hybrid nature, escape rooms are found on the border of multiplayer extrinsic and intrinsic games in the abovementioned taxonomy. They are played in teams (although single player escape rooms exist, an overwhelming majority of escape rooms is designed for several players) in dedicated places (or temporarily dedicated places in the case of mobile escape rooms), and the character of puzzles found inside is highly diverse – from regular number puzzles, through more complex word-based head-scratchers, up to multistage challenges demanding the integration of a wide range of skills and knowledge.

Escape rooms are relatively new creations. The first one was produced in 2007 in Kyoto. A rapid growth of the number of escape rooms was recorded around 2010 in Asia, subsequently in Europe, later in Australia, Canada, and the United States of America. The first Polish escape room was established by the Let Me Out company, emerging in Wrocław in 2013. Within the next three years about a thousand more surfaced (Stasiak, 2016).

Escape room is a team role-playing game whose narrative takes place in real time in a limited space of a room. The players' task is to uncover clues, solve puzzles, complete challenges, and find the key to the locked doors or a special item – an artifact. The game is usually designed for small teams, up to several members.

This form provides a social, entertainment, and educational experience which engages players, prompts them to collaborate, provokes creativity and logical thinking. Although every gameplay is similar, each one is unique as well as technically and story-wise inimitable. There is no one escape room which serves as the beginning of the phenomenon but there are many various sources.

Escape room creators seek narrative and puzzle inspiration in TV shows and various movie genres, be it adventure, action, horror, or science-fiction. They look for ideas in books, computer games, history, and themed entertainment industry. There is no denying that an escape room experience should resemble a fantastic adventure (Nicholson, 2015).

4. The 'Games of Food' project

The main objective of our EIT Food 'Games of Food' project (consisting of six universities and other institutions[1] and run in years 2018–2020 as part of the Horizon 2020 network) is to create an education-communication tool which would facilitate the conveying of reliable, science-based data on nutrition and balanced diet. The 'Games of Food' project is a collaborative effort of experts in various fields: education, psychology, food and nutrition, environment and natural resources, game design, business. It consolidates institutions from Europe and Asia. Our goal is to raise knowledge and awareness of balanced nutrition and a healthy lifestyle through the design and application of escape games.

We chose the escape room as the first game format as we anticipated it could provoke deeper consideration and at least modest change in the eating habits of the participants of our research, measured afterwards via a questionnaire. Additionally, our research consortium used elements of popular culture to design the *Zombie Attack* escape game.

Since *Zombie Attack* is an escape game dedicated to adults and older teenagers, it was only natural to draw on the legacy of andragogy. It turned out, however, that although the escape room as a social and educational phenomenon is an extremely interesting form from the andragogical point of view, it has not yet become a basis for exploration research, apart from sparse analyses.

When creating the theoretical background and methodological guidelines, we drew from discussions on differences in children and adult learning (Appelt 2005; Brzezińska, Wiliński, 1995) and emotional and social factors in adult learning (Illeris, 2006; Jarvis, 2011; Bandura, 2007), and we assumed as the foundation Jack Mezirow's works on *transformative learning*. Hence, we presumed, in accordance with the concept of transformative learning, that the escape room would serve as the beginning of the reframing process – the experience provided should provoke a disorienting dilemma. It means that the dilemma can occur throughout "being in" an escape room and solving puzzles.

[1] University of Helsinki, University of Warsaw, Israel Institute of Technology Technion, University of Reading, VTT, EUFIC.

The experience of participating in an escape room may be more or less contradictory with one's previous beliefs about healthy eating, and therefore the disorienting dilemma can appear. It happens when people have the sense that their frame of reference may not be right for some reason. To sum up, we chose the escape room because it gives a chance to „be in" and act on a new perspective; it also provides an opportunity to relate to others going through the same experience, which can prove transformative to some of them.

The game spans several categories of Wang, Øfsdahl, and Mørch-Storstein's taxonomy but the crucial ones are extrinsic multiplayer experiences (group quizzes and cooperative problem solving).

5. The *Zombie Attack* escape game

The room itself consists of nine tasks, each dedicated to one area of knowledge on nutrition, balanced diet, and environmental factors of food production. The puzzles are organised in a logical order, where the aim is not only to smoothly introduce the players to the game, but also to progressively incorporate more complex food-related topics and ideas. The game starts with two simple logical tasks where players fill in gaps in the food pyramid using provided options and use a hidden code to decipher texts on the energy of essential nutrients. The poster depicting the food pyramid with missing pieces is glued to a white board. Around it players find small magnets, each corresponding to a specific food item, missing from the food pyramid. The code concealed in the food pyramid allows the players to determine which one of several scrolls hidden in the room is correct, and where another code is hidden. Then they encounter two mathematical tasks which teach them about food energy calculation and protein daily value. Participants are provided with correct formulas and they need to apply them adequately to provided numbers. The next puzzles require logical thinking and perceptivity – players need to read a booklet on essential amino acids and discover a message hidden in the text (i.e. colored letters), piece together a jigsaw puzzle depicting examples of complete protein food plants, and analyse a cookbook with healthy recipes in order to find a secret code, again hidden in the letters.

The last puzzle is video-based – players watch a short film which contains information on the impact of food production on the environment (dressed as a last warning of several zombie apocalypse survivors) and look for word-based clues which help them discover the answer essential to escaping and winning the game.

6. Research methodology

Since the main goal of the EIT Food 'Games of Food' project was to design and test the application of science-based escape rooms as an educational tool, members of the EIT Food 'Games of Food' consortium developed an elaborate methodology of mixed methods research (survey, observation, and interview). We chose mixed methods research because it allows researchers to explore diverse perspectives and relationships that exist between the complex layers of multifaceted research questions. We realized that this methodological approach still had many critics and was very challenging, but it also enabled us to obtain data that indicated further possible research directions.

Quantitative data were collected through questionnaires filled by participants before and after the game. Interviews were conducted four weeks after the game.

Pre- and post- questionnaires helped evaluate the effectiveness of the *Zombie Attack* escape room. They were designed in regard to the local specificity of member countries, as well as to the tradition- and history-related differences in the understanding of healthy nutrition. There were multiple objectives of the questionnaire:

- to learn if the escape room can actually be an efficient teaching tool providing knowledge beneficial for the users;
- to learn if knowledge acquisition in the escape room is long-term;
- to verify the planned key performance indicators[2];
- to test, evaluate, and improve the game;
- to create a methodological base for further escape games on similar topic.

[2] Number of players in total, number of online media impressions, etc.

On the one hand, since there were numerous diverse objectives, the questionnaire had to consist of several modules – each devoted to another element of the game. On the other hand, time limitations related to filling out the questionnaires before and after the game forced us to introduce some simplifications. That is why much of the information contained in the conclusion section may be analysed more thoroughly in other versions of the escape room prepared in future, when the object of the research is defined more narrowly.

The questionnaire consisted of the following modules:

- metrics;
- knowledge on nutrition;
- association test;
- eating habits and healthy eating;
- readiness to learn about healthy nutrition;
- escape room experience.

The last stage of the research was structured interviews conducted with randomly selected subjects approximately two weeks after the escape game. The interviews constituted a supplementary source and regarded i.a. changes in attitude and behaviour observed by the subjects after the *Zombie Attack* escape room experience.

The tests were conducted in five countries: Belgium, England, Finland, Israel, and Poland, with 258 participants over the course of three months between September and November 2018. The subjects' ages ranged from 18 to 61, the majority being women, university students, and university staff. The teams consisted of two to eight players. They all completed the abovementioned pre- and post-test questionnaires.

7. Research results

Since the entertainment aspect of the *Zombie Attack* escape game was equally important as the educational aspect, both areas were analysed in the questionnaire. All subjects, without exceptions, rated the game experience as highly pleasurable. On the one hand, this may constitute a promising result which suggests that utilising an escape room in adult education could diversify and improve the attractiveness of the didactic

process. On the other hand, a risk exists that sample selection led to inviting mostly the persons who enjoyed this kind of entertainment (the subjects were mostly students and employees of the University of Warsaw from the Pedagogy and Management Faculties, or from other academic centres in the case of other countries). The second, educational area provided more interesting and promising results.

The research included pre- and post-questionnaires concerning knowledge on healthy nutrition and motivation to learn about it. They consisted of 49 and 36 questions, respectively, mostly regarding eating habits, free associations with the topic, and the subjects' opinion on the matter of nutrition as well as on escape rooms applied in education. Eight questions tested the respondents' specific knowledge on nutrition; the table below presents the participants' answers.

Table 1. Percentage of responders who chose correct answers

Question	PRE	POST	CHANGE
How many calories are there in 1 gram of protein?	37%	72%	35 pp
What nutrients form the basis of energy calculation of food products?	81%	91%	10 pp
How many grams of protein are recommended for a person to consume per day?	29%	45%	16 pp
What are essential amino acids?	56%	71%	15 pp
What are complete proteins?	62%	71%	9 pp
What are complementary proteins?	33%	51%	18 pp
How much of the human body is protein?	36%	39%	3 pp
What are the functionalities of proteins in our body?	55%	64%	9 pp

In line with the expectations, quantitative results unequivocally show that the subjects gained knowledge on healthy nutrition during the game. In all knowledge-checking questions, without exceptions, the players achieved on average a third more points for correct answers in post-questionnaires than in pre-questionnaires. Based on this, it can be assumed that learning materials and puzzles applied in the escape room contained information presented in an accessible and understandable

way. Understanding the differences in the increase of correct answers among participants requires thorough and more representative analyses; yet obtained results give reason to believe that escape rooms as adult education tool constitute an alternative to other teaching methods.

Additionally, 34 structured interviews were conducted with randomly chosen participants of the quantitative part of the study. During the interviews 9 general questions on awareness and habits were asked. As far as quantitative data derived from questionnaires suggest a change in the subjects' knowledge, qualitative data (players' testimonies obtained during interviews) imply that the *Zombie Attack* escape room experience may have had a long-term impact in terms of attitudes and behaviours. Most responders said that the knowledge gained during the game affected their habits in the area of healthy eating, as well as their attitude towards animal- and plant-based protein, e.g.:

> respondent 66884: After the game I genuinely started to think that it is actually true that the proteins we mainly get from meat and animal products, they can be sourced from plant products. And you can really try to prepare meals with plant products. I, for one, when I cook, started to replace meat with red beans. I really like it. It tastes good and I know it is a great source of protein.

8. Summary

Whereas the results concerning the entertainment aspect of the escape room experience are not surprising, the educational aspect – the main dimension from the point of view of andragogy practitioners – instills careful optimism regarding the use of escape rooms in adult education. At the same time, certain methodological reservations limiting the scope of the conclusions cannot be omitted.

The changes in subjects' attitudes were perceived by the subjects themselves, thus the results are burdened with the self-description accuracy mistake. The sample of those who took part in experiments and were interviewed was not representative, which limits the possibility to generalise conclusions to a wider population. However, the statements concerning attitude and behaviour change constitute a useful starting point for further experiments, this time using elaborate sample selection tools.

This is also an argument in favour of devoting more attention to escape rooms as tools applied in adult education. Even if subsequent experiments provide dissimilar results, one cannot dismiss the fact that among adult education tools escape rooms are likely to constitute an eligible alternative to many other methods used hitherto.

References

Amiri-Chimeh, S., Haghighi, H., Vahidi-Asl, M., Setayesh-Ghajar, K., Gholami-Ghavamabad, F. (2018). Rings: A Game with a Purpose for Test Data Generation. *Interacting with Computers, 30*(1), 1–30.

Anderson, B., Anderson, M., Taylor, T. (2009). New Territories in Adult Education: Game-based Learning for Adult Learners. Online: <www.newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=3747&context=aerc>. Access date: 12 November 2019.

Appelt, K. (2005). Środkowy okres dorosłości. Jak rozpoznać potencjał dojrzałych dorosłych? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 503–552), Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Arora, A., Saxena, A. (2015). "Supply Chain-Marketing Shark Tank" Experiential Lab Game in Interdisciplinary Business Education: Qualitative and Quantitative Analyses. *Decision Sciences Journal of Innovative Education, 13*(1), 21–43.

Brzezińska, A., Wiliński, P. (1995). Wspomaganie rozwoju człowieka dorosłego. *Edukacja Dorosłych*, 3, 17–33.

Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się* (tłum. J. Kowalczewska, J. Radzicki). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Heselmans, A., Aertgeerts, B., Donceel, P., Van de Velde, S., Vanbrabant, P., Ramaekers, D. (2013). Human Computation as a New Method for Evidence-Based Knowledge Transfer in Web-Based Guideline Development Groups: Proof of Concept Randomized Controlled Trial. *Journal of Medical Internet Research, 15*(1).

Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się* (tłum. A. Jurgiel), Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Kai, K., Jinxuan, L., Lingyun, G., Jing, Z. (2020). How to Improve Customer Engagement: A Comparison of Playing Games on Personal Computers and on Mobile Phones. *Journal of Theoretical & Applied Electronic Commerce Research, 15*(2), 76–92.

Kleitmann, S., Narciss, S. (2019). Applied Metacognition: Real-World Applications Beyond Learning. *Metacognition and Learning, 14*(3), 335–342.

Łączyński, M. (2011). Gry szkoleniowe w nauczaniu dorosłych. Metoda i zastosowanie na przykładzie gry komunikacyjno-decyzyjnej *MaxCom*. *Homo Ludens, 1*(3), 71–80.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco: John Wiley & Sons Inc.

Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. W: J. Mezirow (red.), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress* (s. 3–33). San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2009). An Overview on Transformative Learning. W: K. Illeris (red.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists... In Their Own Words* (s. 90–105), London – New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Nicholson, S. (2015). A Recipe for Meaningful Gamification. Online: <http://scottnicholson.com/pubs/recipepreprint.pdf>. Access date: 12 November 2019.

Rattakom, L., Sanit, T., Ladawan, W. (2019). The Web-Based Collaborative Edutainment Learning Model for Enhancing English Language Competency. *Journal of Education, 13*(3), 195–207.

Raybourn, E, Waern, A. (2004). Social Learning Through Gaming. Online: <www.researchgate.net/publication/221516137_Social_learning_through_gaming>. Access date: 12 November 2019.

Raybourn, E. M. (2007). Applying Simulation Experience Design Methods to Creating Serious Game-Based Adaptive Training Systems. *Interacting with Computers, 19*(2), 206–214.

Revans, R. (1980). *Action Learning: New Techniques for Management*. London: Blond & Briggs, Ltd.

Stasiak, A. (2016). Escape rooms – nowa oferta sektora rekreacji w Polsce. *Turyzm*, 26, 33–49.

Wang, J., Neil, M., Fenton, N. (2020). A Bayesian Network Approach for Cybersecurity Risk Assessment Implementing and Extending the Fair Model. *Computers & Security*, 89.

Wang, A., Øfsdahl, T., Mørch-Storstein, O. (no date). Collaborative Learning Through Games: Characteristics, Model, and Taxonomy. Online: <www.idi.ntnu.no/grupper/su/publ/alfw/LectureGameTaxonomyPaper.pdf>. Access date: 12 November 2019.

Michał Mijal, **PhD** – University of Warsaw, Faculty of Management. Ph.D. in Economics, Assistant Professor in Chair for Organisational Theory and Methods. Works on social aspects of management and the use of games and simulations in management

Martyna Cieśla, **M.A.** – University of Warsaw, Faculty of Management. Graduate of the Pedagogical Faculty and the Institute of Specialist and Intercultural Communication at UW, research worker in Chair for Organisational Theory and Methods. One of the first in Poland to study the educational potential of escape rooms. Currently member of several international Horizon 2020 projects

Monika Gromadzka, **PhD** – University of Warsaw, Faculty of Education. PhD in Social Science, Assistant Professor at the Department for Adult Education and Andragogy. Her research interests are learning in middle adulthood and informal education

Escape room jako narzędzie edukacji dorosłych

Abstrakt: Stosowanie gier jako narzędzi nauczania jest coraz popularniejsze. Jednak użycie escape roomów stanowi nowość i większość autorów koncentruje się raczej na opisie samego narzędzia niż na analizie efektów jego zastosowania. Celem artykułu jest analiza doświadczeń osób biorących udział w edukacyjnym escape roomie oraz spojrzenie z perspektywy badacza zainteresowanego skutecznością narzędzia. Materiał badawczy pochodzi z wypełnionych przez uczestników kwestionariuszy oraz transkrypcji wywiadów ustrukturyzowanych. Dzięki stosunkowo dużej próbie (N = 258) możliwe było stwierdzenie na podstawie danych ilościowych, że wiedza uczestników wzrosła.

Słowa kluczowe: *escape room*, edukacja dorosłych, *serious games*, wywiady ustrukturyzowane

Rhetorics and mechanics of player safety in the Nordic-American larp discourse

Michał Mochocki
Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz
michal.mochocki@gmail.com | ORCID: 0000-0001-5679-9219

Abstract: This paper investigates the evolution of larp safety in the Nordic-American larp community in the last decade, tracing the correlation between safety rhetorics (opinions, arguments, and policies) and mechanics (explicit rules regulating player interactions). It appears that up to around 2010 there was a general acceptance of risk, with a significant share of responsibility for risk identification and harm prevention put on the player. This correlates with mechanics such as safety words, which expected players in distress to actively signal their discomfort. Safety measures expected from the organisers consisted mainly in providing safe off-game spaces, emotional support, and intervention whenever something harmful happened. Around 2014 the safety debate put a larger share of responsibility on players initiating potentially troubling interactions. This correlates with the 'OK check' mechanics which requires communication between the initiator and the target of such interactions. Around 2016 the safety debate moved to the position in which it requires organisers and participants to do their best to prevent harm from ever happening. This finds its expression in the rapidly expanding toolkit of mechanics of consent and calibration, which clearly put responsibility for overstepping someone's boundaries on the one who oversteps. To simplify, the first approach obliged players and organisers to taking care of those who signalled they needed it. The second approach required caution and care in testing someone's boundaries. The last one states that boundaries are to be carefully identified and respected – not tested.

Keywords: larp, role-playing, safety, game mechanics

Homo Ludens 1(13)/2020 | ISSN 2080-4555 | © Polskie Towarzystwo Badania Gier 2020
DOI: 10.14746/HL.2020.13.11 | received: 31.12.2019 | revision: 16.06.2019| accepted: 15.12.2020

1. Introduction

This paper investigates the evolution of larp safety in the last decade, tracing the correlation between safety rhetorics (opinions, arguments, and policies) and mechanics (explicit rules regulating player interactions). I will focus on the Nordic-American larp discourse, which originated in the English-speaking Knutepunkt/Solmukohta larp conferences (in 1997) in the Nordic countries (see Knutepunkt, 2019), and has since become a global phenomenon. Not to be generalised to all Nordic and American larp discourse, the paper is centred on the theory and design of the Nordic Larp movement, most notably the Knutepunkt/Solmukohta books, whose contributors have also produced the bulk of academic larp studies in English. I call it 'Nordic-American' discourse due to the increasing influence of Americans as scholars, larpwrights and community leaders, with extensive Nordic-American collaboration in larp design, theorycrafting and policymaking. American voices are particularly strong in the debate on larp safety (e.g. Atwater, Bowman, Brown).

Given the word limit of this paper, it is impossible for me to explain what larp (live-action role-playing) is to readers who are not familiar with it. I can only kindly ask them to refer to Harviainen et al. (2018), or perhaps Wikipedia (Live action role-playing game, 2019). Below, I will assume that readers already have an understanding of this form of role-play.

There are three main areas of larp safety/risk: physical health, intimate role-play, and psychological trauma from triggering content and/or too stressful interactions. All of them can be addressed with dedicated larp mechanics: pre-defined rules of behaviour and communication codes. Some safety-related mechanics are representational: they represent in-game actions and events symbolically – not via full-body live action. They most commonly include combat mechanics (reducing risk of physical harm) and sex mechanics (reducing intimacy-based discomfort). I comment on them briefly, as they are undeniably related to player safety, although not typically counted among 'safety mechanics' per se. My main point of interest are non-representational safety mechanics used to communicate discomfort, negotiate boundaries, regulate intensity, and pause/break the game in emergency (Koljonen 2016a, 2016b).

Generally speaking, player safety has been increasingly emphasised in the larping community, with new mechanics reflecting the changing rhetorics. I can see a steady chronological trend in the last decade, with safety concerns widely expanding in the area of emotional safety and mental health; safety policies changing priorities from reaction to prevention; and responsibility being shifted from the recipient to the initiator of risky behaviour. I do not want to divide the process into precise periods, as any periodisation in creative arts runs the risk of oversimplification. Instead, I will demonstrate the changing trend in rhetorics/mechanics with examples from around 2010, around 2014, and 2016+.

Not all larp mechanics are dictated by safety concerns. Some serve as means of representing actions or effects which are impossible to perform as physical live action: supernatural powers (flying, spellcasting, mind control) or futuristic high-tech which does not yet exist, or is unavailable to larp organisers. This kind of mechanics is beyond the scope of my paper. Instead, I focus on mechanics that replace live (inter)actions which players could actually perform 'for real' – but *choose* not to due to safety concerns. These concerns fall into three main areas.

Risk of physical harm. Larp is physically enacted in interactions between people, objects, and locations. This entails the usual risk of accidents, such as tripping on the stairs or slipping on wet grass. This risk gets unusually heightened in more dangerous larp locations, featuring ruined buildings (more risk of tripping and falling in the rubble), bodies of water (risk of drowning), etc. It also gets heightened in larps that encourage fast movement (running) and/or low visibility (e.g. at night). Moreover, many larps feature physical combat; however safe the fake weapons may be, there is still a risk of pain and bruising, not to mention standard sport injuries such as a sprained ankle. This risk is typically mitigated by combat mechanics: a set of rules replacing actual violence with fake violence, or even with symbolic non-contact operations with cards or numerical parameters.

Erotic intimacy. Many larps include romantic and sexual relationships (Brown & Stenros, 2018). Some specifically emphasise desire and sexuality; in others, romance and intimacy may be spontaneously initiated by players. In either case, larpers may face intimate role-play, ranging all the way from flirting and courting to consensual sex to gang rape (which is extreme

and rare, but not unheard of; see Algayres, 2019). Given that people have radically different boundaries of (dis)comfort with eroticism, nakedness, and skin-to-skin contact, role-played intimacy constitutes another aspect of larp safety. If larps feature sex scenes, they typically introduce sex mechanics. Analogically to combat mechanics, sex mechanics replace actual bodily performance with codified theatrical or symbolic gestures.

Psychological trauma. Larpers are at risk of potentially traumatising experiences of bullying, harassment, racism, humiliation, etc., which may happen both as part of the fictional in-character role-play, or on the level of real-world social interaction between players. These risks are mitigated by various means: pre-larp workshops, policy statements, post-larp debriefings, off-game rooms which the player can retreat into, interventions from the organisers – and also by safety mechanics.

Combat and sex mechanics are codified rules for non-explicit representation of violence or sex among the role-played characters. Safety mechanics, by contrast, are non-representational: codified rules for metacommunication and interaction between players. They are designed to stop, deescalate, or otherwise calibrate the intensity of play. Both types often co-exist and may activate each other. A safety mechanic may be used to initiate a specific representational mechanic for sex or combat, and vice versa: too intense engagement in sex or combat mechanics may make the co-player resort to a safety mechanic to end the uncomfortable interaction. But safety mechanics cover much more ground than sex and violence: they may regulate any aspect of role-playing, e.g restrict or remove narrative content, if it touches upon too sensitive issues.

In the Nordic tradition, larp has been considered a serious form of expression akin to film and literature, capable of tackling difficult, controversial, and potentially traumatic issues (Stenros, 2010; Stenros & Montola, 2010; Zagal & Deterding, 2018; Harviainen et al., 2018). Larps have addressed all kinds of social anxieties, phobias, problems and traumas: immigration, war, military occupation, religion, cultural differences, cancer, mental illness, homosexuality, prostitution, fatphobia, and many more. Players impersonate and emotionally identify with victims and/or perpetrators of abuse and trauma, experiencing stressful face-to-face interactions coupled with social pressure. Naturally, it does not happen in every larp. Action-intense combat larps, fantasy larps for children, and

edularps for businesspeople are not (typically) designed to touch upon sensitive content. But many larps are. Moreover, emotionally stressful and traumatising situations may happen also in larps created purely for entertainment, emerging from player-to-player interactions without (or against) the expectations of the designers. Consequently, players' emotional/psychological safety is increasingly covered in larp-related debates – and affects the choice of mechanics by larp designers.

In this paper I am leaving sex and combat mechanics aside in order to focus on non-representational safety mechanics, They range from the decades-old safety words to 'consent & calibration' mechanics developed around 2015.

2. Mechanics in larp

To put safety mechanics in context, let me briefly discuss larp mechanics in general. Many larps include game mechanics similar to board games, tabletop RPG, and computer RPG, equipping players with character sheets listing physical, mental, and supernatural abilities and skills, frequently with numerical statistics. Due to full-body movement and interactions in/with the physical environment, mechanics such as rolling dice or moving pieces on the board are less convenient (thus hardly ever used) in larp than in tabletop games (Zagal & Deterding, 2018, p. 34). More often can one come across playing/drawing cards: a small deck/hand can be carried around and handled discreetly by showing or exchanging from hand to hand, without a need to sit down or use a table(top). Larp-friendly mechanics based on game components and attributes include (and are not limited to) simple comparison of statistics with 'the higher number wins', 'paper-rock-scissors' contests to resolve ties, or 'skill calls' when the player verbally declares which skill/ability they are activating. Some mechanics are based on agility, such as 'life straps' (straps of paper) attached to the chest which enemies try to tear off in combat, or painted tree cones as magical spells to be hand-thrown at targets and working only when hit. They all are variants of "explicit rule-based operations on game components and pre-defined attributes" Mochocki, 2021, p. 132): a repertoire larp shares with boardgaming and tabletop RPG (though it is perhaps

easier to find agility-based mechanics in board games than dice-rolling and piece-moving in larps).

The above-mentioned mechanics are universally acknowledged as 'mechanics', both due to larp practice and by analogy with non-digital tabletop games. Most typically, they include rules for character generation and progression, and rules for combat and supernatural confrontation. But it becomes less obvious in the case of representational conventions such as WYSIWYG, DKWDK and DKWDDK. WYSIWYG (What You See Is What You Get) assumes that the player's appearance and actions correspond with the appearance and actions of the role-played character. There are no symbolic game mechanics such as a hand-thrown pine cone standing for a magic missile. This is essentially the same as the German convention DKWDDK (Du Kannst Was Du Darstellen Kannst/You Can Do What You Can Represent): the player can undertake any in-game action that they can believably perform via acting and props. For example, mending armour or healing wounds may be performed if the player can act it out with the use of prop tools in a way that appears realistic. DKWDK (Du Kannst Was Du Kannst/You Can Do What You Can Do) is more limited: the player can only take actions they can really perform – no pretend-play acting. Elsewhere, I have named these two representational conventions 'live action' (DKWDK) and 'live acting' (DKWDDK) (Mochocki, 2017). In the larp community, the WYSIWYG/DKWDK/DKWDDK conventions are sometimes called mechanics (e.g. HalflingSkyPirate 2015). However, WYSIWYG/DKWDK are also described as 'no mechanics' – just genuine live-action. For instance, the DKWDK policy announced by *Kto ty? 2* (2018) was met with harsh criticism on the Facebook "LARP Poland" group for *not* using any mechanics for combat and sex.

Yet another type of larp mechanics is used for off-game/metagame communication between players; some of these are called 'safety and calibration' mechanics. They change off-game/in-game status (e.g. pausing the game or quitting a scene), or the way the game state is represented (enacted) in role-play (e.g. to reduce physical contact). Sometimes calibration mechanics are used to reject or cancel afforded interactions (e.g. refusing to role-play intimate moments). In this case, the game state – i.e. events (not) happening to characters in the game world – will also be affected. The safety mechanics I discuss below – in correlation with safety rhetorics – are of the kind described in this paragraph: they work as metacommunication

between players, its aim being to signal discomfort, negotiate intensity, pause/stop the game, etc., in order to avoid or minimise stress or harm.

3. Around 2010: Safe words. Embracing the risks. Recipient's responsibility

In the 2000s, Nordic larp was widely considered to be risky, judging by the publications from 2000–2011, including the Knutepunkt/Solmukohta conference books, the *Playground* magazine, and the main book-length works. More than that, the risk seemed to be accepted. In the larp *Hamlet* (2002), for instance, "The concern for safety was almost zero; there was too much alcohol… in combination with firearms… use of pornography… (semi) public sex by consenting adults" (Bergström 2010, p. 139). In 2010 the author concludes, "There must never be another *Hamlet* like this one" (p. 139). In 2012, Järvelä notes that "the admiration for hardcore gaming has diminished but it is still a prevailing attitude beneath the surface" (p. 23).

Three intensely discussed terms from this period of larp theory and practice were alibi, bleed, and immersion:

- Alibi as justification for adult engagement in the seemingly childish pretend play and also for doing immoral, dangerous, or frankly evil things under the guise of larp characters (Montola & Holopainen, 2012).
- Bleed as the emotional spillage from the larp to post-larp life (Stenros & Bowman, 2018), such as mourning the loss of fictional in-larp friends, or being shaken the whole day after a scene of humiliation.
- Immersion as the psychological state of being so deeply involved in role-playing that the players almost forgot their real selves to adopt the personas (Bowman, 2018).

Championed by the *Turku School Manifesto* (see Pohjola, 2003), immersionism was the biggest trend in Nordic larping (Harviainen, 2006) as the primary creative agenda for larp designers and the most desired experience for players. Immersion, bleed, and alibi are interconnected (Bowman, 2018):

- Immersion provides an alibi for in-larp risky behaviour ("It wasn't me, it was my character").

- The intense emotions of immersive role-play cannot abruptly stop but will 'bleed' for some time after the game.
- The intensity of immersion + bleed allows for a deep first-hand experience of somebody else's situation, which supports empathy, understanding, critical thinking, etc., thus providing an alibi for larping as a form of social education and self-development.

The publications were filled with accounts of, and ideas for, cutting-edge larps that would confront players with stress and potential trauma to test their boundaries. For instance, KAPO (2011) cast players as prisoners or guards in a detention camp, where the prisoners were subjected to systemic abuse and dehumanisation. The game was designed to push the players' boundaries very hard – but also offered a safe off-game room for those who could not take it any longer. A traumatised player could quit the game entirely, or take a break in the off-game room with coffee, hugs and friendly conversation and then go back to the game (see Raasted, 2012).

Probably the most controversial game was *Gang Rape* (2008), a narration-based role-play between one victim and several rapists. While not actually a larp, it emerged in the Nordic larp community and – thanks to Montola's (2010) academic paper – became a major reference point for a 'positive-negative experience' in role-playing. Its participants reported highly negative (frankly, horrible) experiences during gameplay, but they also gave the game highly positive overall evaluation as an educational and thought-provoking experience. So it was commonly accepted that many larp experiences would be uncomfortable, and some would be deeply unpleasant, bringing the player to tears and leaving them emotionally shaken. When boundaries are being pushed, it is inevitable they will be overstepped every now and then. Emotional safety concerns in games like *Kapo* (2011) did not try to prevent this from happening – only to provide care and support when it did. This was done by off-game rooms manned by organisers offering emotional support, by pre-larp workshops (known in Denmark since 2005; see Pre-larp Workshop, 2013), and by further care and support in a formal debriefing after the game (Bowman, 2014).

This view on larp safety goes hand in hand with some popular larp mechanics, the main example being 'safe words', present in Nordic larp since the 1990s (Fatland, 2013). One typical set of safe words in larp is "cut – brake" (Stark, 2014): when a player feels that the interaction is too

intense (because of physical pain, emotional trauma, or whatever reason), they can say "cut" or "brake", obligating the involved partner(s) to comply. "Cut" stops the interaction immediately; "brake" only reduces the level of intensity. In the 'traffic lights' version safe words are "green – yellow – red"; "red" works like "cut"; "yellow" means "don't push further" (i.e. the interaction is on a tolerable level but on the verge of getting too intense); and "green" asks for *increased* intensity (Niskanen 2017, p. 20).

This larp mechanic – if used as the only one – puts the responsibility for signalling discomfort on the person who experiences it. If the larp is supposed to be a stressful ground for testing others' (and one's own) boundaries, the initiator of the action is free to push harder until told to stop or slow down. Järvelä (2012) put it bluntly: "It is irresponsible towards other players to not know your limits as you are then practically enabling them to go too far, which is something that they do not want either" (p. 23). With regard to organiser responsibility, Järvelä (2012) insisted they should actively create the culture of support for communicating one's limits, for using safe words whenever necessary, and for leaving the game entirely when situation becomes too uncomfortable. The organisers should first arrange the space to discuss boundaries before the game, and then conduct a debriefing. Nonetheless, for all these supportive actions by the organisers, "it is the responsibility of each individual player to be clear enough on communicating her own limits to others" (ibid.).

It is symptomatic that safety words were the only well-known safety mechanics that appeared in player safety publications around 2010. I will not write "the only existing one", as it is quite possible that larp designers experimented with more ideas. But it is the only one that surfaced in the safety discourse next to representational sex mechanics and non-mechanical safety measures (such as debriefings, off-game rooms, etc.). The OK-check would not gain recognition until 2012.

4. Around 2014: OK-check. Mitigate the risks. Shared responsibility

Somewhere around 2012–2014 the general view on safety apparently shifted towards a shared responsibility for controlling the risk – shared

between the initiator and the target of the interaction. Proponents of safety largely rejected the view that the player should be responsible for knowing and communicating their limits beforehand. This change is best illustrated by the above-cited paper by Järvelä (2012), reprinted two years later in a collection entitled *The Foundation Stone of Nordic Larp*. In 2012 he wrote: "Structured discussion about suitable limits will ensure that everyone involved is aware of others' (and their own) limits" (23). In 2014 he declared in a brief preface to the reprinted text: "I should have emphasized how unfamiliar even experienced players are with their own behaviour and emotional reactions in more stressful conditions" (p. 169), and acknowledged that "systemic features can direct situations into unpleasant and unforeseen territories despite everyone's best intentions" (ibid.). The dominant view around 2014 assumed that people cannot fully predict how they would feel and behave, therefore it is not enough to rely on pre-game declarations.

Panelists in "The Great Player Safety Debate" at the Solmukohta 2012 conference discussed the already-practiced safety tools (safe words, pre-larp workshops, off-game rooms, debriefing), and found it important to develop the toolbox further (Stark, 2012b). An important rule (not a mechanic) was "Don't be an asshole", which meant "caring about other people's feelings", and being "sensitive to others' social and physical boundaries so that you do not cross them during play" (Stark 2014). Proponents of larp safety increasingly demanded that players should be allowed *not* to have their boundaries pushed – they should be able to opt-out of any scene or interaction they are uncomfortable with. For instance, Fatland (2013) encouraged "the 'door is open' principle: if the play discomforts you, you are free to leave", and "the 'no questioning' rule: if someone leaves, or says [cut] or [brake], we don't question their reasons for doing so". So did Järvelä (2012, p. 23).

The increased pressure on safety might be related to the globalisation, and perhaps Americanisation, of Nordic larp in 2012–2015. Until 2010–2011 the two communities remained in relative isolation. No American games were covered in the 2010 book *Nordic Larp* by the Finnish larp scholars (Montola & Stenros, eds.), and nothing Nordic was mentioned in *The Functions of Role-Playing* (2010), a book by Sarah Lynne Bowman, a leading US-based larp scholar. Two years later Bowman attended the

Role-Playing Games Seminar at University of Tampere and the Solmukohta larp conference in Finland. So did Lizzie Stark, an American journalist and activist, whose 2012 larp book *Leaving Mundania* was distributed in the US and in Nordic lands. Stark's blog *Leaving Mundania* became an online 'contact zone' between the regions. The title of the 2012 Nordic larp conference book was *States of Play: Nordic Larp Around the World*, acknowledging the fact that 'Nordic' (or serious, avant-garde, self-reflexive, and socially involved) larp was no longer limited to Northern Europe.

Then, November 2014 brought the first *College of Wizardry*, a high-production value ('blockbuster') Harry Potter-themed larp by a Danish-Polish team, attended by an international audience, and winning a stunningly worldwide coverage by mainstream media (Axner 2014). It started a whole genre of 'blockbuster castle larps', creating a new branch of tourism in Poland (Dembiński, 2016). This was a milestone in the professionalisation of larp as an entertainment medium: one that is capable of supporting big budgets, sustainable businesses, full-time careers, and global audiences.

All in all, the years 2012–2014 drastically increased the internationalisation and professionalisation of the Nordic larp scene – including Nordic-American collaboration. American scholars and designers became influential voices in the Nordic community, and popularised the Nordic larp tradition in the US. Blockbuster castle larping brought American players to European larps in unprecedented numbers. This also extended to cross-Atlantic collaboration between larp designers and organisations, including plans for a US-based spin-off of *College of Wizardry* named *New World Magischola.* Some larps had repeated runs in the US and Nordic countries. There is also an American equivalent of Knutepunkt/Solmukohta: the Living Games Conference (since 2014), reciprocally lending the floor to Nordic voices.

The shift away from high-risk immersionism towards a less-risk safety culture is best reflected by the 'OK check-in' mechanics, whose origins Brown locates in "some US larp circles in 2009 or 2010". The *New World Magischola* team in 2015 decided to adapt this tool for their first run (Brown 2016). It consists in a quick exchange of hand gestures, started by the person who is inflicting an intense unpleasant interaction on another player. If the initiator suspects they might be putting too much

pressure on the fellow player, they show them the "OK" gesture with one hand: a silent question "Are you OK?". This may happen, for example, if the target player cries and begs for mercy and the initiator is not sure if this is role-played or real. In the 2016 version of this mechanics, the target player will respond with a thumbs-up if they want the interaction to continue, thumbs-down if they have had enough, or a flat hand meaning "I'm not sure" (which the active player should take as a thumbs-down nonetheless). These mechanics are not supposed to be the only tool used; they should coexist with safe words and/or tapping out so that the target player could communicate their discomfort whenever they need, not waiting for an OK-check.

OK check-in was extensively discussed around 2012–2014 in the American larp community, with many US-based players criticising these mechanics as harmful to character immersion. A player deeply immersed, for instance, in the role of a prisoner abused by a guard – and enjoying this intense immersion – would not like the abusive guard to ask if everything is OK. Enthusiasts of the OK-check mechanics insist that the exchange of two gestures is so quick and non-invasive that it hardly impacts character immersion (Bowman, 2017). Many immersionists disagree. A need for such a quick check-in code was declared in the player safety panel at Solmukohta 2012 (Stark, 2012b), postulated online by Stark (2014), and was soon to become a standard in the larp design toolbox.

5. 2016 and 2016+: Consent & calibration. Avoid all risks. Initiator's responsibility

"Two or three of the currently most influential techniques or concepts in player safety and playstyle calibration… were invented or significantly iterated in literally the last half year", writes Koljonen (2016a) in September 2016. This included new mechanics similar to the good-old safe words: ones that allow a distressed player to signal discomfort and pause the game to either exit or deescalate a scene. One such mechanics is 'tapping out' in which "you tap your co-player's arm or another convenient part of their body twice, …as many times and as hard as you need to get their attention" (Koljonen 2016b), at which point the tapped player should

stop their action and allow the tapping one to leave, or to reengage with a lower intensity. In the 'See no evil' aka 'Lookdown' mechanic "you raise your hand clearly in front of your eyes like the See No Evil monkey" (Koljonen 2016c). It is important that "there should be no questions asked, no explanation needed or demanded, and no consequences given… Person 1 shields their eyes and walks away. Person 2 (and all other people…) ignore Person 1's exit and continue as usual" (Brown 2017a, 70).

New World Magischola, debuting in 2016, was a milestone in larp safety, employing a huge set of old (safe words), not-that-old (OK check-in) and brand new ('see-no-evil') safety and calibration mechanics (Brown, 2016), in addition to a 12-page long legal form. Soon after that, Maury Brown, one of the lead organisers and a dedicated proponent of larp safety, penned *The Consent and Community Safety Manifesto* (2017b), prescribing 40 detailed commitments for players or larp designers. She also called for the appointment of formal safety officers in larps, as did Bowman, Brown, Atwater, & Rowland (2017).

Another big Nordic-American role-playing franchise that adopted safety policies from Brown, Bowman and Koljonen was *World of Darkness*, with larps such as *End of the Line* and *Enlightenment in Blood*. At the *World of Darkness Berlin* convention in May 2017 all participants (myself included) were required to attend 3-hour pre-larp workshops in which safety policies were discussed and safety mechanics practiced. In addition to the OK check-in, tapping out, and see-no-evil, the convention featured a novelty – 'consent mechanics'.

Consent mechanics is used *before* potentially uncomfortable interactions to ask for explicit consent. In the 2017 *Vampire* larps in Berlin, it was mandatory in three situations: violence, intimacy, and feeding (i.e. vampiric bloodsucking). If a player wanted to initiate one of these interactions, they should ask off-game: "violence?" or "feeding?" or "sexuality"? If the target player said "no, thanks", the scene should not be initiated at all. If they said "yes, please", the involved players should explicitly discuss how they wanted to enact it, setting boundaries on the degree of brutality, skin-to-skin contact, or nakedness. In each case, intensity should be brought to the lowest level acceptable for all participants. This discussion was to take place off-game between players (not characters), who would stop role-playing for however long it took to settle the details.

Needless to say, if the brief off-game exchange of 'OK check-in' gestures was seen as detrimental to immersion, even more so may be said about prolonged off-game negotiations required by consent mechanics. Concerns for safety thus will sometimes directly clash with concerns for immersion (Bowman, 2017; Maersk, Cecilia, Rotvig, & Berner, 2019).

A less invasive version of consent culture, "sometimes called bullet-time consent" (Koljonen, 2016a) relies on the principles of 'telegraph your intent' (do not grab co-players by surprise, approach them openly) and 'escalate slowly' (start with low intensity and increase gradually), the aim being to give co-players time to opt out or signal discomfort. I am not sure if these principles are actually 'mechanics'; I am more inclined to call them 'rules' regulating interactions. Still, they emerge from the same safety rhetorics.

6. The Future of larp and larp safety

One obvious trend is the professionalisation of larp as an entertainment industry and educational technology. Its long history (Knutepunkt, since 1997) of internationally developed self-reflexive theory, design tools, and principles has produced a community of designers, organisers, educators, manufacturers, etc., with a plethora of amateur, professional, academic, and semi-academic publications and events, e.g. Edularp Conference (starting in 2014) and Larp Designers Conference (in 2016). Larp is making its way in the experience design industry, with larp designers as the driving force behind the high-profile conference called The College of Extraordinary Experiences (since 2016). Larp was not yet mentioned in the Immersive Design Industry 2019 report but I expect it to feature in the next editions soon. Another professional venue for larp is education, both for schools (Vanek & Peterson, 2016) and corporate clientele (Branc & Mochocki, 2018), with Nordic larp seen as a variant of serious games (Branc, 2018, Chapter 3).

It comes as no surprise that increased professionalisation has put safety high on the agenda. If frequency of words in Knutepunkt/Solmukohta books may be any indication, the 146 pages of the 2010 book include 'safety' merely 3 times (0,02 per page), compared to 21 times on

200 pages in 2014 (0,10 per page), 31 times on 168 pages in 2016 (0,18 per page), and 104 times on 243 pages in 2018 (0,42 per page).

The Nordic-American discourse on larp safety seems to have reached its peak in 2016–2017 with Brown's manifesto (2017b) featuring a long list of prescriptive commitments. One of the clearly rising trends is professionalising the safety practices through codification, formalization, and standardisation. A recent example is the *Larp Counselor Code of Ethics* (Atwater & Rowland, 2018), even more authoritative in its usage of "must", "always", "never" and "only" than Brown (2017b). Another noticeable trend is resistance and negotiation with these universalising ambitions. One thing is an internal debate within the 'safety culture', with Brown's ideas criticised as inefficient and self-defeating on the grounds of safety itself (Webb, 2018). Another thing is the clash of that manifesto with competing ones:

- from Poland, rejecting any design approach or policy as universally binding (Bartczak et al., 2015);
- from Italy, making "Play unsafely!" its number one principle (Chaos League, 2016);
- from Brazil, its first principle being "To play is to touch", which bluntly speaks against "an Eurocentric vision (some will say colonialist)" (Iuama, 2018).

The most recent (2019) *Larp Safety Manifesto* is much less dogmatic than the 'must-nevers' and 'should-alwayses' of Atwater & Rowland (2018). It is not clear to what extent the manifesto "made at Knudepunkt 2019" actually represents the Knudepunkt or Nordic community, but it is available on major Nordic larp websites with the Knudepunkt 2019 label. This suggests a support extending beyond the four signed authors. The manifesto insists that all safety issues should be discussed and shaped according to the needs of the player base, varying as they do between cultures and traditions. "We promise to have a discussion about how we approach the balance between immersion and need for safety" (Maersk, Cecilia, Rotvig, & Berner, 2019) is a declaration that does not clearly prioritise either. It sounds open to some reduction of safety in the name of immersion (unlike "immersion should never be prioritized" in Atwater & Rowland, 2018). Coming from the cradle of Nordic larp theory, it demonstrates that prescriptive dogmatism has not been universally

adopted. The rich repertoire of safety mechanics and policies allows for selection and calibration to support any playstyle.

This is what I predict as the future of larp safety: various larp circles choosing such configurations of safety mechanics that best reflect their creative vision and safety rhetorics. They will be (as they are) running the gamut from 'radical immersionism' to 'radical safetyism', with inevitable disputes and conflicts. There will be larps opting for maximum safety like *New World Magischola* (2016), developing ever-expanding codes of conduct, protocols, best practices, and trained counselors, and aiming to normalise their safety culture worldwide. And there will be larps that consciously adopt a higher risk-level and accordingly reduce safety infrastructure, like *Kto ty? 2* (2018), whose only mechanic was safe words. Now the role-playing terminology recognises 'rules-light' and 'rules-heavy' games, denoting low or high complexity of gameplay mechanics. It remains to be seen whether 'safety-light' (or hardcore) and 'safety-heavy' will develop as two equally valid styles, or whether 'unsafe' larping will be condemned as unprofessional.

The most recent controversy about safety in professional (in this case: educational) larp emerged in July 2020, sparked by a student-teacher conflict over RTTP role-play at the University of North Carolina. *Reacting to the Past* is essentially an edularp pedagogy (Vanek & Peterson, 2016) that does not self-identify as larp. It was developed outside the larp community by Mark Carnes (2014) under the name of role-immersion games. RTTP is employed at many universities to teach history, culture, social studies, etc. The UNC controversy, as reported by Katsanis (2020), rose about reverse role-switching: a white student impersonating a black character. Acting-as-black turned out to be unacceptable to a genuinely black student in the sociology class, who reported it to university administration as blackface and minstrelsy.

The subsequent discussion I witnessed on a Facebook group of edularp professionals pointed to two largely-impossible challenges: to design historical edularps so that every student in class would role-play as their own ethnicity, and to make sure that no racially insensitive behaviour would emerge in improvised play among the participants. Some experienced edularpers even started to question the validity of using historical edularps at all, given the number of unresolvable safety issues (Mochocki,

2021, p. 260). The UNC example is not the only such case; it echoes negative reactions to the US run of *Just a Little Lovin'*, a Norwegian larp about the New York gay community struck by AIDS in the 1980s, which was analogically inveighed against. As Torner (2017) reports: "We were told that the Norwegians, even gay Norwegians, had no right to this shared history, and that this was a 'gay larp for straight people,' implying a kind of shameful blackface-level mimicry of a certain vulnerable community" (p. 55). The problem is not limited to historical worlds: "Larp designers who choose a real-world setting – historical or contemporary – are faced, whether they realize it or not, with a set of decisions about how to portray the social prejudices", warns Holkar (2016). Thus, with historical role-play now flagged in the US as "unsafe learning environment" (Katsanis 2020), edularp professionals may find themselves in a tight spot. This safety issue lies in the core of role-playing as an activity, therefore it is not likely to be solved by any mechanics.

References

Algayres, M. (2019). The Evolution of the Depiction of Rape in Larp. Retrieved from *Nordic Larp* website: <https://nordiclarp.org/2019/05/20/the-evolution-of-the-depiction-of-rape-in-larp/>.

Axner, J. (2014). College of Wizardry 2014 Round-up. Retrieved from *Nordic Larp* website: <https://nordiclarp.org/2014/12/09/college-of-wizardry-2014-round-up/>.

Bartczak, K., & et al. (2015). Post-Progressive Larping Manifesto. Retrieved from *Argos Blog* website: <http://www.argos.edu.pl/en/miscellanea/178-manifest-larpingu-post-progresywnego>.

Bergström, K. (2010). *Hamlet*. In J. Stenros & M. Montola (Eds.), *Nordic larp* (1st print, pp. 133–141). Stockholm: Fea Livia.

Board Game Mechanics. (n.d.). Retrieved from *BoardGameGeek* website: <https://boardgamegeek.com/browse/boardgamemechanic>.

Bowman, S. L. (2010). *The Functions of Role-Playing Games: How Participants Create Community, Solve Problems and Explore Identity*. Jefferson, N.C: McFarland & Co.

Bowman, S. L. (2014). Returning to the Real World. Retrieved from *Nordic Larp* website: <https://nordiclarp.org/2014/12/08/debrief-returning-to-the-real-world/>.

Bowman, S. L. (2017). A Matter of Trust – Larp and Consent Culture. Retrieved from *Nordic Larp* website: <https://nordiclarp.org/2017/02/03/matter-trust-larp-consent-culture/>.

Bowman, S. L. (2018). Immersion and Shared Imagination in Role-Playing Games. In J. P. Zagal & S. Deterding (Eds.), *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations* (pp. 379–394). New York: Routledge.

Bowman, S. L., Brown, M., Atwater, B., & Rowland, A. (2017). Larp Counselors: An Additional Safety Net. Retrieved from *Nordic Larp* website: <https://nordiclarp.org/2017/08/07/larp-counselors-additional-safety-net/>.

Branc, B. (2018). *Imagine This: The Transformative Power of Edu-Larp in Corporate Training & Assessment* (M. Mochocki, Ed.). Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/323812997_Imagine_This_executive_summary>.

Branc, B., & Mochocki, M. (2018). Imagine This (Executive Summary). In M. Mochocki (Ed.), *Imagine This: The Transformative Power of Edu-Larp in Corporate Training & Assessment* (pp. 8–19; By B. Branc). Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/323812997_Imagine_This_executive_summary>.

Brigante, R. (2019). *Interactive, Intimate, Experiential: The Impact of Immersive Design. 2019 Immersive Design Industry Annual Report* (N. Nelson, Ed.). Retrieved from <https://immersivedesignsummit.com/2019industryreport.pdf>.

Brown, A. M. L., & Stenros, J. (2018). Sexuality and the Erotic in Role-Play. In J. P. Zagal & S. Deterding (Eds.), *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations*. New York: Routledge.

Brown, M. (2016). Creating a Culture of Trust through Safety and Calibration Larp Mechanics. Retrieved from *Nordic Larp* website: <https://nordiclarp.org/2016/09/09/creating-culture-trust-safety-calibration-larp-mechanics/>.

Brown, M. (2017a). Safety and Calibration Design Tools and Their Uses. In A. Waern & J. Axner (Eds.), *Shuffling the Deck: The Knutpunkt 2018 Printed Companion* (pp. 65–76). Pittsburgh, PA: ETC Press.

Brown, M. (2017b). The Consent and Community Safety Manifesto. Retrieved from *Nordic Larp* website: <https://nordiclarp.org/2017/03/24/the-consent-and-community-safety-manifesto/>.

Carnes, M. C. (2014). *Minds on Fire: How Role-Immersion Games Transform College*. Harvard University Press.

Chaos League (2016). Introduction to Southern Way – New Italian Larp. Retrieved from *Nordic Larp* website: <https://nordiclarp.org/2016/05/30/introduction-southern-way-new-italian-larp/>.

Dembiński, D. (2016). Świat larpowej turystyki. In P. Milewski (Ed.), *Nasiona. Drzewa. Ogrody.* (pp. 147–152). Warszawa: Stowarzyszenie Twórców Gier FUNREAL.

Fatland, E. (2013, June 26). Notes on Kutt, Brems and Emotional Safety. Retrieved from *The Larpwright* website: <http://larpwright.efatland.com/?p=339>.

HalflingSkyPirate (2015). "Du Kannst Was Du Darstellen Kannst" – The perfect LARP mechanic. Retrieved from *Reddit* website: <https://www.reddit.com/r/LARP/comments/3rkea6/du_kannst_was_du_darstellen_kannst_the_perfect/>.

Harviainen, J. T. (2006, October). Information, Immersion, Identity. The Interplay of Multiple Selves During Live-Action Role-Play. *Journal of Interactive Drama*, *1*(2), 9–52.

Harviainen, J. T., Bienia, R., Brind, S., Hitchens, M., Kot, Y. I., MacCallum-Stewart, E., Sturrock, I. (2018). Live-Action Role-Playing Games. In J. P. Zagal & S. Deterding (Eds.), *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations* (pp. 87–106). New York: Routledge.

Holkar, M. (2016). Larp and Prejudice: Expressing, Erasing, Exploring, and the Fun Tax. In J. Särkijärvi, M. Loponen, & K. Kangas (Eds.), *Larp Realia – Analysis, Design, and Discussions of Nordic Larp* (pp. 95–101).

Iuama, T. R. (2018). The Jeitinho Brasileiro Manifesto. Retrieved from *Nordic Larp* website: <https://nordiclarp.org/2018/12/29/the-jeitinho-brasileiro-manifesto/>.

Järvelä, S. (2012). The Golden Rule of Larp. In J. Pettersson (Ed.), *States of Play: Nordic Larp Around the World* (pp. 19–24). Helsinki: Pohjois-maisen roolipelaamisen seura.

Järvelä, S. (2014). The Golden Rule of Larp. In E. Saitta, M. Holm-Andersen, & J. Back (Eds.), *The Foundation Stone of Nordic Larp: Knutpunkt 2014* (pp. 169–175). Knutpunkt.

Katsanis, A. (2020, July 7). UNC Professor Accused of Ignoring Students of Color's Concerns over Role-Playing Class. *The Daily Tar Heel*. Retrieved from <https://www.dailytarheel.com/article/2020/07/sociology-professor-racism-allegations-0707>.

Knutepunkt (2019). In *Nordic Larp Wiki*. Retrieved from <https://nordiclarp.org/wiki/Knutepunkt>.

Koljonen, J. (2016a, September 9). Toolkit: The OK Check-In. Retrieved from *Safety in Larp* website: <https://participationsafety.wordpress.com/2016/09/09/toolkit-the-ok-check-in/>.

Koljonen, J. (2016b, September 11). Toolkit: The Tap-Out. Retrieved from *Safety in Larp* website: <https://participationsafety.wordpress.com/2016/09/11/toolkit-the-tap-out/>.

Koljonen, J. (2016c, September 18). Toolkit: The "See No Evil" or Lookdown. Retrieved from *Safety in Larp* website: <https://participationsafety.wordpress.com/2016/09/18/toolkit-the-see-no-evil-or-lookdown/>.

Live action role-playing game. (2019). In *Wikipedia*. Retrieved from <https://en.wikipedia.org/wiki/Live_action_role-playing_game>.

Mærsk, E., Cecilia, L., Rotvig, K., & Berner, A. (2019). Larp Safety Manifesto. Retrieved from *Nordic Larp* website: <https://nordiclarp.org/2019/02/15/larp-safety-manifesto/>.

Mochocki, M. (2017). From Live Action to Live Perception: Player Character's Point of View. In Y. I. Kot (Ed.), *Larp as a Social Tool* (pp. 147–167). Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/322150718_From_Live_Action_to_Live_Perception_Player_Character%27s_Point_of_View>.

Mochocki, M. (2021). Role-Play As a Heritage Practice: Historical LARP, Tabletop RPG and Reenactment. Abingdon & New York: Routledge.

Montola, M. (2010). The Positive Negative Experience in Extreme Role-Playing. In *DiGRA Nordic'10: Experiencing Games: Games, Play, and Players* (pp. 1–8). Retrieved from <http://www.digra.org/digital-library/publications/the-positive-negative-experience-in-extreme-role-playing/>.

Montola, M., & Holopainen, J. (2012). First Person Audience and the Art of Painful Role-Playing. In E. Torner & W. J. White (Eds.), *Immersive Gameplay: Essays on Participatory Media and Role-Playing* (pp. 13–30). Jefferson, N.C: McFarland & Co.

Niskanen, N. (2017). *Safer Larping. A Package of Materials to Combat and Prevent Harassment* (A. Joensuu, Trans.). Retrieved from <https://turvallisempaa.files.wordpress.com/2017/06/safer_larping_package_v1.pdf>.

Pettersson, J. (Ed.). (2012). *States of Play: Nordic Larp Around the World*. Helsinki: Pohjoismaisen roolipelaamisen seura.

Pohjola, M. (2003). The Manifesto of the Turku School. In M. Gade, L. Thorup, & M. Sander (Eds.), *As Larp Grows Up: Theory and Methods in Larp* (pp. 32–43). Frederiksberg: Projektgruppen KP03.

Pre-larp Workshop. (2013). Retrieved from *Nordic Larp Wiki* website: <https://nordiclarp.org/wiki/Pre-larp_Workshop>.

Raasted, C. (Ed.). (2012). *The Book of Kapo*. Copenhagen: Rollespilsakademiet.

Stark, L. (2012a). *Leaving Mundania: Inside the Transformative World of Live Action Role-Playing Games*. Chicago: Chicago Review Press.

Stark, L. (2012b). Player Safety in Nordic Games. Retrieved from *Leaving Mundania. Inside the World of Larp* website: <http://leavingmundania.com/2012/04/26/player-safety-in-nordic-games/>.

Stark, L. (2014a, February 27). A Primer on Safety in Roleplaying Games. Retrieved from *Leaving Mundania. Inside the World of Larp* website: <http://leavingmundania.com/2014/02/27/primer-safety-in-roleplaying-games/>.

Stark, L. (2014b, April 29). How to Become a Better Larper. Retrieved from *Leaving Mundania. Inside the World of Larp* website: <http://leavingmundania.com/2014/04/29/become-better-larper/>.

Stenros, J. (2010). Nordic Larp: Theatre, Art and Game. In J. Stenros & M. Montola (Eds.), *Nordic larp* (1st print, pp. 300–315). Stockholm: Fea Livia.

Stenros, J., & Bowman, S. L. (2018). Transgressive Role-Play. In J. P. Zagal & S. Deterding (Eds.), *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations*. New York: Routledge.

Stenros, J., & Montola, M. (Eds.). (2010). *Nordic Larp*. Stockholm: Fea Livia.

Stenros, J., & Montola, M. (2010). The Paradox of Nordic Larp Culture. In J. Stenros & M. Montola (Eds.), *Nordic Larp* (1st print, pp. 15–29). Stockholm: Fea Livia.

Torner, E. (2017). Just a Little Lovin' USA 2017. In A. Waern & J. Axner (Eds.), *Shuffling the Deck: The Knutpunkt 2018 Printed Companion* (pp. 53–61). ETC Press.

Vanek, A., & Peterson, A. (2016). Live Action Role-Playing (LARP): Insight into an Underutilized Educational Tool. In K. Schrier (Ed.), *Learning and Education Games: Volume Two* (pp. 219–240). Pittsburgh, PA: ETC Press.

Webb, M. (2018). Why Your LARP's Safety System Will Fail: A Hacker's Guide to Engineering Player Safety. Retrieved from *The Fool Reversed* website: <http://www.foolreversed.com/why-your-larps-safety-system-will-fail-a-hackers-guide-to-engineering-player-safety/>.

Zagal, J. P., & Deterding, S. (2018). Definitions of "Role-Playing Games." In J. P. Zagal & S. Deterding (Eds.), *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations*. New York: Routledge.

All sources were last accessed on 16 December 2020.

Michał Mochocki, PhD – works as assistant professor at Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz. His main research interests are non-digital role-playing games, especially those set in historical storyworlds. His forthcoming book *Role-play as a Heritage Practice* (2021, Routledge) investigates historical role-playing through the lenses of transmedia narratology and heritage studies

Retoryki i mechaniki bezpieczeństwa graczy w nordycko-amerykańskim dyskursie larpowym

Abstrakt: Artykuł opisuje ewolucję bezpieczeństwa larpowego w nordycko-amerykańskiej społeczności larpowej w ostatniej dekadzie. Zwraca uwagę na korelację między retoryką bezpieczeństwa (opiniami, debatami, politykami) a mechaniką (formalnymi zasadami regulującymi interakcje). Analiza wskazuje, że mniej więcej do 2010 roku powszechnie akceptowano istnienie ryzyka, a znaczna część odpowiedzialności za identyfikację zagrożeń i zapobieganie im spoczywała na graczu. Korelowało to z mechaniką słów bezpieczeństwa, którymi zestresowany gracz miał sygnalizować poziom dyskomfortu. Środkami bezpieczeństwa wymaganymi po stronie organizatorów były głównie bezpieczne pokoje off-game oraz interwencje i wsparcie emocjonalne w przypadkach przykrych przeżyć. Około 2014 roku debata o bezpieczeństwie przesunęła większą odpowiedzialność na graczy inicjujących potencjalnie przykre interakcje. Wiązało się to z wprowadzeniem mechaniki „OK-check", która wymaga komunikacji między inicjatorem i celem takiej interakcji. Około 2016 roku zapanował pogląd, że organizatorzy i uczestnicy powinni dołożyć wszelkich starań, by jakimkolwiek

przykrościom zapobiec. To znajduje swój wyraz w szybko rosnącym repertuarze mechanik kalibracji i przyzwolenia, które wyraźnie przenoszą odpowiedzialność za przekroczenie czyichś granic na tego, kto je przekroczył. Mówiąc w uproszczeniu, pierwsze podejście każe graczom i organizatorom zatroszczyć się o osoby, które sygnalizują taką potrzebę. Drugie podejście nakazuje ostrożność przy testowaniu cudzych granic. Ostatnie zakłada, że granice należy ostrożnie rozpoznać i uszanować – nie testować.

Słowa kluczowe: larp, teatralna gra fabularna, role-playing, bezpieczeństwo, mechanika gry

Stylizacja językowa w instrukcjach do polskich gier planszowych

Language stylisation in the instructions for Polish board games

Iwona Pałucka-Czerniak
Uniwersytet Zielonogórski
i.palucka-czerniak@ifp.uz.zgora.pl | ORCID: 0000-0002-6037-7729

Abstract: The article discusses the phenomenon of styling in the genre of instructions, in its sub-form of instructions for a board game. It is recognised that the text of the instructions leads to linguistic creation, introducing the player to the game's specific world. This involves further creation of meanings in the game process and inclusion of users in a culture-based interactive character system. Stylisation occurs in about 20% of contemporary Polish texts studied. The choice of a less typical strategy for explaining the game's story introduces an element of surprise to the product, provides additional aesthetic impressions, and sometimes even organises the entire game world. Quantitatively, fragments subjected to language stylisation do not prevail. Such stylisation, however, appears in the text frame and concerns not only the lexical layer, but also the language variation, genre, and even discourse.

Keywords: stylization, instruction, genre, pragmalinguistics

Homo Ludens 1(13)/2020 | ISSN 2080-4555 | © Polskie Towarzystwo Badania Gier 2020
DOI: 10.14746/HL.2020.13.12 | received: 31.12.2019 | revision: 24.03.2020| accepted: 6.10.2020

1. Wprowadzenie. Instrukcja do gry planszowej jako zachowanie komunikacyjne

Gatunek instrukcji, w jego pododmianie instrukcji do gry planszowej, jest szczególnym typem tekstu, ponieważ w tekście instrukcji dochodzi do kreacji językowej, wprowadzającej gracza w swoisty świat gry. Umożliwia ona dalsze tworzenie znaczeń w procesie rozgrywki, włącza użytkowników w interaktywny system znaków, oparty na kulturze (Mochocka, 2015). Jednym z narzędzi tekstotwórczych jest stylizacja językowa, która pozwala nadawcy na obrazowanie nowej rzeczywistości, uobecnianej w czasie gry. W omawianym zachowaniu komunikacyjnym element językowy współgra z elementem ikonicznym: opisowi językowemu towarzyszą kody znakowe wytworzone na potrzeby danej gry oraz ilustracje. Obraz w instrukcji pełni bowiem różnorodne funkcje, przynajmniej informacyjną, artystyczną i kreacyjną. Choć znaczenie elementu ikonicznego jest tu zwykle bardzo duże, niniejsze badanie z racji obszerności zagadnienia skupia się jedynie na aspekcie językowym. Wspomniane kody językowe i ikoniczne odwołują do wiedzy adresata głównie przez wykorzystanie wzoru zachowania językowego zwanego instrukcją do gry planszowej, komunikatu standardowego, choć przyjętego na zasadzie zwyczaju, a nie unormowanego opisanymi i skodyfikowanymi regułami. Wydaje się, że współczesna polska instrukcja do gry planszowej w dużej mierze jest stereotypowa, ma charakter ponadnarodowy, a jej kształt jest zakorzeniony w kulturowym wyobrażeniu zjawisk. Wyrażone bezpośrednio w tekście zasady gry są powiązane z niewyrażonym słownie, umownie przyjętym rozumieniem performatywnego znaczenia tekstu instrukcji dla całości rozgrywki.

1.1. Specyfika instrukcji jako gatunku użytkowego

Gatunek instrukcji, w tym w odmianie instrukcji użytkowej dla produktów materialnych, zarówno w perspektywie synchronicznej, jak i diachronicznej, bywał już przedmiotem opisu (Szuk-Bernaciak, 2010; Szczaus, 2011; Troszczyńska-Nakonieczna, 2007, 2008). Instrukcja do gry planszowej, zawierająca główne informacje o produkcie oraz zbiór zasad rządzących rozgrywką, stanowi jednak szczególną realizację gatunku. Omawia bowiem działanie w świecie realnym i wirtualnym równocześnie,

wskazuje na mechanizmy działań fizycznych, aktualizowanych w czasie rozgrywki, jak i na przebieg wydarzeń w świecie innym, drugim, równoległym do realnego. Instrukcja przedstawia ów fikcyjny świat jako zestaw wyobrażeń na temat miejsca, czasu, uczestników, kontekstu wydarzeń, aspirujący do bycia kompletnym lub otwierający przestrzeń na dopowiedzenia aktorów rozgrywki. Bywa jednak i tak, że bardziej szczegółowe informacje o świecie gry odbiorca uzyskuje dzięki analizie plansz, kart czy dodatków do gry, a w instrukcji przekazywane są główne idee dotyczące mechaniki, przede wszystkim zasad działania opartych na zasadach konstytutywnych (algorytmach gry). Ponadto gdy gra planszowa powstaje jako adaptacja innego tekstu kultury, po pewnym czasie jego istnienia lub równolegle z nim, może być rozumiana albo jako tekst nabierający znaczenia w odniesieniu do wcześniejszego znaku, niekiedy jego paratekst, albo jako element transmedialnej narracji (narratologii: Mochocka, 2015, s. 46).

1.2. Stylizacja

Stylizacja jako zabieg językowy, tekstotwórczy, dyskursywny bywa definiowana różnorodnie. Bardzo szeroka definicja tego zjawiska wskazuje, że jest nim sposób kształtowania wypowiedzi; zawężona, stosowana zarówno przez językoznawców, jak i literaturoznawców, wskazuje na celowe i świadome wzorowanie się autora na stylu innego tekstu lub tworzenie własnej wypowiedzi w oparciu o inne, nieautorskie wymogi stylistyczne, właściwe dla innych autorów, zbiorowości osób (szkół, środowisk, epok) lub grup tekstów (stylów funkcjonalnych, prądów, gatunków). (Zdunkiewicz-Jedynak, 2008, s. 97–98; Balbus, 1996; Dubisz, 1980). W szerokim znaczeniu można uznać, że do stylizacji w tekście konkretnej instrukcji dochodzi wówczas, gdy autor kształtuje tekst np. zgodnie ze wzorem funkcjonalnym, stylistycznym i gatunkowym instrukcji do gry planszowej. Analiza tego procesu wymagałaby wskazania specyfiki danego tekstu na tle podstawowych (kanonicznych) i fakultatywnych wyznaczników tego typu tekstu oraz określenia, na ile indywidualna realizacja tekstowa wyzyskuje skonwencjonalizowane wzorce. Jednakże podgatunek instrukcji do gry planszowej jest jeszcze słabo rozpoznany, brakuje zatem punktu odniesienia dla obserwacji zindywidualizowanych czy typowych wyborów językowych twórcy. Punktem odniesienia pozostają tylko ogólne informacje o gatunku instrukcji:

> […] instrukcja obsługi zaliczana do gatunków praktycznonaukowej sfery komunikacyjnej (technicznej) [Gajda 1993: 180] odgrywa w dyskursie praktycznym istotną rolę w przekazywaniu praktycznej kompetencji w obchodzeniu się / w postępowaniu z produktami technicznymi w relacjach ich producentów z ich nabywcami/użytkownikami. Dyskurs praktyczny pośredniczy między nauką i techniką a adresatem w roli potencjalnego użytkownika o różnorodnym stopniu nabytej wiedzy technicznej (Troszyńska-Nakonieczna, 2013, s. 176).

Nadawca, rozumiany jako producent lub dystrybutor, w zaistniałym układzie komunikacyjnym występuje w pozycji nadrzędnej. Przekazuje w instrukcji wszystkie istotne informacje dotyczące produktu oraz określa warunki jego poprawnego funkcjonowania. W sformalizowany sposób, uwarunkowany relacją prawną i handlową, określa prawa i obowiązki własne i konsumenta oraz wskazuje konsekwencje wynikające z niewłaściwego użytkowania. Bez wątpienia można stwierdzić, że instrukcja gry planszowej w pewnym stopniu posiada wskazane przez uczoną właściwości. Uwagę zwraca zwłaszcza szczególna pozycja nadawcy, dążenie do precyzji w wyrażaniu treści, hierarchiczny układ elementów, pełnienie przez komunikat funkcji informacyjnej i performatywnej. Jednocześnie wyznaczniki pragmatycznojęzykowe tzw. dyskursu praktycznego lub poradnikowego (Żarski, 2008) zderzają się z dążeniem do sprzedaży gry jako produktu będącego podstawą wydarzenia ludycznego, produktu pozwalającego realizować specyficzne funkcje społeczne, produktu o dużym stopniu oryginalności, interakcyjności i niekiedy artyzmu.

1.3. Stan badań

Choć w literaturze przedmiotu znajduje się wiele opracowań przedstawiających walory dydaktyczne gier i zabaw, w tym gier planszowych (Kasprzak, 2018; Kurowska, 2018), a mniej licznie występują także opisy ogólnej specyfiki współczesnych gier planszowych (Mochocka, 2015; Wrona, 2017), to zjawisko instrukcji do gry planszowej jako gatunku tekstu wydaje się jeszcze niewystarczająco zbadane i opisane (Zielińska, 2017, 2018; Łączyński, 2012). Wspomniane analizy zawierają także zróżnicowane treści. Marcin Łączyński mówi o

> bogactwie materiału porównawczego, z którego można czerpać wiedzę o różnych rozwiązaniach pisarskich, graficznych i projektowych używanych przy tworzeniu instrukcji. Nie istnieje jeden przyjęty wzór, według którego powstawałyby instrukcje, aczkolwiek pewne kategorie informacji (takie jak opis celów, przebiegu rozgrywki,

przygotowania do niej czy działania elementów) powtarzają się w nich bardzo często i są kluczowe dla zrozumienia przebiegu gry przez jej uczestników (2012, s. 131).

W znaczeniu węższym niż realizacja wzorca gatunkowego stylizacji podlegałyby te fragmenty instrukcji, w których autor rezygnuje z oficjalnego, zwięzłego, skondensowanego opisu produktu na rzecz zindywidualizowanego sposobu kreowania świata, wzorowanego na tekstach odmiennych od standardowej instrukcji użytkowej. W tym przypadku analiza tekstów skupiałaby uwagę na językowym kreowaniu „kontekstu", „fabuły" gry, czyli słownym budowaniu wyobrażenia o świecie.

1.4. Materiał źródłowy. Kryteria doboru

Przedmiotem analizy stała się współczesna instrukcja do gry planszowej i karcianej (najczęściej hybrydy), tekst użytkowy (Wojtak, 2008), który dołączany jest do różnorodnych gier i stanowi paratekst w stosunku do samej gry (Loewe, 2007), pełniący funkcję informacyjną, perswazyjną, ludyczną oraz performatywną (kreacyjną: Marcjanik, 1988). Bezpośrednim celem badania jest analiza wyborów językowych, które pozwalają twórcy na powiązanie tematu gry i mechaniki oraz wprowadzenie swoistego klimatu i świata przedstawionego gry. Prezentowane refleksje wynikają z analizy materiału źródłowego: 84 instrukcji do gier planszowych, przeznaczonych dla starszej młodzieży lub osób dorosłych, z lat 2000–2019, z nielicznymi reprezentacjami starszymi lub poszerzającymi krąg odbiorców o młodszych użytkowników. Kryterium doboru nie były jednak typy gier, np. podzielone ze względu na koncentrowanie przekazu na samej mechanice (tzw. eurogry) lub bogactwo fabularne (Wrona, 2017, s. 162). Mechanizm doboru warunkowały dwa czynniki: po pierwsze polskie autorstwo projektu gry, czynnik wynikający z założenia, że autor ma duży wpływ na jakość tekstu, nawet gdy nie jest twórcą samej instrukcji, a po drugie dostępność tekstu. Instrukcje zostały zgromadzone przede wszystkim dzięki zamieszczeniu ich przez wydawców lub portal (wydawcy bądź branżowy) w internecie. Z racji rozproszenia materiału autorka nie dążyła do odnalezienia i wykorzystania wszystkich dostępnych instrukcji gier planszowych polskich autorów. W rezultacie zebrane teksty przybliżają zasady zwykle rozbudowanych gier, wymagających logicznego myślenia, koncentracji i planowania, z kilkoma wyjątkami (gier dla młodszego odbiorcy lub karcianych).

Kryterium rodzimego autorstwa projektu gry wiąże się z wyłaniającą się z instrukcji językową kreacją świata i fabuły, wpływającą na atrakcyjność i ludyczność produktu. Dlatego charakterystyczne dla tego gatunku jest napięcie między kondensowaniem treści, upraszczaniem przekazu, precyzją wysłowienia a autorskim kreowaniem świata, które wymaga opisu, objaśnienia, narracji.

W konkretnych realizacjach gatunku poddanych analizie mamy do czynienia głównie z tekstem pisanym prymarnie po polsku, ale uwzględniającym możliwość przekładu na języki obce (z wyjątkiem *Nemesis*, 2019, w którym instrukcja była tłumaczona na język polski). Jednakże nie można zapominać, że niektóre z gier są tłumaczone na inne języki, a ich dystrybucja odbywa się nie tylko na polskim rynku. Pragmatycznym uwarunkowaniem jest zatem dążenie do jasności i precyzji przekazu. Nie należy więc się spodziewać takich przekształceń językowych, które wykluczą możliwość przekładu. Dotyczy to szczególnie wykorzystania w grze stylizacji artystycznych i manierystycznych.

1.5. Instrukcja jako gatunek złożony

Autor gry nie zawsze jest autorem instrukcji, ostateczny kształt produktu powstaje w zespole. Stopka redakcyjna czy wydawnicza w rozmaitym zakresie informuje o podziale obowiązków w składzie grupy, wymieniani są w nich zwykle twórcy gry (koncepcji, mechaniki), ilustratorzy, wydawca, niekiedy testerzy. Choć zatem instrukcja pełni funkcję przewodnika po świecie gry, wprowadzenia z elementami przedmowy do dzieła, jej specyfika wynika ze złożonej sytuacji komunikacyjnej. Instrukcja jawi się jako paratekst, na którym spoczywa ciężar leksykalnego opisu kreowanego świata. W tekście głównym, czyli na planszach do gry, planszetkach, kartach, mogą pojawiać się dodatkowe informacje (np. nazwy przygód, budynków, imiona bohaterów) lub zachodzić zabawy słowem, ale w wielu przypadkach to właśnie w instrukcji zawiera się komplet informacji o stworzonym świecie, co prowadzi do poszerzania jej o gatunki współistniejące: glosariusz (Uździcka, 2017), leksykon tematyczny, FAQ – zestaw pytań i odpowiedzi, artykuł popularnonaukowy, a niekiedy także reklamę. Rozmaite funkcje tekstu wpływają na zaistnienie skali paradoksów: oficjalności – nieoficjalności, obiektywności – emocjonalności, precyzyjności – niedopowiedzenia. Wszystkie

opisane właściwości odzwierciedlają się w języku tego typu komunikatu, a jedną z nich jest występowanie słownictwa predestynowanego gatunkowo (Borawski, 2007) oraz uporządkowanej struktury (kompozycji: Łączyński, 2017). Językowy obraz świata, który wyłania się z instrukcji, wpływa na atrakcyjność i ludyczność produktu. Charakterystyczne dla tego gatunku jest napięcie między kondensowaniem treści, upraszczaniem przekazu i autorskim kreowaniem świata, które wymaga opisu, objaśnienia, narracji.

2. Stylizacja w badanym materiale

2.1. Miejsce występowania stylizacji. Rama tekstowa

Stylizacji poddawane są przede wszystkim fragmenty tekstu o szczególnym znaczeniu, występujące w ramie modalnej gatunku – zwłaszcza wprowadzające do gry, które pojawiają się zwykle tuż po tytule. Zanim jednak zostaną przytoczone przykłady takich zabiegów stylistycznych, wypada wskazać standardowy sposób rozpoczynania tekstu instrukcji. W badanym materiale ponad 85% tekstów zawierało segment, który można skrótowo określić jako wprowadzenie, w części przypadków nieoznaczony żadnym sygnałem metatekstowym, ale wyróżniony graficznie, w części zaś oznaczony tytułem: *wstęp*, *wprowadzenie*, *słowo wstępu*, *od autora*. W kilkunastu instrukcjach zamiast wprowadzenia lub wraz z nim pojawiały się: list przewodni, list otwarty, dedykacje i podziękowania, fragmenty przemówienia, opis przebiegu gry, a nawet podsumowanie. W przeważającej części materiału źródłowego funkcję wstępu pełniły skrócone opisy fabuły, wyrażone współczesną polszczyzną, jak w przykładzie (cytaty tu i dalej są podawane w wersji oryginalnej):

> Neuroshima HEX to gra taktyczna, której tematem są bitwy pomiędzy armiami. Akcja gry osadzona jest w świecie wymyślonym na potrzeby gry fabularnej Neuroshima RPG, wydanej przez Wydawnictwo Portal w roku 2001. Znajomość gry Neuroshima RPG nie jest wymagana do gry w HEX, choć gracze, którzy dobrze znają to uniwersum, na pewno lepiej będą znali charakterystyczne cechy i zachowania każdej z czterech armii.
>
> Neuroshima RPG to gra, której akcja ma miejsce w postapokaliptycznym świecie, zniszczonym 30-letnią wojną ludzi z maszynami. Resztki ludzkości schroniły się w szczątkach miast i zorganizowały w niewielkie społeczności, organizacje, gangi i armie. [...] Jednak

większość z rozsianych społeczności ludzi, z HEGEMONIĄ na czele, skupiona jest tylko na własnym przeżyciu i nie interesuje się wojną, dopóki ta nie zawita na ich ziemie (05)[1].

Charakterystyczne dla tych wstępów okazuje się opisywanie produktu w sposób skoncentrowany na przedmiocie opisu. Nadawcy unikają form pierwszej i drugiej osoby, zdarza się, że wybierają stronę bierną lub opisują działania w czasie przyszłym. Zwykle równocześnie wskazują na cel rozgrywki lub jej specyfikę. Dlatego trudno niekiedy rozgraniczyć autorom pojęcia *opisu* i *celu* gry. Odrębność tego typu tekstu jest podkreślana również graficznie – oddzieleniem od innych passusów czy kursywą.

2.2. Stylizacja na gatunek

Poza wskazanym typem zabiegów tekstotwórczych w badanym materiale znalazły się wstępy stylizowane na wiadomości prasowe, ogłoszenia, opowiadanie lub baśń, zapis kronikarski, tekst naukowy lub urzędowy. Zdarza się zwłaszcza stylizacja na gatunek epicki, np. opowieść lub gawędę, szczególnie w instrukcjach wzorowanych na konkretnym dziele należącym do epiki. Przykładem tego zjawiska jest pierwszy element narracyjny w instrukcji do gry *Stworze* (2017):

Zacznę tę opowieść, tak jak mi ją matula opowiadali…
Było to dawno, bardzo dawno temu. Więcej niż sto lat, więcej niż tysiąc. Za wzgórzem, za lasem, kędy kręta rzeka rozlewała się w jeziora. Gdzie puszcza gęsta po horyzont się rozciągała. Między łączkami ślicznymi a szarynnikami podstępnymi, w człowieczej krainie wiara w bogów i ich STWORZA zaczęła upadać. Oddalali się od wiary chłopy, kobiety i dziatowina. Żercy tracili posłuch. Na próżno przychodziły boginki i demony swoją darowiznę odbierać. Na próżno do chat zaglądały, na skraju pól wyczekiwały. Przestali dbać ludkowie o ich łaskę, zapomnieli ich gniewu. Zapomnieli kto się Krainą opiekuje. Zdecydowały tedy STWORZA, że czas się o swoje upomnieć. Opuściły leża i ruszyły między ludzi. Droga do panowania nad Krainą nie była prosta, potrzebne były ofiary. Czego po dobroci osiągnąć nie mogły, to strachem zdobywały. Raz weselem raz tryzną. Długo nie trza było czekać, aż zaczęły sobie w paradę wchodzić. Taka już ich natura, że nie lubiły dzielić się władzą, tedy między sobą konkurować zaczęły, które z nich jedynym Panem Krainy zostanie.
Resztę tej bajędy poznacie, kiedy w skórę STWORZY wejdziecie… (05)

Autor wykorzystuje mało już znane wyrazy, dawne lub regionalne, np. określenia bagien (*szarynnik*) czy uczt pogrzebowych powiązanych

[1] Oznaczenia na końcu cytatów odwołują do numerów gry z listy zamieszczonej na końcu artykułu.

z igrzyskami i zapasami (*tryzna*), pogańskiego kapłana, ofiarnika (*żerca*), niepoważnego opowiadania, bzdury, gadania (*bajęda*), sięga po nieużywane już spójniki (*kędy*, *tedy*), lub leksemy znane raczej lokalnie bądź w mówionej odmianie języka (*dziatowina*, *trza*) oraz neologizm *stworza*, których w większości przypadków nie notują *Słownik języka polskiego* Witolda Doroszewskiego (1996, pierwotne wydanie w latach 1958–1969) czy *Wielki słownik języka polskiego* Piotra Żmigrodzkiego (2007–). Ponadto używa dawnej formy liczby mnogiej *chłopy*, zdrobnienia *ludkowie* lub konstrukcji gramatycznych *matula opowiadali*, *zapomnieć gniewu*. Jest to próba stylizacji na gawędę, prowadzoną w narracji pierwszoosobowej (*zacznę jak mi matula opowiadali*), z wyrazistym początkiem baśni (*dawno temu*), z dwójkowymi i trójkowymi układami składniowymi o paralelnej budowie. Interpunkcja oddaje nie tyle konstrukcję zdania, co system pauz w wypowiedzi. Słownictwo wskazane powyżej częściowo nie jest notowane w słownikach, częściowo zaś datowane jest na wieki od XIV do początków XIX. Po chwili styl narracji zmienia się jednak, autor używa języka współczesnego, ale zachowana zostaje forma bezpośredniego zwrotu do odbiorcy w drugiej osobie liczby mnogiej, zainicjowana już we wcześniejszej narracji:

> W grze STWORZE Staniecie się Stworzami – postaciami ze słowiańskiej mitologii, znanymi z bajęd i klechd, przekazywanych z pokolenia na pokolenie. Wasze działania, obecność, wzbudzać będzie wśród ludzi Strach lub Przychylność. To wy wybierzecie drogę, która doprowadzi was do miana jedynego Opiekuna Krainy. (05)

Jak widać, wprowadzenie elementów stylizacji na gawędę motywowane jest tematyką gry: nawiązaniem do wierzeń słowiańskich, przekazywanych drogą ustną.

2.3. Kolokwializacja

Nieco inny mechanizm stylizacji można zaobserwować w instrukcji do gry opartej na fabule konkretnej powieści, np. w grze planszowej *Achaja*, nawiązującej do świata przedstawionego w cyklu powieści Andrzeja Ziemiańskiego. Jest to stylizacja prezentatywna (wskazująca desygnat i opisująca rzeczywistość), z elementami kolokwializacji, w której podstawą staje się styl ogólnopolski, potoczny, mówiony. Wprowadzenie w instrukcji zajmuje kilka stron, zostało wzbogacone o bogatą ikonografię.

Nadawca zwraca się bezpośrednio do użytkownika w drugiej osobie liczby pojedynczej (*wyobraź sobie*, *posłuchaj*, *nie dziw się*, *bądź pewny*), stosuje też „my" inkluzywne, wskazujące na opowieść (*powróćmy*), nie dba o precyzję (*gdzieś tam jest…*), wypowiada się w sposób sugerujący reakcję na myśli lub słowa odbiorcy (*tak, w świecie Achai jest magia*). Nawiązanie do powieści następuje poprzez użycie nazw własnych (*Achaja*, *Cesarstwo Luan*, *Królestwo Arkach*, *Królestwo Troy*, *Wielki Las*, *Chorzy Ludzie*, *Rada Królestwa*, *Zakon*) oraz względnie wierne, choć wybiórcze zachowywanie realiów opisanych w powieści. Ilustruje to przytoczenie:

WYOBRAŹ • SOBIE • ŚWIAT • PODOBNY • DO NASZEGO, OSADZONY • W • REALIACH PRZYPOMINAJĄCYCH • ANTYCZNĄ • GRECJĘ
NA • WYSOKOŚCI • RÓWNIKA • PRZEGRADZAJĄ GO • NIEPRZEBYTE • GÓRY • BOGÓW GÓRY • TE • SKRYWAJĄ • MROCZNE • TAJEMNICE
TAJEMNICE • KTÓRE • WIELU ŚMIAŁKÓW DAREMNIE • PRÓBOWAŁO WYDRZEĆ

> Posłuchaj o Cesarstwie Luan, największym imperium na kontynencie. Jest ono otoczone przez wrogo nastawionych sąsiadów, w tym największego rywala, położonego za wielką pustynią, kolejnego co do wielkości – Królestwo Troy, trawione przez wewnętrzne polityczne konflikty i zewnętrzne starcia militarne.
> Gdzieś tam jest też małe Królestwo Arkach, gdzie wojsko składa się wyłącznie z walecznych kobiet, których skąpe skórzane mundury wprawiają obcych wojowników w zakłopotanie. To małe królestwo ma wielkie znaczenie zarówno dla Troy, jak i Luan, gdyż położone jest przy olbrzymim i nieprzebytym leśnym terenie zwanym Wielkim Lasem, za którym znajduje się nadzwyczaj rozwinięty technologicznie kraj Chorych Ludzi.
> […] Tak, w świecie Achai jest magia, która potrafi zaburzyć równowagę sił, oraz mistrzowie białej broni – szermierze natchnieni, których – podobnie jak magii – boją się wszyscy. […] Bądź pewny, że kiedy poczujesz sztylet w plecach, będzie to sprawka któregoś z wielkoksiążęcych rodów. A jak zupełnym przypadkiem spadniesz z konia i złamiesz nogę, która nie będzie się goić i doprowadzi do śmierci – będzie to sprawka Zakonu. I nie zdziw się, kiedy powódź zniszczy całe miasto – w tym ciebie. Rada stoi nad królestwem Troy, ale Zakon stoi nad całym światem. Ich metody są zaiste „światowe". (18)

Trudno natomiast stwierdzić, czy autor instrukcji próbuje naśladować styl utworu literackiego Ziemiańskiego, czyli zastosować stylizację artystyczną.

2.4. Stylizacja na język i tekst dawny

Stylizacje językowe, zwłaszcza archaizacje, częściej zdarzają się w grach opartych na motywach literackich i wątkach historycznych, choć nie stanowi to bezwzględnej reguły (np. w *Sigismundus Augustus*, 2012, takich

zabiegów nie ma). W instrukcji do gry *Magnum sal* (2010) można zaobserwować zapis stylizowany na tekst dawny, kronikarski lub urzędowy.

> Roku pańskiego 1368 miłościwie nam panujący Kazimierz Wielki mocą swego królewskiego prawa ustanowił dokument zwany Statutem Żup Krakowskich. Jasno stoi w nim zapisane, iż kto otrzyma z rąk Króla tytuł urzędniczy Żupnika Królewskiego, zarządzać będzie Kopalnią Soli w Wieliczce, Magnum Sal zwaną. Jaśnie Pan żupnikiem swym królewskim tego ze sztygarów mianuje, kto pracą swą dowiedzie, iż fach żupniczy najlepiej opanował i na chwałę Królestwa Polskiego eksploatacyję Żup Krakowskich poprowadzi. (03)

Zwracają tu uwagę formuły grzecznościowe (*miłościwie nam panujący*, *Jaśnie Pan*) i leksyka dawna, którą nadawca wyjaśnia kontekstowo: *żupa* to 'kopalnia, zwłaszcza soli', *żupnik* w świetle tego tekstu to 'zarządzający kopalnią', *statut* to 'dokument królewski'. Jedynie leksem *eksploatacyja*, z racji użycia dawnej formy, ale rozpoznawanej kontekstowo, nie podlega wyjaśnieniu. Warto podkreślić, że notowany jest dopiero w *Słowniku wileńskim* (za Żmigrodzkim, 2007–). Także wyrazy zapożyczone z języka niemieckiego – *sztygar*, kierownik oddziału kopalni, tu 'zarządzający górnikami', i *fach* 'zawód' – nie otrzymują już eksplikacji, nadawca zakłada ich przynajmniej bierną znajomość. Mają one dawną proweniencję, ale nie są archaizmami. Stylizacja na tekst dawny następuje również dzięki użyciu całych konstrukcji wyrazowych: *roku pańskiego*, *mocą prawa ustanowił*, *stoi w nim zapisane* oraz uwidacznia się w budowie zdania, czyli przejawia się upodobaniu do stawianiu orzeczenia w ostatnim członie zdania (stylizacja na składnię łacińską). W instrukcji do gry *Na Grunwald* (2011) autorzy czynią podobnie:

> Jesienią roku pańskiego 1408 jasnym się stało dla miłościwie nam panującego Władysława Jagiełły, że konfrontacja z Wielkim Zakonem Krzyżackim jest nieunikniona. Przygraniczne zatargi i próby rozbicia unii łączącej oba narody Rzeczypospolitej nie pozwalały w to wątpić. Mądry nasz władca rozpoczął więc rychle przygotowania do wojny. Rozesłał w kraj swych oficerów, aby rycerzy do wspólnej sprawy przekonali i do szybkiego pociągnięcia pod chorągwie królewskie gotowi byli. (08)

Tu również pojawia się etykieta *miłościwie nam panujący*, dawne frazeologizmy *roku pańskiego…*, *rozesłać w kraj*, *jasnym się stało*, *pociągnięcie pod chorągwie*, a także charakterystyczna budowa zdania z przestawionym szykiem i czasownikiem na końcu. Szczególny walor mają także nazwy własne, odwołujące się do realiów dawnego świata. W tym tekście nie

zachodzi stylizowanie na polszczyznę średniowieczną, istotne jest uzyskanie efektu dawnego języka (raczej doby średniopolskiej).

2.5. Profesjonalizacja

Zjawiskiem skrajnie różnym od wcześniej omówionego jest stylizacja na współczesny język techniczny, profesjonalizacja, obecna m.in. w instrukcji do gry *Capital* (2016), w której uobecnia się w wyrazach i wyrażeniach *proces urbanistyczny*, *architektura* (*socjalistyczna*, *międzywojenna*, *współczesna*, *czasów saskich*), *zabudowa*, *tkanka miejska*, *biurowce*, *bloki*, *kamienice*. Towarzyszą im jednak ożywiające narrację sformułowania *betonowe gmaszyska*, *kamienice nadgryzione zębem czasu*, *widać jak na dłoni*, co ilustruje przytoczenie:

> Warszawa to miasto wyjątkowe. Mówi się, że „przeżyło własną śmierć" – i jest w tym sporo prawdy. Stolica Polski została w większości zniszczona podczas drugiej wojny światowej, a jej odbudowa była wyjątkowym procesem urbanistycznym. Tkanka miejska Warszawy to połączenie wytwornych budynków z czasów saskich, architektury międzywojennej, socjalistycznych bloków i współczesnej zabudowy. Przemierzając ulice warszawskiej dzielnicy Wola, widać tę różnorodność jak na dłoni. Nowoczesne, szklane biurowce bezpośrednio sąsiadują tu z przedwojennymi garażami, a ściany betonowych gmaszysk graniczą z eleganckimi, choć nadgryzionymi zębem czasu kamienicami. Jedni nazywają to przestrzennym bałaganem, inni dopatrują się tu determinacji mieszkańców. Jedni i drudzy mają rację, bo taka właśnie jest Warszawa – może nie najpiękniejsza, ale silna i zdeterminowana. Nic tak dobrze nie oddaje charakteru tego miasta, jak jego zabudowa. (09)

3. Wnioski

W instrukcjach do badanych gier planszowych zaistniała także stylizacja na styl publicystyczny, czyli język prasy (*Martians…*, 2016), kolokwializacja poprzez upodabnianie narracji do listu lub rozmowy (*Lord of Hellas*, 2018, *Azyl*, 2018, *Nemesis*, 2019, *Pan Lodowego Ogrodu*, 2014, *Wiek złodziei*, 2016), retoryzacja (stylizacja na przemówienie lub opowieść w języku religijnym, *Cthulhu*, 2017, i *Enclave*, 2013), a także na styl urzędowy (ogłoszenie, *Kolejka*, 2013, *Pangea*, 2019). Najbardziej niespodziewaną formę przyjęły instrukcje do gier *Cthulhu* i *Enclave*, *Pangea* i *This War of Mine. Dziennik* (2017). W nich stylizacja objęła inne, liczne fragmenty instrukcji, a choć nadal była raczej fragmentaryczna niż całościowa, to jej znaczenie dla całego tekstu instrukcji było o wiele ważniejsze.

Podsumowując, wypada podkreślić, że w analizowanych instrukcjach do polskich gier planszowych, zwłaszcza w segmencie wprowadzenia, w około 20% przypadków pojawia się stylizacja językowa. Niekiedy przyjmuje ona formę archaizacji z elementami dialektyzacji i profesjonalizacji, niekiedy scjentyzacji czy retoryzacji, a także kolokwalizacji oraz stylizacji na język urzędowy. Zauważalne jest również stylizowanie na gatunek (epicki, użytkowy) lub dyskurs (potoczny, religijny). Te zabiegi językowe pozostają w ścisłym związku z funkcją prezentatywną całej instrukcji do gry planszowej, wspierają ją oraz nadają jej silniejszą wymowę impresywną.

Wybór mniej typowej strategii objaśniania fabuły gry wprowadza do produktu element zaskoczenia, dostarcza dodatkowych wrażeń estetycznych, a niekiedy nawet organizuje cały świat gry, co ma miejsce w ostatnich wspomnianych instrukcjach. Ilościowo fragmenty poddane stylizacji językowej nie przeważają, ale dotyczą nie tylko warstwy leksykalnej, lecz i odmiany językowej, gatunku, a nawet dyskursu. Towarzyszy mu zwykle odpowiednia ilustracja. Gdy przyjmie się, że stylizacja posiadająca motywację treściową i językową pełni funkcję potęgowania ekspresji i impresji, słabnie natomiast jej funkcja prezentatywna na rzecz metaprezentatywnej (dotyczącej świata fikcyjnego; Dubisz, 1980), to trzeba uznać, że w gatunku użytkowym instrukcji do gry planszowej dochodzi do zaistnienia sprzeczności (skali paradoksów), a powstały tekst wydaje się gatunkową hybrydą. Odbiega od instrukcji użycia innych produktów ze względu na specyficzny charakter opisywanego produktu, czyli gier planszowych, dla których instrukcja jest paratekstem.

Literatura

Balbus, S. (1996). *Między stylami*, wyd. II. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas".

Borawski, S. (2007), *Słownictwo potoczne listów Zygmunta Miłkowskiego do Juliana Łukaszewskiego (1867–1895)*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Doroszewski, W. (1996), *Słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Dubisz, S. (1979). Stylizacja językowa – próba definicji. *Prace Filologiczne, 29*(1), 191–216.

Kasprzak, K. (2018). Gra planszowa pomocą w czytaniu tekstu literackiego (Henryk Sienkiewicz, *W pustyni i w puszczy*). *Annales Universitatis Paedagogicea Cracoviensis. Studia ad Didactam Literarum Polonarum Linguage Pertinentia*, nr 259, 175–184. Online: <http://didactica.up.krakow.pl/article/view/4968/0>.

Kurowska, K. (2018). Edukacyjny wymiar gier planszowych na podstawie gry *Ognisty podmuch*. *Zeszyty Naukowe SGSP*, nr 67, 111–134.

Loewe, I. (2007). *Gatunki paratekstowe w komunikacji medialnej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Online: <https://sbc.org.pl/Content/50642/gatunki_paratekstowe_w_komunikacji_medialnej.pdf>.

Łączyński, M. (2012). Badanie instrukcji gier z perspektywy twórcy i użytkownika. *Homo Ludens, 4*(1), 119–133.

Marcjanik, M. (1988). Kreatywna funkcja mowy. *Przegląd Humanistyczny, 32*(11/12), 95–104.

Mochocka, A. (2015), Polskie gry planszowe oparte na utworach literackich – rekonesans. *Biblioteka Postscriptum Polonistycznego, 5*(1), 35–47. Online: <http://www.postscriptum.us.edu.pl/pdf/bps2015_5_2.pdf>.

Szczaus, A. (2011). Instrukcja jako forma komunikacji (na przykładzie *Informacyi matematycznej* Wojciecha Bystrzonowskiego z 1749 roku). W: D. Ostaszewska, J. Przyklęk (red.), *Gatunki mowy i ich ewolucja* 4: *Gatunek a komunikacja społeczna* (s. 369–382). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Szuk-Bernaciak, M. (2010). Instrukcja obsługi jako środek komunikacji typu specjalista-niespecjalista. *Lingwistyka Stosowana, 1*(2), 171–180. Online: <http://bazhum.muzhp.pl/czasopismo/578/?idno=14624>.

Troszczyńska-Nakonieczna, W. (2007). Strategie instruowania na przykładzie instrukcji obsługi urządzeń technicznych. W: D. Ostaszewska (red.), *Gatunki mowy i ich ewolucja* 3: *Gatunek a odmiany funkcjonalne* (s. 184–193). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Troszczyńska-Nakonieczna, W. (2013). Gwarancja a instrukcja obsługi – powiązania dyskursywne. *Słowo. Studia Językoznawcze, 4*(4), 175–187. Online: <http://ifp.ur.edu.pl/slowo/slowo_4/troszczynska.pdf>.

Troszczyńska-Nakonieczna, W. (2007). *Wzorzec gatunkowy tekstowych instrukcji użytkowania w perspektywie diachronicznej*. *Stylistyka, 16*(1), 501–516.

Uździcka, M. (2017). O nowym pojęciu glosariusza (na materiale literatury fantasy). Rekonesans badawczy. *Stylistyka, 26*(1), 267–289.

Żmigrodzki, P. (red.). (2007–). *Wielki słownik języka polskiego*. Online: <https://wsjp.pl>.

Wojtak, M. (2008). Genologia tekstów użytkowych. W: D. Ostaszewska, R. Cudak (red.), *Polska genologia lingwistyczna* (s. 339–352), Warszawa: PWN.

Wojtak, M. (2001). Pragmatyczne aspekty analiz stylistycznych tekstów użytkowych. W: B. Witosz (red.), *Stylistyka a pragmatyka* (s. 38–47). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Wrona, Ł. (2017). Plansza, kości i karty jako forma narracji historycznej: analiza nowoczesnych gier planszowych. *Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności: prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych, 15*(1), 157–188. Online: <https://www.academia.edu/38236711/Plansza_ko%C5%9Bci_i_karty_jako_forma_narracji_historycznej_-_analiza_nowoczesnych_gier_planszowych>.

Zdunkiewicz-Jedynak, D. (2008). *ABC stylistyki*. W: E. Wierzbicka, A. Wolański, D. Zdunkiewicz-Jedynak (red.), *Podstawy stylistyki i retoryki* (s. 39–101). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Zielińska, K. (2018). Język i komunikacja w instrukcjach strategicznych gier planszowych. W: A. Drabina-Różewicz, A. Momot (red.), *Język i kultura w komunikacji społecznej. Tradycja, teraźniejszość, perspektywy* (s. 91–103). Wrocław: Stowarzyszenie Młodych Twórców „Kontrast". Online: <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/15587/j%20zyk%20i%20kultura%20w%20komunikacji%20spo%20ecznej.pdf?sequence=1>.

Zielińska K. (2017). Instrukcja gry planszowej – tekst użytkowy czy literacki? *Rozprawy Komisji Językowej [Wrocławskie Towarzystwo Naukowe], 43*(1) 57–66.

Data dostępu do źródeł internetowych wykorzystanych w tekście:
14 września 2019 roku.

Ludografia

Arabczyk, G. (2017). *Stworze*. Underworld Kingdom.

Bachmiński, K., Stachyra, M., Zasowski, M., Mydel, M., Stankiewicz, P. (2005). *Labirynt czarnoksiężnika*. Kuźnia Gier.

Borsuk, K. (2007). *Superfarmer* (ed. 3). Granna. Także ed. 2 (1997).

Ginter, T., Madaj, K. (2010–2016). *111*. IPN.

Ginter, T., Madaj, K. (2016). *111*. IPN.

Grupa LM (2012). *Cardio Alarm!* Granna.

Gumienny, W., Andruszkiewicz, J. (2014). *1944. Race to the Rhine. Instrukcja*. Phalanx.

Huszcza, I., Głowacz, F. (2014). *Dice Brewing. Almanach Piwowara*. Board & Dice.

Jagodziński, A. (2019). *Pangea. Instrukcja*. REDIMP GAMES.

Jagodziński, M. (2017). *Pocket Mars*. Board & Dice [gra karciana].

Kalicki, K. (2016). *Domek*. Rebel.

Kalicki, K. (2017). *Domek. Słoneczna 156. Dodatek*. Rebel.

Kałuża, A. (2010). *K2. Instrukcja*. Rebel.

Kałuża, A. (2011). *Broad Peak*. Rebel.

Kałuża, A. (2012). *Jaskinia*. Rebel.

Kałuża, A. (2019). *Drako. Smok i krasnoludy*. Rebel.

Kaznocha, T., Kaźmierski, T. (2013). *Wikingowie. Wojownicy Północy*. Rebel.

Kijowska, V., Ropka, M. (2015). *Twoja kolej*. G3.

Kijowska, V., Ropka, M. (2017). *Witaj w świecie artefaktów*. Portal Games.

Kijowska, V., Ropka, M. (2015). *Taste of Poland*. Bomba Games [gra karciana].

Krupiński, M., Miłuński, F. (2010). *Magnum Sal*. Leonardo Games.

Kurek, A. (2011). *The Arctic*. Alchemicus.pl.

Kurek, A. (2010). *Master of Economy*. Sinonis.

Kurek, A. (2014). *Medieval Battle. The Board Game*. Alchemicus.pl.

Kwapiński, A. (2015). *Herosi. Instrukcja gry*. Lion Games.

Kwapiński, A. (2017). *Inbetween*. Board & Dice.

Kwapiński, A. (2018). *Lord of Hellas. Instrukcja gry*. Phalanx.

Kwapiński, A. (2019). *Nemesis. Instrukcja* (tłum. M. Żabicka). Rebel.

Kwapiński, A., Sieńko, M. (2012). *Sigismundus Augustus. Dei gratia rex Poloniae*. Fabryka gier Historycznych.

Kwapiński, A., Sieńsko, M. (2014). *First to Fight*. Fabryka Gier Historycznych.
Lewandowicz, T. (2012). *Amber*. Rebel.
Madaj, K. (2015). *7. W obronie Lwowa*. Trefl SA.
Madaj, K. (2013). *Kolejka. Instrukcja*. IPN.
Madaj, K. (2013). *Letnisko* [*Summer Resort*]. Gry Leonardo.
Madaj, K. (2016). *Planeta Nomino*. Trefl SA.
Madaj, K., Ginter, T. (2014), *Alarm dla Warszawy*. Trefl SA.
Madejski, J. (2018). *Niepodległa. Instrukcja do gry. Wersja zaawansowana*. IPN.
Matusik, K. (2014). *Amber Route*. Bomba Games.
Matuszczak, K., Pronobis, M. (2009). *Arkana miłości*. Let's Play [gra karciana].
Miłuński, F. (2011). *Na Grunwald! Rycerze króla Jagiełły*. Egmont.
Miłuński, F. (2013). *Kosmiczna misja*. Egmont.
Miłuński, F. (2016). *Capital*. Granna.
Miłuński, F. (2017). *Batory*. Granna.
Miłuński, F. (2011). *Mare Balticum. Instrukcja*. Gry Leonardo.
Miłuński, F. (2009). *Mali Powstańcy. Warszawa 1944*. Egmont.
Mirska, M., Sypek, R. (2013). *Alternatywy 4*. Inte-gra, TVP SA.
Mydel, M., Stachyra, M., Zasowski, M. (2004). *Troja. Poprawiona instrukcja i FAQ*. Krakowska Grupa Kreatywna.
Mydel, M., Stankiewicz, P., Stachyra, M., Zasowski, M. (2005). *Wiochmen Rejser. Instrukcja do gry*. Kuźnia Gier [gra karciana].
Mydel, M., Stankiewicz, P. (2013). 7 *Ronin. Gra taktyki i wojennej intuicji*. Don't Panic Games.
Mydel, M., Stankiewicz, P. (2005–2007). *Wiochmen 2. Zasady gry*, Kuźnia Gier [gra karciana].
Okliński, G., Wolicki, K. (2016). *Martians: A Story of Civilisation*. REDIMP GAMES.
Oracz, M. (2013). *Neuroshima* HEX *3.0*. Portal Games.
Oracz, M. (2013). *Tezeusz. Mroczna orbita*. Portal Games.
Oracz, M., Wiśniewski J. (2018). *This War of Mine. Dziennik*. Galakta.
Otremba, A. (2012). CLASH*: Jihad vs McWorld*. Diablos Polacos.
Ozon, M. (2013). *Czas Honoru. Operacja Most* III. TVP, Phalanx.
Poleszak, M., Szewczyk, M. (2015). *Witkacy*. Bombagames.
Sosiński, K., Szwelicki, R. (2019). *Anno domini 1666. Instrukcja gry*. Wargamer Studio.

Stankiewicz, P. (2007). *Pola naftowe*. Wydawnictwo Imperium.
Stępień, S. (2016). *Wiek złodziei. Zasady gry*. Galakta.
Szopa, M. (2012). *Orły i rakiety. Eagles & Missiles. Zasady gry*. Mars Games.
Tomczyk, M. (2005). *Wyprawa. Towarzyska gra fantasy*. Krakowska Grupa Kreatywna.
Trzewiczek, I. (2014). *Osadnicy. Narodziny Imperium*. Portal Games.
Trzewiczek, I. (2014). *Wiedźmin. Gra przygodowa. Podręcznik zasad*. Fantasy Flight Games.
Trzewiczek, I. (2015). *Stronghold* (ed. 2). Portal Games.
Trzewiczek, I. (2016). *51. stan*. Portal Games.
Trzewiczek, I. (2017). *Pierwsi Marsjanie. Przygody na czerwonej planecie. Instrukcja*. Portal Games.
Trzewiczek, I. (2018). *Detektyw. Kryminalna gra planszowa*. Portal Games.
Trzewiczek, I. (2019). *Prêt a Porter*. Portal Games.
Trzewiczek, I. (2012). *Robinson Crusoe. Przygoda na przeklętej wyspie. Edycja Gra roku. Instrukcja*. Portal Games.
Trzewiczek, I. (2014). *Wiedźmin. Gra przygodowa. Skrócona instrukcja*. Fantasy Flight Games.
Trzewiczek, I. (2010). *Zombiaki* II. *Atak na Moskwę*. Portal Games [gra karciana].
Walczewska-Bińczyk, I., Walczewski, O., Kwapiński, A. (2012). *W Zakładzie – Lubelski Lipiec '80*. Fabryka Gier Historycznych.
Wełnicki, M. (2011). *Zagłada Atlantydy*. Galakta.
Wełnicki, M. (2014). *Slavika. Równonoc. Equinox*. Rebel.
Wojtkowiak, P. (2017). *Azyl. Zagrożone gatunki*. CUBE FACTORY OF IDEAS.
Wolicki, K. (2013). *Enclave. Zakon krańca świata*. ST Games Spółka z o.o.
Wolicki, K. (2014). *Pan Lodowego Ogrodu* (ed. 2). REDIMP GAMES.
Wolicki, K. (2015). *Achaja*. REDIMP GAMES.
Wolicki, K. (2018). *Atlantis. Island of Gods*. REDIMP GAMES.
Wolicki, K. (2017). *Cthulhu. Rise of the Cults*. REDIMP GAMES.
Woźniak, Ł. (2013). *Pirackie skarby*. Egmont.
Zalewski, J. (2015). *Andromeda*. Galakta.
Zalewski, J. (2015). *cvlizacje*. Granna.

Wszystkie gry wskazane w ludografii zostały wydane w Polsce.

dr hab. Iwona Pałucka-Czerniak – prof. UZ, językoznawca, pracuje w Instytucie Filologii Polskiej, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra

Stylizacja językowa w instrukcjach do polskich gier planszowych

Abstrakt: Artykuł omawia zjawisko stylizacji w gatunku instrukcji, w jej pododmianie instrukcji do gry planszowej. Uznaje się, że w tekście instrukcji dochodzi do kreacji językowej, wprowadzającej gracza w swoisty świat gry. Umożliwia ona dalsze tworzenie znaczeń w procesie rozgrywki, włącza użytkowników w oparty na kulturze interaktywny system znaków. Stylizacja występuje w około 20% badanych współczesnych polskich tekstów. Wybór mniej typowej strategii objaśniania fabuły gry wprowadza do produktu element zaskoczenia, dostarcza dodatkowych wrażeń estetycznych, a niekiedy nawet organizuje cały świat gry. Ilościowo fragmenty poddane stylizacji językowej nie przeważają. Zabiegi te występują jednak w ramie tekstowej oraz dotyczą nie tylko warstwy leksykalnej, ale i odmiany językowej, gatunku, a nawet dyskursu.

Słowa kluczowe: stylizacja, instrukcja, gatunek, pragmalingwistyka

Uncertainty in games – potential benefits and disadvantages*

**The article was originally published in Polish in the previous issue of "Homo Ludens" (1(12)/2019)*

Katarzyna Skok
University of Bialystok
kskok488@gmail.com | ORCID: 0000-0002-1309-9674

Abstract: The aim of the article is to indicate different types of uncertainty in games and to present them in the light of neurophysiological research and selected theories of motivation. The paper analyses pure, system-generated randomness (gambling and accidental luck), game complexity, and elements that relate on a tactical or strategic level to the human factor. In particular, the application of rules enabling games based on the power of the mind is discussed. The article concludes with the presentation of benefits and disadvantages following the potential implementation of elements inducing uncertainty.

Keywords: uncertainty, games, randomness, game mechanics

Homo Ludens 1(13)/2020 | ISSN 2080-4555 | © Polskie Towarzystwo Badania Gier 2020
DOI: 10.14746/HL.2020.13.13 | received: 31.12.2017 | revision: 18.07.2018| accepted: 25.12.2020

1. Introduction

Play is an

> uncertain activity. Doubt must remain until the end. ... In a card game, when the outcome is no longer in doubt, play stops... In a lottery or in roulette, money is placed on a number which may or may not win. In a sports contest, the powers of the contestants must be equated, so that each may have a chance until the end. Every game of skill, by definition, involves the risk for the player of missing his stroke and the threat of defeat, without which the game would no longer be pleasing. In fact, the game is no longer pleasing to one who... wins effortlessly and infallibly (Caillois, 2001, p. 8).

The above observation may be explained in various ways. From the neurophysiological point of view, the uncertainty of winning increases the release of the "reward" neurotransmitter – dopamine – in a player's brain. The same phenomenon occurs also during reward-oriented behaviours such as eating or sex (Arias-Carrión & Pöppel, 2007; Niv, Duff, & Dayan, 2005). On the other hand, in an imaginary, repeatable game environment, the risk of a defeat – as the condition of the satisfaction from winning – enables players to safely overcome difficulties and raise competences (Juul, 2013, p. 7) or allows an escapist compensation of one's own deficits (Calleja, 2010). The aim of this paper is to present and discuss the different types of uncertainty and to place them in the context of selected theories of motivation.

2. Neurophysiology of uncertainty

In the natural conditions, dopamine is released when an individual expects that their behaviour will yield a reward (Arias-Carrión & Pöppel, 2007). When the reward is bigger than expected, it results in an increased activity of dopamine neurons (*post factum*), which in turn leads to the rise of expectations and motivation related to its future occurrence. Hence, dopamine is a reinforcing factor while learning new behaviours; on the psychological level, it is responsible for the pleasant state motivating one to perform certain – still relatively new – reactions. What is interesting, a higher level of dopamine may be observed in a situation of uncertainty rather than when gratifications are certain. In monkeys, the maximum

dopamine dose is released when the probability of a reward is in the middle between full unpredictability and certainty (Fiorillo et al., 2003).

Berridge and Robinson (1998) indicate another important function of dopamine. They differentiate between "like" and "want". On the psychological level "want" plays a strictly motivational role, determining the desire for a stimulus associated with the reward. On the other hand, "like" is related to an emotion, a hedonistic pleasure of consuming the stimulus. In one study, raising the dopamine level in rats facilitated "wanting" and learning of an incentive motivation task for a sweet reward, but the elevated dopamine did not increase the "liking" of the sweet taste (Pecina et al., 2003). In the context of games, it is also necessary to distinguish between the motivational aspect of uncertainty and its emotional evaluation. The uncertainty is appealing and attracts attention, making a player who awaits rewards – now or in the future – undertake certain (even uninteresting) actions. Some empirical evidence supports the thesis of similarity between the effects of the drug *ecstasy* and the impact of games (Weinstein, 2010). In both cases there exists a mechanism characteristic of addictions: tolerance. The dopamine receptors, "exhausted" in an earlier hyperactivity, need bigger than standard doses of the substance or the game rewards. In players – contrary to drug addicts – dopamine is released in a natural way (Koepp et al., 1998), but a higher tendency to game addiction may be observed in individuals of certain temperament traits (higher reward dependency) and brain biochemistry (increased prevalence of the DRD2 TaqIA1 and COMT alleles related to D2 dopamine receptors) (Han et al., 2007). It should be also noted that video game addicts compared to non-addicts have a higher level of physiological arousal (Griffiths & Dancaster, 1995).

3. Types of uncertainty

3.1. Costikyan's classification

There are eleven sources of uncertainty, according to Greg Costikyan (2013, pp. 71–103). They are listed below. The subsections in the classification indicate characteristic features, context, and use examples of a particular category.

Performative uncertainty

- players with higher skills are more likely to defeat those with lower skills (they are less uncertain of winning);
- skills (speed and sequences of reactions, precision, interface mastery) can be trained;
- the highest level of uncertainty is when game participants have similar skills;
- typical use: first-person shooters, action/adventure games, driving games, etc.

Solver's uncertainty

- game progress is possible (or facilitated) after solving a certain puzzle (e.g. how to get to a certain place; how to use a given object); the state of uncertainty is related to hidden game elements; the content is not algorithmically generated but designed beforehand,
- typical use: puzzle-based games; role-playing games designed to be played once.

Player unpredictability

- opponents may undertake various strategic decisions (e.g. competition or cooperation; attack or defense; decision to sell or wait for a better moment)[1];
- typical use: multiplayer games.

Randomness

- progress or benefits in a game depend on luck, bad luck leads to a loss; uncertainty is related to the result of randomization;
- in video games results are generated randomly (e.g. *loot* from a killed monster; a standard hit or a 'critical' one); in board games gameplay is dependent on a roll of dice or drawing a card;
- there is no relation between players' skills and the probability of success;
- typical use: gambling (roulette), board and card games; more or less all other games.

[1] Costikyan refers here to the unpredictability of the other person (not related to the uncertainty of one's own behaviour). This kind of uncertainty can be compared to the uncertainty of a general giving orders to his troops. Working out an opponent (reducing uncertainty) is one of the key elements of success. In everyday life, this type of uncertainty happens rarely (people usually behave conventionally in shops or at parties).

Analytic complexity

- decisions undertaken by players have long-term effects; successful play is based on careful progress planning (e.g. choosing appropriate options on a skill tree; concentration on technology or military power);
- a high level of uncertainty is associated with the difficulty to analyse all possible interactions and mastering game rules (especially in video games);
- excessive analytic complexity may result in a lack of game balance;
- typical use: strategy games, chess.

Hidden information

- a player must make some steps to reveal hidden information (in-game world exploration); it may also happen automatically during the gameplay (uncovering cards in board or card games);
- hidden information may be generated randomly (card games) or pre-designed (*fog of war*);
- typical use: board and card games, turn-based and real-time strategies.

Narrative anticipation

- uncertainty is related mainly to the game storyline, raising curiosity and making players pursue actions to satisfy it;
- narration encompasses mainly storytelling ("How will it end?") or character development (getting to know new places; gaining new skills), but also – though to a smaller degree – broadly understood progress (creating an empire in strategy games);
- typical use: single- and multiplayer RPGs.

Development anticipation

- the majority of satisfied players anticipate new game versions (new additions or expansion packs);
- in case of MMORPGs, uncertainty associated with the introduction of new game versions may discourage some players (acquired items and skills may lose their value);
- typical use: video games.

Schedule uncertainty

- uncertainty is related to the time spent on playing a game (frequent short sessions instead of a long presence in a game);

- game mechanics may discourage constant playing because of the schedule of rewards (intervals of regenerating energy or crop vegetation; daily or weekly limits of gained experience points, e.g. *daily quests*);
- typical use: single – and multiplayer RPGs.

Uncertainty of perception

- sensory complexity (visual and/or auditory) leads to uncertainty related to determining what is a figure and what is its background;
- perceptive puzzles may be an important game element (e.g. camouflaged door);
- typical use: games like *Tetris*, FPSs, some musical games.

Malaby's semiotic contingency

- some games consciously create cultural meaning; players ascribe meaning to outcomes;
- game elements may be a parody of elements from different games (e.g. leaping on a flagpole in *Super Mario Bros*. frees someone who is imprisoned; in *Syobon* – it kills the character);
- typical use: parodies of games.

The above classification is based on the criterion of the sources of uncertainty. In some cases one element may belong to various categories. For example, narrative anticipation (7th type) seems to be a higher-level category, related rather to a player's state of mind than the game structure. In a way, all players, even those facing only abstract graphical elements, tell stories (Scholla & Tremouletb, 2000). Predicted alternative endings or simple curiosity about "what happens next" are associated with both analytic complexity (e.g. narration about style, personality, or emotions of an opponent) and player unpredictability. The author of the classification himself notices also (Costikyan, 2013, pp. 81–82) that unpredictability of a computer opponent is simulated by randomness of actions in singleplayer games.

Below I present my own classification, separately categorizing uncertainty of which the sole source is the system, and separately the one related to the human factor[2]. In the former category there is randomness of some elements (Costikyan's 4th type) or system complexity (Costikyan's

[2] By uncertainty I mean such a game design that will ensure – from a player's point of view – the lack of certainty of succeeding.

5th type); in the latter one there are all the rules which enable the use of human skills and emotions to induce a feeling of uncertainty.

3.2. System as a source of uncertainty

3.2.1. Randomness

Randomness is related to the introduction of a gambling factor (which always carries the risk of losing one's own resources) or a non-gambling element. In each case a game should be balanced in such a way that unlucky players should be able to compensate for the losses with their skills or time effort. It is obvious in the gambling case – the invested resources (and the risk of losing them) would be counterbalanced by other ways of achieving a reward. An example of it is a *lotto* feature in KOTS2000, where a lottery ticket bought with the game's virtual currency provides a chance to win points needed to buy certain skills. This element is also used in different types of random gift boxes (e.g. *Perfect World*).

It is somewhat more difficult to reach a sense of justice with the non-gambling elements. Some players dislike it (or believe so) when they win or lose by means of luck. One might consider that individuals who like strategies do not engage in games which may be won because of something else than mental effort, whereas the skill-and-action gamers will prefer to win solely thanks to their skills (Costikyan, 2013, p. 82). However, as it was indicated in the subsection about neurophysiological correlates of uncertainty, pure randomness may become a powerful tool of releasing positive emotions, intensifying playfulness and attachment to a game. Poker (or other card games) would be tedious as a one-deal gameplay, in which much depends on chance. But it is quite fascinating as a game of many deals, when in the longer perspective chances for a good poker hand are distributed according to the theory of probability. From a game addictiveness point of view, the matter of the schedule of reinforcement of certain behaviours is also worth mentioning. An individual will perform some repeatable actions longer – e.g. killing some type of monsters in order to gain a certain item – when at every turn they think that success will come now. This schedule is a variable-ratio one: the more reactions (the more killed monsters), the higher probability of gaining the reward, but an individual does not know when exactly the reward will

come. It may be contrasted with a non-random, fixed-ratio schedule, in which the moment of gratification is always strictly determined.

The examples of using randomness in games are:

- gambling elements (gains, lack of gains, or losses after investing resources);
- consequences of a roll of dice or drawing a card;
- *loot* from killed monsters in RPGs (variable-ratio schedule);
- a standard hit or a 'critical' one in RPGs or FPSs (variable-ratio schedule);
- choice of strategy or tactics of artificial intelligence in strategy games (and gameplay).

3.2.2. Complexity

The system complexity leading to a sense of uncertainty is involved when a player lacks the cognitive resources to assess a game state. They are not able to accurately predict the way the gameplay will go; They do not know the further moves of artificial intelligence and how to react or counter it. The level of uncertainty resulting from this factor depends on the skills and experience of the player. First, intellectual abilities help predict the course of the gameplay, assuming that the player fully understands the game rules and is able to mentally embrace the potential interactions. For example, in the case of uncomplicated games (tic-tac-toe), the number of possible choices made by the system is so small that an intelligent human opponent is capable of reacting in an optimal way even without prior acquaintance with the game. Second, experience with a game helps a player to get to know the behaviours of the artificial intelligence. And because the discussed complexity factor is not related to randomness, the moves performed by the system are based on programmed algorithms of 'if a then b' type, leading to predictable consequences. To learn the game is to learn the algorithm. In case of low complexity, players are quick to detect the possible sequences of reactions of the artificial intelligence. For example, killing monsters in RPGs is not a particularly exciting challenge, because their actions are based on relatively simple, easy-to-master algorithms. That is why a game against artificial intelligence is hardly ever related to a challenge. An implementation of artificial intelligence whose choices would be unrecognizable from human ones happens to be

extremely difficult. It stems mostly from time limits (computational capabilities): striking a blow should be almost instant. Additionally, to achieve full unpredictability, the computer should take into account the way each player behaves (i.e. their sequence of reactions) independently of the other ones. It should also include such behaviours of the artificial intelligence that are erroneous or unreasonable. Game designers may compensate for this by adding new random elements or programming varying approaches to human and system opponents, which is exemplified by the technique of vast resources (Crawford, 1982)[3].

In the case of games which allow many alternative outcomes of a situation, the complexity of the system may be a factor leading to a high level of uncertainty. The extreme example of this is chess. Artificial intelligence reacting in a multilevel way (analysing possible configurations and effectiveness of moves many steps ahead) will be unbeatable by a good chess player. Similarly, a system learning human behaviours, based on, for example, neural networks (Mnih et al., 2015), taking into account not only the present state of the gameplay, but also the temperament, preferences, habits, or weaknesses of a particular player, may have an analytic "ability" outclassing the experience and intuition of many experienced players. In the second case, what we have is a peculiar "arms race". Designers aspire to create more and more complex, sophisticated "human" intelligence. Players, on the other side, try to work it out[4].

Below are presented the examples of system complexity generating a sense of uncertainty in players (from the highest to the lowest complexity):

- chess or Go gameplay;
- board game gameplay;
- macromanagement in strategy games (selection of strategy and tactics);

[3] In addition, a person may have a more limited amount of information. For example, the fog of war in strategies may only be present for a human player, while the system "sees" the entire battleground (Ontanon et al., 2013).

[4] Real-time strategies (*RTS*) or non-turn *RPG*s are assumed to have strict time requirements (e.g. artificial intelligence in *StarCraft* must respond within 55 milliseconds). In this case, the technological capabilities of current gaming platforms make it impossible for the system to control a game to the highest degree. In addition, unlike with board games, it is infeasible to create opening and ending databases for *RTS* games (Oh et al., 2017).

- micromanagement in strategy games (selection of strategy and tactics);
- selection of weapons and tactics during combat (RPG, FPS).

3.3. The human factor as a source of uncertainty[5]

The uncertainty-generating role of the system cannot be reduced to mere randomness. Additional sources of uncertainty are all the rules which oppose the unpredictability of a strategic misleading of an opponent (or attempting to understand them) to predictable results of skill and narrowly understood intelligence. A trivial example of it might be a possibility of performing a dodge or breaking out of a standard sequence of reactions in FPS or MMORPG games. In this context a well-designed game is based on algorithms which allow reaching a goal in different ways (replication of a learned routine may lead to a failure). On the other hand, an extremely untrivial example will be a poker bluff[6]. The bluff relies on many factors: a ratio between the size of the pot and the size of the bet a player is facing (*pot odds*), opponents' unverbal behaviour, their previous decisions and perceived personality traits. Although poker is usually recognised as a typically random game, some research shows that in a longer perspective more skilled players win more often (Czajkowski, 2015). A similar situation can be observed in other apparently random games (e.g. rock-paper-scissors). In the case of poker, the systemic element generating uncertainty is related to the rules – to the possibility of betting inadequately to the possessed cards (the so-called hand).

Between the above frames many other examples of players' choices may be found where a psychological competition plays a greater or lesser role:

- strategy in *StarCraft* (Ontanon at al., 2013);
- combat strategy in battlegrounds in *World of Warcraft*;

[5] The human factor stands here for a player's activity (the activity of game designers is related to the uncertainty stemming from the system).

[6] According to the Cambridge Dictionary (2019), the verb 'bluff' in American English means "to try to trick someone into believing something, esp. in order to get an advantage over that person". The bluff is associated with a psychological game that uses the power of the mind (or the use of specific acting skills) and corresponds to Costikyan's third type. The sense of uncertainty stems from ignorance (partial knowledge) about an opponent's resources and from the possibility of sending incorrect signals. In this context, the feigned manifestation of weakness or anxiety can also be treated as a bluff.

- fight or flight in MMORPGs;
- price competition (auction houses in MMORPGs);
- selection of a weapon and tactics during combat (FPSs, arcade games).

It should be noted that in video games psychological competition using mental power is of lesser importance than skills and experience. Artificial intelligence cannot equal the best human poker players in the way it deals with the best chess players (Czajkowski, 2015), so in that respect its "abilities" would be limited in single-player games. On the other hand, in multiplayer games it might be difficult to combine/balance elements of skill, narrative, and psychological competition on such a high level as in poker (poker is not an action-based game and it is not based on linear progress).

4. Psychology of uncertainty

Michal Apter (1997) distinguishes four pairs of opposite metamotivational states. The first of these pairs is the telic-paratelic one. The telic state is related to a goal, future orientation, and seriousness. On the other hand, the paratelic one may be described as oriented toward enjoyment, playfulness, and spontaneity. Only one state in this pair can be active at a time, but the reversal between them is possible due to experiencing certain behavioural stimuli. For example, a tiresome preparation for an exam may turn into exciting fun when a student gets "carried away" by an interesting topic. A similar situation can be observed in games. When the initial curiosity (game content, possibilities) is replaced by the drudgery of reaching subsequent levels and collecting points, the player will stop treating the game as fun and start approaching it as a job that should be done. Conversely, a player tired of routine activities may suddenly feel a thrill if they encounter something they did not expect. Uncertainty in games, unless it significantly interferes with the set goal, guarantees to increase its playfulness. The right balance between predictable, control-granting elements constructing a linear course of a game (e.g. earning points for specific actions) on the one hand, and pure fun (e.g. attacking a weak opponent) on the other, can make the game appealing.

The effects of introducing the uncertainty factor may also be analysed in relation to the regulatory focus theory (Higgins, 1987, 1997). Individuals may be approaching pleasure, oriented towards promotion (focus on ideals, maximization of positive effects of actions), or avoiding pain, concentrated on prevention (duties and obligations, minimizing negative effects of actions). The telic metamotivation entails preventive regulation. A development of a vast reward system based on a fixed-ratio or a fixed-interval schedule of reinforcements (regardless of skills – the more or the longer, the better) ultimately leads to fatigue and routine. And a state of uncertainty causes anxiety instead of excitement. In such a situation, a player's priority is not fun, but rather a quick achievement of a goal. Similarly, encountering difficulties that need to be addressed redirects players' motivation into the telic state. Resources are spent on preventive behaviours (avoiding mistakes), actions become slower, more thoughtful and accurate (Slezak & Sigman, 2012). Experiencing uncertainty due to the possibility of unpredictable (random) factors can further increase the level of anxiety and ultimately deter from the game. This may be one of the causes of some players' belief that games in which results may depend not only on skills, but also to some extent on luck, are not very attractive (Costikyan, 2013, p. 82).

The problem can be also explained in terms of a theory of flow (Csikszentmihalyi, 1990). Individuals experience a state of flow when they are maximally immersed in a given activity, forget everything else, and lose a sense of time. This is possible when the performed actions have an optimal level of difficulty and pose a challenge. Too difficult tasks will cause anxiety, too simple – a sense of boredom. In both cases, the key factor is competence. A gifted and trained player will not feel the thrill of competing with a much weaker opponent, as victory will be seen as a formality. Uncertainty stemming from the difficulty of taking into account all the possible factors (including random ones) may result in a more balanced gameplay and optimal challenge levels. However, it should be noted that in games where time and physical or mental effort are rewarded, the increase in uncertainty can be discouraging. Therefore, the best solution will be to introduce alternative forms of gameplay (development paths, modes) in which players will be able to make their own choices.

When analysing the psychological aspects of the sense of uncertainty in games, one should not forget about players' personality traits. The high activity of the BAS (behavioral activation system) (Carver & White, 1994), which regulates appetitive motivation, may promote stronger promotional regulation and greater openness to uncertainty. Especially the two BAS components are crucial in this case: fun-seeking and drive. Also traits distinguished in the Big Five theory, in particular openness to experience, conscientiousness, extraversion, and neuroticism may play a role in preferences regarding uncertainty. However, there is not enough research in this area. A similar case is that of traits distinguished in player taxonomies (Quick et al., 2012).

5. Summary

Is it useful to introduce elements that cause a sense of uncertainty in games? Considering the benefits in motivation and emotions procured by uncertainty, the answer should be positive. Nonetheless, one should remember about potential implementation errors. First, an inadequate balance between skill and luck (randomness factor) may discourage high-competence players who will perceive the outcome of a game as not entirely fair. In particular, this is important in action and strategy games. Elements of chance should be only peripheral. Second, for the reasons mentioned above, one should avoid allowing luck to compensate for the lack of effort in games involving long-term development (MMORPG) (or it might be limited only to gambling). Third, if possible, an individual should not be forced to rely on chance when they prefer a certain, though smaller, reward (optimally this could involve the choice of a specific gameplay option or, in the case of RPGs, an avatar feature). Fourth, a game with a high level of uncertainty could generate a sense of lack of control and, consequently, anxiety. Fifth, a largely random game would quickly become boring, while a game based mainly on mental gameplay (e.g. bluff) would transpire as emotionally exhausting.

As it was mentioned above, the game elements causing uncertainty in a player are a powerful tool that generates positive emotions, increases playability and loyalty. It is also worth risking to implement

gambling elements, which – as opposed to blind chance – would be perceived as more fair than an undeserved stroke of luck (Howard-Jones & Demetriou, 2008). However, an action game or a MMORPG might benefit from accidental random features. This would allow a player to break away from the routine and temporarily change the motivational focus. Finally, an introduction of some psychological game rules (poker bluff, anticipation of sequences in a rock-paper-scissors game) could enrich the gameplay. Such elements are already used (a feint in action and strategy games), although mainly in the context of tactics, not strategy. The application of high level uncertainty models as rules organizing the gameplay could be tiresome in the long run (e.g. RPG based on poker rules); however, if used complementarily or in parallel with traditional models (certainty of earning points for completed tasks), they would give an alternative to routine actions and might additionally arouse emotions. Models from game theories could be mentioned as examples: standard or iterated prisoner dilemma, centipede, or hawk-dove games. At a very high level, they determine benefits stemming from potential competition or cooperation.

References

Apter, M. J. (1997). Reversal theory: What is it? *The Psychologist, 10*(5), 212–219.

Arias-Carrión, O., Pöppel, E. (2007). Dopamine, learning, and reward-seeking behavior. *Acta Neurobiologiae Experimentalis, 67*, 481–488.

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.

Caillois, R. (2001). *Man, play and games.* Urbana – Chicago: University of Illinois Press.

Calleja, G. (2010). Digital games and escapism. *Games and Culture, 5*(4), 335–353.

Cambridge Dictionary (2019). Cambridge Dictionary. Online: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/bluff>. Accessed: 26 April 2019.

Costikyan, G. (2013). *Uncertainty in games.* Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Crawford, Ch. (1982). Design techniques and ideas for computer games. *Byte Magazine, 7*(12), 96–108. Retrieved on 19 July 2018 from <https://archive.org/stream/byte-magazine-1982-12/1982_12_BYTE_07-12_Game_Plan_1982#page/n97/mode/2up>.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: HarperCollins.

Czajkowski, M. (2015). Poker – gra szczęścia czy umiejętności? Przegląd analiz teoretycznych i empirycznych oraz wnioski dla regulacji. *Ekonomia. Rynek, Gospodarka, Społeczeństwo, 40*(1), 33–57.

Fiorillo, C. D., Tobler, P. N., Schultz, W. (2003). Discrete coding of reward probability and uncertainty by dopamine neurons. *Science, 299*(5614), 1898–1902.

Griffiths, M. D., Dancaster, I. (1995). The effect of type A personality on physiological arousal while playing computer games. *Addictive Behaviors, 20*(4), 543–548.

Han, D. H., Lee, Y. S., Yang, K. C., Kim, E. Y., Lyoo, I. K., Renshaw, P. F. (2007). Dopamine genes and reward dependence in adolescents with excessive internet video game play. *Journal of Addiction Medicine, 1*(3), 133–138.

Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review, 94*(3), 319–340.

Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist, 52*(12), 1280–1300.

Howard-Jones, P. A., Demetriou, S. (2008). Uncertainty and engagement with learning games. *Instructional Science, 37*(6), 519–536.

Juul, J. (2013). *The art of failure: An essay on the pain of playing video games*. Cambridge: MIT Press.

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.

Mnih, V., Kavukcuoglu, K., Silver, D., Rusu, A. A., Veness, J., Bellemare, M. G., Graves, A., Riedmiller, M., Fidjeland, A. K., Ostrovski, G., Petersen, S., Beattie, Ch., Sadik, A., Antonoglou, I., King, H., Kumaran, D., Wierstra, D., Legg, S., Hassabis, D. (2015). Human-level control through deep reinforcement learning. *Nature, 518*(7540), 529–533.

Niv, Y., Duff, M. O., Dayan, P. (2005). Dopamine, uncertainty and TD learning. *Behavioral and Brain Functions, 1*(6). Retrieved 30 December 2019 from <https://link.springer.com/article/10.1186/1744-9081-1-6>.

Oh, I., Cho, H., Kim, K. (2017). Playing real-time strategy games by imitating human players' micromanagement skills based on spatial analysis. *Expert Systems with Applications, 71*, 192–205.

Ontanon, S., Synnaeve, G., Uriarte, A., Richoux, F., Churchill, D., Preuss, M. (2013). Survey of real-time strategy game AI research and competition in StarCraft. *IEEE Transactions on Computational Intelligence and AI in games, 5*(4), 1–19.

Pecina, S., Cagniard, B., Berridge, K. C., Aldridge, W., Zhuang, X. (2003). Hyperdopaminergic mutant mice have higher „wanting" but not „liking" for sweet rewards. *The Journal of Neuroscience, 23*(28), 9395–9402.

Quick, J, M., Atkinson, R. K., Lin, L. (2012). Empirical taxonomies of gameplay enjoyment: Personality and video game preference. *International Journal of Game-Based Learning, 2*(3), 11–31.

Scholla, B. J., Tremouletb, P. D. (2000). Perceptual causality and animacy. *Trends in Cognitive Sciences, 4*(8), 299–309.

Slezak, D. F., Sigman, M. (2012). Do not fear your opponent: Suboptimal changes of a prevention strategy when facing stronger opponents. *Journal of Experimental Psychology: General, 141*(3), 527–538.

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), 268–276.

Katarzyna Skok, PhD – psychologist, philosopher, assistant professor at the Faculty of Education, University of Białystok

Niepewność w grach – potencjalne korzyści i straty

Abstrakt: Celem artykułu jest wskazanie różnych typów niepewności w grze, a także ich umiejscowienie w kontekście badań neurofizjologicznych oraz wybranych teorii motywacyjnych. Analizowane są elementy: 1) czystej losowości (hazard i ślepy traf), generowanej przez system; 2) zaprogramowanej złożoności reakcji sztucznej inteligencji; oraz 3) te, które na poziomie taktycznym lub strategicznym związane są z czynnikiem ludzkim. Szczegółowo

omówione jest zastosowanie reguł umożliwiających grę wykorzystującą siłę psychiki. Konkluzja prezentuje zyski i straty płynące z potencjalnego wzbogacenia gier o czynniki wytwarzające poczucie niepewności.

Słowa kluczowe: niepewność, gry, losowość, mechanika gry

III.
RECENZJE
REVIEWS

Zagrajmy w powieść. Recenzja książki Tomasza Majkowskiego *Języki gropowieści. Studia o różnojęzyczności gier cyfrowych*

Marcin Fisz
Uniwersytet Szczeciński
m.fisz@o2.pl | ORCID 0000-0003-3800-1976

DOI: 10.14746/hl.2020.13.14 | received: 16.11.2020 | accepted: 14.12.2020

Obecnie gry cyfrowe stanowią samoistne, wysoce dochodowe medium cyberkultury, cieszące się zainteresowaniem polskich naukowców z różnych dziedzin: nauk społecznych, humanistycznych, ścisłych (Surdyk, 2009, s. 227–228), a szczególnie literaturoznawców – po wielkim sukcesie gry *Wiedźmin 3: Dziki Gon*, inspirowanej opowiadaniami i powieściami Andrzeja Sapkowskiego[1]. Przekłada się to na aktualnie trwające prace nad grami, których inspiratorzy korzystają z twórczości Stanisława Lema (Grygiel, 2019) czy Jacka Piekary (Biedrzycki, 2019). Takie śmiałe poczynania pokazują, jak ważne jest kontynuowanie badań nad cyfrową

[1] *Wiedźmin 3: Dziki Gon* do dziś jest określany mianem najlepszej gry, jaka kiedykolwiek powstała. Zdobył ponad 800 nagród, co przełożyło się także na wielki sukces finansowy studia CD Projekt Red (Kieszek, 2019; Mucharzewski, 2016).

rozrywką, aby zgłębiać jej fenomen. Celowo nazywam te przedsięwzięcia śmiałymi, gdyż tylko nieliczne, sfinalizowane projekty wirtualnej zabawy osadzone w świecie pierwotnie wykreowanym przez fantazje pisarzy odniosły zdecydowany sukces.

Chciałbym podkreślić, iż wokół polskiego oglądu literaturoznawczego napisano kilka istotniejszych rozpraw[2] – przykładem służą Piotra Kubińskiego *Poetyka gier wideo. Cechy swoiste* (2014), Michała Dawida Żmudy *Gry cyfrowe jako palimpsesty tradycji literackiej* (2018), Marty Tymińskiej *Awatar w użyciu. Problematyka rozumienia pojęcia w literaturze przedmiotu i środowisku osób grających* (2019), Julii Czerniuk *Jak przeczytać grę i zagrać w literaturę? Kategoria gry w kontekście różnych teorii: literatury, kultury i mediów* (2019). Do tej grupy zalicza się też książka Tomasza Majkowskiego[3] *Języki gropowieści* (2019), której poświęcony jest niniejszy tekst.

Majkowski koncentruje się na specyficznym gatunku gier cyfrowych, który określa mianem gropowieści. Wokół tej kategorii opisuje wybrane elementy starannie dobranych gier, wykorzystując koncepcje Michaiła Bachtina, zorientowane na wielogłosowość, różnojęzyczność oraz dialogowość. Gropowieść jako gatunek gier cyfrowych ukazuje kwestie tworzące wieloaspektowy portret świata, w którym w głównej pozycji znajduje się zorganizowane działanie i wykonawca czynności, czyli gracz. Tytułowe zróżnicowanie językowe obejmuje fabułę, a także prawa rządzące rozgrywką. Gropowieści „posługują się zespołami motywów, praktyk i wyobrażeń charakterystycznych dla starszych od nich form kulturowych, które służą do nadawania sensu przedstawianemu w grze działaniu, lecz pozostają w dialogicznym napięciu" (Majkowski, 2019, s. 64). Ponadto badacz w swojej publikacji przedstawia genealogię omawianej kategorii gier, jej rozwój, a także zbiór określających ją cech.

Autor książki nie zamierza przekonywać czytelnika, że gry są odmianą literatury, aczkolwiek zauważa ich pewne punkty styczne. Twierdzi,

[2] Wskazuję tutaj rozprawy, które zostały napisane w związku z procedurami zdobywania stopnia lub tytułu naukowego.

[3] Tomasz Z. Majkowski – groznawca, bada literaturę i kulturę popularną. Adiunkt w Katedrze Antropologii Literatury i Badań Kulturowych Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Kierownik w Ośrodku Badań Groznawczych. Uzyskał habilitację na podstawie recenzowanej w tym artykule książki pt. *Języki gropowieści. Studia o różnojęzyczności gier cyfrowych*.

iż gropowieść to tak znaczący gatunek gier jak analogicznie dla piśmiennictwa istotna jest powieść. Stąd wynika przesunięcie ludologicznego akcentu z kulturowej tradycji zabawy na sposób przekazywania treści. Gracz, świadomie lub nie, uczestniczy w fabule. Czy grę można jednak do pewnego stopnia „czytać", interpretować niczym medium literackie, korzystając z aparatu literaturoznawczego?

W książce wymienione zostają niedoskonałości przekładu pewnych aspektów z obszaru teoretycznoliterackiego na grunt groznawczy. Słowo zaczyna zatracać istotność na rzecz obrazu, co wytwarza kolejne problemy, ale pewne kwestie rozgrywają się podobnie – przekonuje Majkowski. Sądzę, że klucz do pełnego ujęcia stanowi w tym względzie interdyscyplinarność. Pozwala ona badać gry z różnych punktów widzenia w ich możliwej „totalności". Trudno orzec, czy właściwe jest zamykanie groznawstwa tylko pod jedną kategorią badawczą, czysto ludologiczną, której zwolennicy chcieliby objąć w jednej nauce profesjonalną analizę gier. Dziś wiemy, że ustanowić ludologię jako pełnoprawną dziedzinę trudno ze względów formalnych, ale także z powodu wielu pytań o status gier cyfrowych (Surdyk, 2009).

Stworzenie aparatu badawczego poprzez odwołanie się do teorii Bachtinowskich, moim zdaniem, umacnia groznawstwo na polu literaturoznawczym. Jednakże czy nauki Bachtina, który żył przed erą zaawansowanych gier cyfrowych, a dodatkowo odwoływał się do całkiem innego medium, czyli powieści literackiej, naprawdę są pomocne? Wiele spostrzeżeń rosyjskiego literaturoznawcy i filozofa rzeczywiście można odnieść do nowych mediów. Ponadto gry cyfrowe nie mają jeszcze swoistego, autonomicznego języka opisu. Ludolodzy ciągle pracują nad czymś, co pokuszę się nazwać interdyscyplinarną fuzją – niewykluczone, iż dopiero ona wyłoni swego rodzaju ramy takiego języka. Wykorzystanie koncepcji dotyczących powieści literackiej na gruncie badań groznawczych jest więc uzasadnione.

Twórcy gier wideo chcą zbudować wirtualne uniwersum, w którym rozgrywa się jakaś historia bohatera lub wielu bohaterów. Aby taki świat był wiarygodny dla gracza, inicjatorzy muszą dopasować sposób wypowiedzi NPC[4], ich wygląd, gesty, mimikę, sposób poruszania się itd. Istotną

[4] NPC (ang. *Non-Player Character*) – wirtualna postać niekontrolowana przez gracza. O charakterze takiej postaci decyduje gatunek gry lub fabuła.

różnicą pomiędzy literaturą a grą cyfrową jest oddziaływanie na wiele zmysłów, co tworzy immersję – zanurzenie w nierzeczywisty świat (Maj, 2015; Kłosiński, 2018). Autor *Języków gropowieści* często nawiązuje do tego aspektu w swoich analizach. Gra cyfrowa oddziałuje na wzrok, słuch, dotyk (ponieważ poruszamy kontrolerem, sterując daną postacią). Obraz stanowi dominantę nadaną przez twórców. Mający przywilej wyboru gracz może realizować dany etap wirtualnej przygody na różne sposoby; jest dodatkowym głosem w opowiastce, decydującym o jej kształcie – w zależności od gatunku[5], dlatego interpretacja nieraz przybiera różne kształty. Rozważania na temat immersji są znaczące także w kontekście etyki. Nie od dziś za źródło agresji, choćby wśród młodzieży, obwinia się gry cyfrowe (Matusiak, 2015). Zabrakło mi ujęcia tego wątku w książce, zwłaszcza podczas analiz konkretnych gropowieści dotyczących brutalności czy cielesności. Chodzi mi tutaj o niebezpieczeństwa, jakie może nieść za sobą zbyt mocne zanurzenie w cyfrowy świat.

Kilka wątków omawianej pozycji szczególnie mnie zaciekawiło. Podkreślę, że w książce skupiono się na dwóch fundamentalnych elementach gropowieści – dialogiczności i różnojęzyczności, w których analizie główną inspiracją jest monografia Bachtina z 1935 roku *Słowo w powieści*. Aby przedstawić te dwa aspekty, Majkowski wykorzystał wewnętrzne niezgodności cyfrowego artefaktu[6] – językowe dysonanse mające znaczenie dla samej realizacji gropowieści – podzielając przy tym ogólnie przyjętą tezę, że gry są narzędziem komunikacji z graczem. Badacz twierdzi, iż omawiany przez niego tytułowy gatunek gier wideo korzysta z aspektów audialnego, wizualnego, haptycznego i kilku innych jednocześnie, co eksponuje ujęcie totalne cyfrowego uniwersum gry oraz gracza, realizującego w nim swoją wolę.

Na podstawie epizodu z *Uncharted 3* unaoczniona zostaje wielojęzyczność świata przedstawionego. Majkowski wskazuje tutaj ideowe języki w duchu Bachtina: charakter opowieści o losach bohatera, sposób realizowania rozgrywki, szacowanie zysków i strat, przekonując, że przenikają się one i często wchodzą w konflikt, czyli wcześniej wspomniany

[5] Odwołuję się tutaj przede wszystkim do gier CRPG, w których decyzje gracza wpływają na rozgrywkę, a niekiedy na wirtualną przestrzeń czy zachowanie postaci niegrywalnych.

[6] Sformułowanie „cyfrowy artefakt" traktuję jako synonim „gry cyfrowej".

dysonans. Dzieje się to poprzez fakt, że język gry z jednej strony wymusza pośpiech w opisywanej scenie, z drugiej zaś nakłania do ostrożności i strategii. Są to swoistego rodzaju sensy nadawane przez wirtualną rzeczywistość, pewne idee rozumiane tak, jak Bachtin odnosił się do „języka karnawału" w *Problemach poetyki Dostojewskiego*, ujęte w grupę wizualnych aspektów, przenośni i wyrazów ekspresji.

Majkowski, przyjmując słownik teoretyczny Bachtina, przechodzi do kwestii teorii powieści literackiej i jej zróżnicowania względem gropowieści: „języki literatury występują w układzie linearnym, w gropowieści natomiast egzystują symultanicznie" (Majkowski, 2019, s. 121). Po dłuższym wywodzie na temat bachtinowskiego rozumowania autor książki buduje obraz różnojęzyczności powieściowej, czyli „jednoczesną obecność w tekście różnych, społecznie ukorzenionych systemów wypowiadania się, niejednokrotnie odnoszących się w rozmaity sposób do tego samego przedmiotu i pozostających w dialogowym napięciu" (tamże, s. 122). Ta kwestia służy za klucz do analizy gropowieści pod kątem różnojęzyczności, tyczy się zatem aspektów obrazu, muzyki, części tekstowych itp. ujętych na poziomach estetyczno-fabularnym oraz regulacyjno-sprawczym. Ten pierwszy obejmuje profilowanie uniwersum, zapełnianie go postaciami oraz nadawanie treści w stosunku do przedstawianej historii. Drugi określa sposób wykonywania wyznaczonych w grze misji, a także możliwości gracza.

Różne gry cyfrowe posługują się analogicznymi sposobami wyrazu. Lara Croft i Nathan Drake jako protagoniści słynnych serii gier przygodowych podobnie walczą z bandytami, uciekają z rozmaitych niebezpiecznych sytuacji itd. Język przygody stanowi główny obszar dialogu, a niektóre elementy konwencji zmieniają ich tor. Dostrzeżona analogia dotyczy dwugłosowości. W powieści literackiej treść wypowiadana przez bohatera to jednocześnie słowo autora. Gra cyfrowa realizuje wolę gracza wyrażaną za pomocą kontrolera i przekładającą się na czynności wirtualnego awatara.

Kwestie polemiczne dotyczące moralności gier cyfrowych pozostają dla Majkowskiego nierozstrzygnięte, jednakże autor książki postanawia w rozdziale piątym odnieść się do tej problematyki pod kątem gatunku gropowieści. Analiza jest skoncentrowana na obrazie destrukcji powiązanej z jednoczesnym odczuwaniem satysfakcji przez gracza. Skupiono się tutaj również na metodach ukazywania brutalności i cielesności, co

twórcy gier często przedstawiają groteskowo. Ponadto prawa fizyki oraz inteligencja NPC powinny być, na swój sposób, wiarygodne na tyle, na ile to tylko możliwe. Majkowski słusznie zauważa rozdźwięk pomiędzy realistycznym przedstawieniem np. ran odniesionych podczas strzelaniny, w której brał udział bohater wirtualnego uniwersum, a przejściem segmentu gry dającego zabawę. Awatar może otrzymać niezwykle dotkliwe obrażenia i wrócić piorunująco szybko do wspaniałej kondycji, jeśli przez sześć sekund schował się za jakąś osłoną.

Cielesność bohaterów czy wrogów z gier wideo zazwyczaj jest mocno fetyszyzowana – główni protagoniści są wzorami męskiego czy damskiego ciała; mężczyźni to wysportowani, przystojni atleci, a kobiety wizerunkiem przypominają modelki jak z żurnali. Wrogowie bywają przedstawiani z silną tendencją do przerośniętych kształtów, wulgarnego wyrazu twarzy itp. Badacz tłumaczy, że takie elementy przekładają się w gropowieściach dwuwymiarowo: na estetykę ludzką i nieludzką. Przy tej pierwszej Majkowski skupia się na deformacjach ludzkiego ciała, druga zaś dąży do odwzorowania realizmu świata przedstawionego. Ta kwestia znajduje uzasadnienie u rosyjskiego uczonego, którego filozofia cały czas stanowi najważniejszą inspirację. Bachtin podobną dwoistość opisuje w pracy *Twórczości Franciszka Rabelais'ego*, gdzie nazywa ów aspekt realizmem groteskowym. Istotny sposób funkcjonowania tego typu realizmu zostaje omówiony przez Majkowskiego na podstawie wizerunku Lary Croft z serii gier *Tomb Raider*. Skupiono się tutaj na relacji obrazu protagonistki nie wobec uwarunkowań społecznych dotyczących płci, lecz wobec konwencji przygodowej.

Podobnie jak Lara Croft stanowi żeński odpowiednik Indiany Jonesa, tak też charakter narracyjny gry był wzorowany na filmach przygodowych Stevena Spielberga. Protagonistka wyrusza na wyprawy do obcych krain, aby odnajdować cenne artefakty, skarby. *Tomb Raider* jest następcą pierwszych gier zręcznościowych: gracz w ciele Lary skacze z platformy na platformę, unika przeciwników, eliminuje ich za pomocą broni białej lub palnej, a elementy powieściowe przedstawiane są w obrębie przerywników filmowych. Rzecz dzieje się w trójwymiarowym uniwersum dzięki wykorzystaniu najnowszych (w tamtych czasach) technologii.

Główna bohaterka została zaprezentowana w *Tomb Raider* jako supersprawna fizycznie, niezwykle inteligentna, entuzjastycznie nastawiona

do niebezpiecznych przygód młoda kobieta. Ubrana jest w obcisły strój, podkreślający pośladki i bardzo duży biust. Często nie waha się użyć przemocy, aby zrealizować swój cel. Konwencja gry ukazuje tę postać jako pozytywną, która broni się przed niebezpieczeństwem ze strony ludzi czy dzikich zwierząt tylko w ostateczności, co wcale nie rozwiązuje szeroko debatowanego przez specjalistów zagadnienia moralnego. Majkowski zauważa, iż model tego typu postaci żeńskich przedstawianych jako heroiny był w latach 90. xx wieku, czyli w okresie powstania pierwszej gry z serii *Tomb Raider*, powszechny, wzorowany na osobistościach pokroju Xeny (bohaterka serialu *Xena – wojownicza księżniczka*) czy Buffy (protagonistka serialu *Buffy – postrach wampirów*). Mimo wyraźnych związków z kinem przekład języka przygodowego na grunt gier cyfrowych nie jest najważniejszy. *Tomb Raider* udaje swoje pierwotne źródła, co zapewniają możliwości technologiczne zaprogramowanej gry oraz liczba osiągalnych przez gracza wyborów. Badaczowi nie chodzi tutaj o szyderstwo, lecz o wskazywanie i wyczulanie na reguły rządzące opowiadaniem przygody.

Autor *Języków gropowieści* wykorzystuje idee Bachtina dotyczące aspektów związanych z sonetami *Don Kichota*. Rosyjski uczony tłumaczy:

> parodystyczny sonet nie należy do gatunku sonetu. Forma sonetu w sonecie parodystycznym nie jest wcale gatunkiem, czyli formą całości, jest natomiast przedmiotem przedstawienia; sonet jest tutaj bohaterem parodii (cyt. za: tamże, s. 165).

Majkowski podkreśla przy tym: „w wypadku gropowieści parodystyczność nie polega na powtarzaniu wyłącznie cech formalnych kina; dokonuje się w przekładzie na inne sposoby obrazowania" (tamże). W grze *Tomb Raider* zwielokrotnione zostają niebezpieczeństwa, przeszkody, zagadki. Przerywników filmowych pojawia się znacznie mniej niż elementów rozgrywki. Wirtualne uniwersum ogranicza się do sekwencji korytarzy, które prowadzą do końca zadania wyznaczonego przez fabułę. Charakterystyczny jest brak kontaktu protagonistki z dziką kulturą, która, jak akcentuje naukowiec, stanowi zbyteczną część, aczkolwiek okazuje się ważnym punktem wielu filmów czy powieści literackich o tematyce przygodowej. Zatem bohaterka sterowana przez gracza nie będzie ratować egzotycznych mieszkańców danej krainy itp. Wszystkie elementy wirtualnego świata, takie jak ludzie czy zwierzęta, są zazwyczaj przeszkodą do przezwyciężenia. Zatem wewnętrzna parodystyczność

działa na poziomie narracyjno-estetycznym gropowieści i jest wyolbrzymiana przez zasady i mechanikę rozgrywki. Sama Lara Croft stanowi parodię postaci kobiecych występujących w powieściach przygodowych – ogromne wargi, szerokie biodra, nieproporcjonalnie wąska talia. Dodam od siebie, że graczom podoba się ta groteskowość. Wskazuje na to niezwykła popularność serii *Tomb Raider*.

W rozdziale siódmym Majkowski proponuje analizę gier tzw. sandboksowych – *Sleeping Dogs* i *Saints Row: The Third* pod kątem destrukcji dziejącej się na tradycyjnym poziomie estetyczno-fabularnym. Chodzi tutaj o karnawałową swobodę i stosunek do pozorowanej przemocy opisanej przez Bachtina w *Twórczości Franciszka Rabelais'ego*. Gry wideo możemy w istocie zakwalifikować do karnawałowych środków wypowiedzi, a także do obszernej kultury śmiechu.

Produkcje wybrane do analizy osadzone są w konwencji gangsterskiej. Otwarte uniwersum ma przypominać prawdziwy świat – wielkie miasto. Podczas rozgrywki przedzieramy się przez rzesze nieprzyjaciół – innych gangsterów lub policję, a zależne jest to od fabuły i bohaterów. Warstwa estetyczno-fabularna i mechanika gry przecinają się, tworząc groteskowe wyolbrzymienie polegające na tym, że „jeżeli, załóżmy, podstawowy mechanizm gry to walka z nieprzyjaciółmi, częstotliwość walk i liczba wrogów, których gracz wyprawia na tamten świat, przyprawiłaby o wstydliwy rumieniec najbardziej nawet krwawe kino" (tamże, s. 179). Mamy zatem wirtualne miejsce, w którym gracz odczytuje konkretne i wymowne zasady tworzące porządek.

Autor *Języków gropowieści* zauważa ciekawe elementy karnawału destrukcji, zlokalizowanego w obydwu grach na poziomie estetyki i fabuły. Po podobnej sekwencji wydarzeń jak ta wspomniana przed chwilą bohater „ukrywa swoją tożsamość, zostaje zdemaskowany, konfrontuje się z przedstawicielem władzy i wskutek tej konfrontacji zostaje wrzucony w karnawałowy świat na opak, którym rządzą antagoniści, a on sam znajduje się na dole drabiny społecznej" (tamże, s. 191). Gracz, kierując poczynaniami protagonisty, musi odwrócić ten stan rzeczy, aby wrócić do tego, co było na początku. Zatem mamy tutaj ideologię karnawałową – bohater trafia do świata na opak, a przez spiętrzenie się różnych zdarzeń dochodzi do tzw. detronizacji karnawałowej wynikającej z fabuły gropowieści:

dotychczasowy zwierzchnik przestępczej społeczności zostaje brutalnie wyeliminowany, rytualnie poćwiartowany, a następnie zastąpiony groteskową wersją samego siebie, postacią fizycznie zdeformowaną (tamże).

Na uwagę zasługuje rozdział ósmy. Przeprowadzana jest tutaj wnikliwa analiza gry *Assassin's Creed* II pod kątem wątków transgresyjnych, wykorzystujących mechanizm satyry menippejskiej. Jest to metoda narracyjna sięgająca po skandale i paradoksy, „by poddać próbie ideę filozoficzną" (tamże, s. 197).

Assassin's Creed II stanowi gropowieść osadzoną w dwóch światach – futurystycznym i historycznym. Główny bohater, Desmond Miles, ma w kodzie genetycznym cząstki genów swojego przodka, należącego niegdyś do bractwa zabójców, tzw. asasynów, od wieków prowadzących wojnę z templariuszami. Dzięki temu może przenosić się – za pomocą swoistego wehikułu – do czasów, w jakich żył jego praojciec. Protagonista ma na celu zrekonstruować pamięć ascendenta, aby odnaleźć pradawny skarb ukryty gdzieś we współczesności, w której żyje Miles. Gracz kontroluje bohatera, gdy ten przenosi się do np. dawnej Florencji czy Wenecji w ciele Ezia – przodka Desmonda, by tam dokonywać postępów fabularnych najczęściej poprzez zabójstwa kolejnych NPC i wydobywanie z nich różnorakich informacji. Wojna pomiędzy asasynami a templariuszami stanowi klasyczną wersję walki dobra ze złem. Templariusze chcą utworzyć system kontroli nad światem – asasyni bronią wolności ludzi.

Gropowieść *Assassin's Creed* II przekracza według Majkowskiego granice swojego gatunku i podważa założenia ideologiczne gry cyfrowej osadzonej w otwartym świecie. Twórcy nie robią tego wprost, wykorzystują subtelne środki przekazu. Kwestie moralne związane z zabijaniem ludzi w *Assassin's Creed* II są usprawiedliwiane najpierw przez zemstę, ponieważ młody Ezio Auditore doświadcza brutalnego zabójstwa swojej rodziny. Dalej odbieranie życia tłumaczone jest przez ideologię bractwa asasynów, którzy przecież walczą o większą, słuszną sprawę, co wymaga to ofiar – w szczególności mordowania złych templariuszy. Mimo wszystko Ezio zawsze okazuje wybranym ofiarom należyty szacunek, dając im wypowiedzieć ostatnie zdania i zamykając im oczy ze słowami: *„Requiescat in pace"*. Taka sekwencja dzieje się jakby w innym świecie – na chwilę czas zostaje zatrzymany. Autor książki zauważa tutaj podobieństwo do satyr menippejskich, „gdzie bohaterowie ustawicznie wykłócają się u drzwi, by wpuszczono ich do

środka: niekiedy, jak w przypadku *Udynienia Boskiego Klaudiusza* Seneki są to [...] drzwi wiodące w zaświaty" (tamże, s. 212).

Treść ostatniej rozmowy w życiu złoczyńcy ma paradoksalny wymiar. Zabójca jest kapłanem, który rozgrzesza człowieka przed śmiercią, a trzymając na rękach swoją ofiarę, uruchamia skojarzenie z „Marią rozpaczającą nad martwym ciałem Chrystusa" (tamże). Tego typu scena służy temu, by dowieść, że protagonista ukazany został jako narzędzie ostatecznej sprawiedliwości. Ponadto:

> Finalna konwersacja parodiuje przyjętą w popkulturze manierę prezentacji ostatnich słów konającego: nie dochodzi do pojednań, sekrety nie zostają wyjawione, ostatnie mądrości to komunały (tamże, s. 212–213).

Kiedy agonia przeciwnika się kończy, czas zostaje przywrócony, zatem Ezio znowu musi walczyć np. ze strażnikami w miejscu, gdzie musiał zamordować znaczącą postać. Asasyni zabijają w imię wolności wszystkich ludzi, lecz tak naprawdę interesują ich tylko konkretne osoby, pociągające za sznurki organizacji templariuszy. Sądzę, że ta analiza jest trafna. Przeciętny gracz raczej nie skupia się tak dokładnie na wątkach uśmiercania nic nieznaczących, wirtualnych przeciwników. Głębsze przemyślenia prowadzą do wniosku, że jedni i drudzy są siebie warci – dobro i zło to kwestie subiektywne.

Warto podkreślić wybór gier do wielowątkowych analiz funkcjonowania gatunku gropowieści, czyli m.in. *Assassin's Creed* II, *Uncharted 3*, *Saint's Row: The Third*, *Sleeping Dogs*, *Tomb Raider*, *Wiedźmin 3: Dziki Gon*. To bardzo znane produkcje, stanowiące istotny element cyberkultury. W tym świetle Majkowski stara się spojrzeć na fenomen cyfrowych artefaktów – z segmentu masowego, wysokobudżetowego.

Inspiracja filozofią Michaiła Bachtina owocuje ciekawym omówieniem tytułowego gatunku gropowieści. Sądzę, że jest to pozycja wyrażająca złożoność warstw ideologicznych, którymi posługują się gry wideo, aby nie tylko dostarczyć wirtualnej zabawy, ale także uczyć o cyfrowej rzeczywistości, wkradającej się coraz bardziej do naszego współczesnego świata. Zastanawiające, czy przedstawione aspekty naukowe, wyrażone w humanistycznej refleksji, nie wymkną się jednak spod dotąd stosowanych, klasycznych aparatów badawczych, choćby literaturoznawczych – jak w *Słowie w powieści* Bachtina. Nasuwa się pytanie: co tracimy, wykorzystując ten kierunek w groznawstwie, a co zyskujemy?

Literatura

Biedrzycki, P. (12 września 2019). The Dust odsłania karty. Budżet gry „I, the Inquisitor" na podstawie powieści Jacka Piekary wyniesie 14,5 mln zł. Online: <http://strefainwestorow.pl/artykuly/gaming/20190912/the-dust-cykl-inkwizytorski>. Data dostępu: 29 maja 2020.

Grygiel, B. (30 maja 2019). Powstanie gra na podstawie prozy Lema! Nareszcie! Online: <http://www.focus.pl/artykul/nareszcie-powstanie-gra-na-podstawie-prozy-lema-190530041711>. Data dostępu: 29 maja 2020.

Kieszek, N. (19 maja 2019). Mijają 4 lata od premiery Wiedźmina 3 – gry, której dużo zawdzięczają akcjonariusze CD PROJEKT, producenci gier i cały rynek kapitałowy. Online: <http://strefainwestorow.pl/artykuly/gaming/20190519/wiedzmin-3-cd-projekt>. Data dostępu: 29 maja 2020.

Kłosiński, M. (2018). *Hermeneutyka gier wideo. Interpretacja, immersja, utopia*. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN – Wydawnictwo.

Maj, K. (2015). Czas światoodczucia. Imersja jako nowa poetyka odbioru. *Teksty Drugie*, *26*(3), 368–394.

Majkowski, T. (2019). *Języki gropowieści. Studia o różnojęzyczności gier cyfrowych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Matusiak, R. (2015). Gry jako źródło zachowań niepożądanych wśród młodzieży. *Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne*, *4*(4), 99–109.

Mucharzewski, M. (20 marca 2016). *„Wiedźmin 3" najczęściej nagradzaną grą w historii*. Online: <http://gazetalubuska.pl/wiedzmin-3-najczesciej-nagradzana-gra-w-historii/ar/9762897>. Data dostępu: 16 listopada 2020.

Surdyk, A. (2009). Status naukowy ludologii. Przyczynek do dyskusji. *Homo Ludens*, *1*(1), 223–243. Online: <http://www.ptbg.org.pl/wp-content/uploads/2020/05/Augustyn-SURDYK-Status-naukowy-ludologii.-Przyczynek-do-dyskusji.pdf>. Data dostępu: 9 grudnia 2020.

mgr Marcin Fisz – absolwent polonistyki, doktorant na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego

IV.
KOMUNIKATY
ANNOUNCEMENTS

I komunikat o XVI 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 Poznaniu. Zarząd Główny PTBG z przyjemnością zaprasza na kolejną, szesnastą konferencję pod tytułem „**(I)grając ze zdrowiem**", **Poznań, 21-22 listopada 2020**. Następna konferencja planowana jest na **20–21.11.2021**. 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>

XI. METODY BADAŃ NAD GRAMI
Poznań 21–22 listopada 2015
<www.gry2015.konferencja.org>

XII. ROZRYWKA – EDUKACJA – PRZEMYSŁ
Poznań 24–25 października 2016
<www.gry2016.konferencja.org>

XIII. TECHNOLOGIE GIER W PERSPEKTYWIE KULTUROWEJ
Poznań, 18–19 listopada 2017
<www.gry2017.konferencja.org>

XIV. ZABAWA – NAUKA – SPORT? MIEJSCE GIER WE WSPÓŁCZESNEJ KULTURZE
Poznań, 17–18 listopada 2018
<www.gry2018.konferencja.org>

XV. GRY I GRANIE JAKO ROZRYWKA, NAUKA I SZTUKA
Poznań, 16-17 listopada 2019
<www.gry2019.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, sixteenth conference entitled "Playing with Health", Poznań, 21–22 November 2020. Another conference is planned on 20–21 November 2021. 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>

XI. METHODS OF GAMES RESEARCH
Poznań 21–22 November 2015
<www.gry2015.konferencja.org>

XII. ENTERTAINMENT – EDUCATION – INDUSTRY
Poznań 24–25 October 2016
<www.gry2016.konferencja.org>

XIII. GAME TECHNOLOGIES FROM THE CULTURAL PERSPECTIVE
Poznań 18–19 November 2017
<www.gry2017.konferencja.org>

XIV. FUN – EDUCATION – SPORT THE PLACE OF GAMES IN CONTEMPORARY CULTURE
Poznań 17–18 November 2018
<www.gry2018.konferencja.org>

XV. GAMES AND PLAYING AS ENTERTAINMENT, EDUCATION AND ART
Poznań, 16–17 November 2019
<www.gry2019.konferencja.org>

Wymogi publikacji w czasopiśmie „Homo Ludens"

(obowiązujące od czerwca 2020 roku)

Tekst powinien obejmować maksymalnie 10–12 stron autorskich, czyli od 18 tys. do 21,6 tys. znaków (ze spacjami) czcionką Times New Roman o rozmiarze 12, zgodnie z poniższymi wytycznymi. Mniej, jeśli tekst zawiera tabele lub ilustracje. Dłuższe artykuły będą rozpatrywane indywidualnie.

Na początku tekstu prosimy podać abstrakt i listę 3–5 słów kluczowych w języku angielskim. Na końcu tekstu – 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. **(wyłącznie 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.

6. Kursywą zapisujemy natomiast tytuły książek, filmów, gier itp. (*Morfologia bajki*, *Jumanji*, *Wiedźmin 3: Dziki Gon* etc.).

7. Tytuły gazet i czasopism w głównym tekście artykułu podajemy w cudzysłowie („Homo Ludens", „Gazeta Wrocławska"). W artykułach w języku angielskim – kursywą (*Homo Ludens*, *Gazeta Wrocławska*).

8. Tytuły artykułów przytaczane w tekście głównym prosimy również podawać kursywą (*Wewnętrzna etyka gry*). W artykułach w języku angielskim – w cudzysłowie ("Wewnętrzna etyka gry").

9. Prosimy używać polskich skrótów i oznaczeń: „cyt. za" (przy cytacie, który przytaczamy za innym autorem), „tamże" itd. W artykułach w języku angielskim: „as cit. in" (nie stosujemy natomiast „ibid." ani „ibidem").

10. W wyliczeniach prosimy używać punktorów (•), a w podpunktach drugiego stopnia – półpauz (–). Pierwszy i kolejne podpunkty powinny się kończyć średnikami, a ostatni kropką.

11. Daty prosimy zapisywać w formacie: 30 listopada 2016 (w artykułach w języku angielskim: 30 November 2016).

12. Wyrażenia „na przykład", „między innymi", „to jest", „to znaczy", „i tym podobne", „i tak dalej" prosimy zapisywać w postaci skrótów („np.", „m.in.", „tj.", „tzn.", „itp.", „itd.").

13. Numery przypisów (niebibliograficznych) prosimy zapisywać w indeksie górnym – zarówno w artykułach w języku polskim, jak i angielskim.

14. Dłuższe cytaty wyróżniamy zmniejszoną czcionką (rozmiar 10) i obustronnym wcięciem, pozostawiając 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 cudzysłowy wewnętrzne francuskie:
    „Wtedy Bóg rzekł: «Niechaj się stanie światłość!». I stała się światłość".

    W artykułach w języku angielskim:
    "Then God said, 'Let there be light'; and there was light."

15. Informacje o autorach należy umieścić po wykazie literatury. Oto 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

16. W razie wątpliwości zachęcamy do wzorowania się na artykułach opublikowanych już w „Homo Ludens", np. na pracy Arminy Muszyńskiej *Gra w poznanie grą w odkodowanie – gry miejskie w małym mieście (przykład Głowna)* z czwartego numeru czasopisma.

17. Artykuły, które nie będą respektowały powyższych wytycznych – a także teksty zawierające inne istotne braki – mogą zostać odrzucone lub zwrócone do korekty autorskiej.

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 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 także 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: „Kiedy siada z powrotem na krześle, nie potrafi sobie przypomnieć, którą książkę czytał" (2009, 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 zajmować się psychologicznym ujęciem narracji. Zainteresowanemu czytelnikowi można polecić następujące prace: Trzebiński, 1992, 2002; de Barbaro, Janusz, Gdowska, 2008.

6. Jerzy Kowalski przeprowadził eksperyment, w którym wykazał, jak ważne mogą być gry i zabawy dla rozwoju pewnych części kory mózgowej małego dziecka (2009). Z kolei Jan Nowak...

7. Zgodnie z klasyfikacją zaproponowaną przez Stefana Rzemyka gry stanowią jeden z podstawowych przejawów aktywności ludycznej człowieka (2008, s. 45). Piotr Pasek natomiast...

Jeśli odwołujemy się do określonego fragmentu, a nie do całości tekstu, to podanie numerów stron jest konieczne zarówno przy cytowaniu, jak i przy parafrazowaniu.

Literatura

W tej części umieściliśmy przykłady opisów bibliograficznych dla różnych typów źródeł. Opis powinien zawierać wszystkie informacje wskazane niżej, jeśli to możliwe. Wykaz źródeł należy poprzedzić słowem „Literatura", (w artykułach w języku angielskim – „References"), a teksty podawać w kolejności alfabetycznej.

W tytułach tekstów anglojęzycznych prosimy zaczynać od wielkiej litery wszystkie słowa poza przyimkami, przedimkami i spójnikami (np. „a", „the", „and").

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 Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Artykuł w czasopiśmie

Stenros, J. (2013). Between Game Facilitation and Performance: Interactive Actors and Non-Player Characters in Larps. *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 jedynego) numeru „International Journal…" wydanego w czwartym roczniku pisma.

Jeśli artykuł jest dostępny online, prosimy **zawsze** dołączać odpowiedni adres internetowy z datą dostępu. Prosimy **nie** podawać identyfikatorów DOI.

Artykuł w gazecie

Nowak, J. (27 grudnia 2008). Dziewięćdziesiąta rocznica. *Dziennik Grodu Przemysła*, 24–31.

Rozdział w 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 Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Źródło internetowe: raport, recenzja, wieść, wpis blogowy itp.

Pilc, B. (27 sierpnia 2013). O „konkursach z nagrodami" i różnicach pomiędzy loterią promocyjną a konkursem. Online: <http://prawomarketingu.pl/o-konkursach-z-nagrodami-i-roznicach-pomiedzy-loteria-promocyjna-a-konkursem>. Data dostępu: 10 października 2015.

Jeśli dany wpis opatrzony jest dokładną datą, w spisie literatury prosimy ją podać (jak powyżej). Natomiast w odnośniku nawiasowym w tekście głównym wystarczy sam rok.

Jeżeli nie da się odnaleźć informacji o autorach, zamiast niej można podać na początku nazwę witryny. W powyższym przykładzie mogłoby to wyglądać następująco:

PrawoMarketingu.pl (27 sierpnia 2013). O „konkursach z nagrodami" i różnicach pomiędzy loterią promocyjną a konkursem. Online: <http://prawomarketingu.pl/o-konkursach-z-nagrodami-i-roznicach-pomiedzy-loteria-promocyjna-a-konkursem>. Data dostępu: 10 października 2015.

W przypadku powoływania się na całą stronę (np. zawierającą grę przeglądarkową) prosimy podawać samą nazwę witryny, rok jej uruchomienia i adres internetowy (wraz z datą dostępu):

Fold.it (2008). Online: <http://fold.it/portal>. Data dostępu: 28 października 2016.

Mnemosyne (2006). Online: <http://mnemosyne-proj.org>. Data dostępu: 31 grudnia 2014.

Zooniverse.org (2007). Online: <http://www.zoouniverse.org>. Data dostępu: 7 października 2016.

Praca dyplomowa

Przeradzki, G. (2015). *Sposoby wykorzystywania gier planszowych w pracy bibliotekarza.* Uniwersytet Szczeciński: niepublikowana praca licencjacka.

Gry

Wykaz gier prosimy dołączać do artykułu, jeśli pojawiają się w nim więcej niż dwa tytuły. Prosimy uwzględniać wszystkie gry wspomniane w tekście. Ich wykaz prosimy poprzedzić słowem „Ludografia" (w artykułach

w języku angielskim – „Ludography"), a opisy bibliograficzne podawać według wzoru:
Producent (rok). Tytuł [platforma]. Wydawca, kraj wydania.

Oto przykłady:
Adams, T. (2006). Dwarf Fortress [PC]. Tarn Adams, USA.
Atlus (2007). Etrian Odyssey [NDS]. Atlus, Japonia.
Bungie (2001). Halo: Combat Evolved [gra wieloplatformowa]. Microsoft, USA.
Capcom (1985). Ghosts'n Goblins [gra na automat]. Capcom, Japonia.
Capcom (2009). Resident Evil 5 [gra wieloplatformowa]. Capcom, Japonia.
Epic Games (2008). Gears Of War 2 [Xbox 360]. Microsoft, USA.
From Software (2009). Demon's Souls [Playstation 3]. Namco Bandai, Japonia.
King (2012). Candy Crush Saga [iOS]. King, UK.
Pażytnow, A. (1984). Tetris [PC]. ZSRR.
Zynga (2009). Farmville [Facebook]. King, USA.

Prosimy pamiętać o podawaniu daty dostępu do źródeł internetowych przywołanych w pracy. Jeżeli data jest identyczna dla wszystkich takich źródeł, proponujemy nie powtarzać jej wielokrotnie, tylko dodać pod wykazem literatury stosowną formułę, na przykład: „Data dostępu do źródeł internetowych wykorzystanych w tekście: 14 września 2010 roku".

W trakcie prac redakcyjnych autorzy mogą zostać poproszeni o uzupełnienie opisów bibliograficznych pominiętych źródeł. W razie jakichkolwiek wątpliwości zapraszamy do kontaktu z redakcją pisma „Homo Ludens" pod adresem: homoludens@ptbg.org.pl.

Informacje o Zakładzie Komunikacji Interkulturowej i Badań Ludologicznych

Pracownia Badań Ludologicznych (utworzona w 2009 r. jako Pracownia Badań Ludologicznych w Glottodydaktyce i Komunikacji Interkulturowej – nazwę skrócono do obecnej postaci w 2012 r.) 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. W 2019 roku Pracownia Badań Ludologicznych awansowała do rangi Zakładu poprzez połączenie z dotychczasowym Zakładem Komunikacji Interkulturowej ILS, tworząc Zakład Komunikacji Interkulturowej i Badań Ludologicznych.

Od 2005 r. przy Instytucie Lingwistyki Stosowanej UAM działa także pierwsze w Polsce statutowe koło Polskiego Towarzystwa Badania Gier – Poznańskie Koło PTBG przy ILS UAM. Spotkania jego członków odbywają się jednocześnie z zebraniami Sekcji Ludologicznej Koła Naukowego Studentów Lingwistyki Stosowanej.

Więcej informacji o instytucie, programach studiów, kadrze naukowo-dydaktycznej na stronie domowej.

Adres: Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM, Collegium Novum, al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, tel. 61 829 29 25, 61 829 29 33, fax. 618292926, <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. 61 866 04 22
Kontakt: ptbg@ptbg.org.pl, jszeja@pro.onet.pl, SurdykMG@amu.edu.pl

Zarząd Główny PTBG:

dr Jerzy Zygmunt Szeja
Przewodniczący

prof. UJK dr hab. inż. Jan Zych
Wiceprzewodniczący

dr Augustyn Surdyk
Skarbnik

dr Aleksandra Mochocka
Sekretarz

dr Zbigniew Wałaszewski
dr Agata Hofman
prof. DSW dr hab. Jan Stasieńko

mgr Krzysztof Chmielewski
mgr Marcin Petrowicz
prof. UŁ dr hab. Piotr Sitarski

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.

PTBG Haupt- und Forum-Website: <www.ptbg.org.pl>
Hauptsitz: ul. Kossaka 9/7 60-759 Poznań, tel.: 48 61 866 04 22
Kontakt: ptbg@ptbg.org.pl, jszeja@pro.onet.pl, SurdykMG@amu.edu.pl

Der Hauptverwaltung der PTBG:

Dr. Jerzy Zygmunt Szeja
der Vorsitzende

Prof. UJK dr habil. inż. Jan Zych
der stellvertretende Vorsitzende

Dr. Augustyn Surdyk
der Kassenwart

Dr. Aleksandra Mochocka
der Sekretär

Dr. Zbigniew Wałaszewski
Dr. Agata Hofman
Prof. DSW dr habil. Jan Stasieńko

Mag. Krzysztof Chmielewski
Mag. Marcin Petrowicz
Prof. UŁ dr habil. Piotr Sitarski

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.: 48 61 866 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

Prof. UJK dr hab. inż. Jan Zych
Vice President

Augustyn Surdyk PhD
Treasurer

Aleksandra Mochocka PhD
Secretary

Zbigniew Wałaszewski PhD
Agata Hofman PhD
Prof. DSW dr hab. Jan Stasieńko
Krzysztof Chmielewski M.A.
Marcin Petrowicz M.A.
Prof. UŁ dr hab. Piotr Sitarski

Asociacion 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 concluciones docentes de valor e introduzcan soluciones prácticas innovadoras.

La asociación organiza – a su cuenta y con la colaboración con instituciones docentes – encuentros, discuciones 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 asociociones docentes e instituciones que trabajan sobre temas parecidos en el país y en el extranjero.

PTBG página web y el foro: <www.ptbg.org.pl>
La sede: ul. Kossaka 9/7 60-759 Poznań, tfno.: 48 61 866 04 22
Contacto: ptbg@ptbg.org.pl, jszeja@pro.onet.pl, SurdykMG@amu.edu.pl

La Junta General de PTBG:

Dr. Jerzy Zygmunt Szeja
el Presidente

Prof. UJK dr hab. inż. Jan Zych
el Vicepresidente

Dr. Augustyn Surdyk
el Tesorero

Dr. Aleksandra Mochocka
la Secretario

Dr. Zbigniew Wałaszewski
Dr. Agata Hofman
Prof. DSW dr hab. Jan Stasieńko

M.A. Krzysztof Chmielewski
M.A. Marcin Petrowicz
Prof. UŁ dr hab. Piotr Sitarski

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 Szei 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 **39 1020 4027 0000 1902 0396 6587**
Tytułem: Składka członkowska za rok 202_ + imię i nazwisko wpłacającego.

Jednocześnie uprzejmie prosimy o przesłanie danych do listy członków PTBG publikowanej na witrynie Towarzystwa wg poniższych wzorów na adres ptbg@ptbg.org.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
- FFFFFF GGGGGG, pracujący, Wrocław, GGG@aaa.pl

Przykłady 4, 5 (student):

- VVVVV ZZZZZ, student 2. roku filologii angielskiej, Wydział Anglistyki UAM Poznań, ZZZ@aaa.pl
- Lic. DDDDD EEEEEE, student 5. roku filologii angielskiej, Wydział Anglistyki, 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>) 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 >>>

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 siedem statutowych Kół PTBG (w kolejności powstawania):

Poznańskie Koło PTBG przy Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Adres: Collegium Novum, al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań
Zarząd Koła:

- Przewodniczący: dr Augustyn Surdyk
- Członek Zarządu: prof. UJK dr hab. inż. Jan Zych
- Członek Zarządu: dr Anna Wilińska-Zelek

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 Komunikacji Społecznej i Mediów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Adres: ul. Grabowa 2, 85-601, Bydgoszcz
Zarząd Koła:

- Przewodniczący: mgr Krzysztof Chmielewski
- Członek Zarządu: dr Jacek Mianowski
- Członek Zarządu: dr Aleksandra Mochocka

Kontakt: larpowisko@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 Janik
- 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: prof. DSW dr hab. Jan Stasieńko
- Członek Zarządu: dr Dorota Chmielewska-Łuczak
- Członek Zarządu: dr Dobrosława Grzybkowska-Lewicka

Kontakt: janostas@poczta.onet.pl

Łódzkie Koło PTBG przy Katedrze Mediów i Kultury Audiowizualnej Uniwersytetu Łódzkiego

Zarząd Koła:

- Przewodniczący: prof. UŁ dr hab. Piotr Sitarski
- Członek Zarządu: mgr Dominka Staszenko
- Członek Zarządu: mgr Marcin M. Chojnacki

Kontakt: sitarski@uni.lodz.pl

Informacje i komunikaty dot. działalności Kół publikowane są na witrynie internetowej PTBG, w odpowiednich działach forum oraz w profilu towarzystwa w serwisie Facebook.