ISSN 2080-4555

Homo Ludens

Czasopismo ludologiczne
Polskiego Towarzystwa Badania Gier

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

Numer 1(4)/2012

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. At least one issue is published each year.

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, Emanuel Kulczycki, Jakub Marszałkowski
Sekretarz czasopisma/Editorial Secretary: Dorota Ćwiklińska-Surdyk
Redaktorzy językowi/Language Editors: Graham Knox-Crawford (English), Stanisław Krawczyk (polski), Britta Stöckmann (Deutsch)

Projekt okładki i stron tytułowych: Emanuel Kulczycki
Zdjęcie na okładce: Marta Kliponis-Kulczycka
Opracowanie techniczne i skład: Bartłomiej Bączkowski
Wersja elektroniczna: http://ptbg.org.pl/HomoLudens/

Rada Naukowa/Academic Advisory Board

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

Członkowie/Members:
Prof. zw. dr hab. Bolesław Andrzejewski (Poznań)
Prof. Dr. Catalina Jiménez Hurtado (Granada)
Prof. zw. dr hab. Teresa Siek-Piskozub (Poznań)
Prof. Dr. Linus Jung (Granada)
Prof. Dr. Silvia Montero Martinez (Granada)
Prof. UP dr hab. Henryk Noga (Kraków)
Prof. UAM dr hab. Izabela Prokop (Poznań)
Prof. UŁ dr hab. Piotr Sitarski (Łódź)
Prof. UG dr hab. Halina Stasiak (Gdańsk)

Rada Redakcyjna/Editorial Advisory Board

Dr Joanna Andrzejewska-Kwiatkowska
Dr Dorota Chmielewska-Łuczak
Dr Mirosław Filiciak
Dr Dobrosława Grzybkowska-Lewicka
Dr Paweł Hostyński
Dr Rolisław Jan Kolbusz
Dr Tomasz Z. Majkowski
Dr Agata Skórzyńska
Dr Jan Stasieńko
Dr Dominika Urbańska-Galanciak
Dr Michał Wendland
Dr inż. Jan Zych
Dr Andrzej Bełkot
Dr Agnieszka Dytman-Stasieńko
Dr Dariusz Grzybek
Dr Agata Hofman
Dr Arkadiusz Jabłoński
Dr Emanuel Kulczycki
Dr Michał Mochocki
Dr Tomasz Smejlis
Dr Britta Stöckmann
Dr Zbigniew Wałaszewski
Dr Agata Zarzycka

Adres redakcji:
Polskie Towarzystwo Badania Gier, „Homo Ludens", ul. Kossaka 9/7, 60-759 Poznań
e-mail: homoludens@ptbg.org.pl lub SurdykMG@amu.edu.pl

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

Druk:
Drukarnia ESUS, ul. Południowa 54, 62-064 Plewiska

ISSN 2080-4555

POLSKIE TOWARZYSTWO BADANIA GIER

GAMES RESEARCH ASSOCIATION OF POLAND

Homo Ludens

Czasopismo ludologiczne
Polskiego Towarzystwa Badania Gier

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

Numer 1(4)/2012

Poznań 2012

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

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

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

INFORMACJE O SPRZEDAŻY WYDAWNICTW UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

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

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

INFORMATION ON THE SALE OF ADAM MICKIEWICZ UNIVERSITY PRESS PUBLICATIONS

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

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

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

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

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

SPIS TREŚCI

I. ARTYKUŁY / ARTICLES

ALEKSANDRA BUSSE-BRANDYK, DOROTA CHMIELEWSKA-ŁUCZAK
Zły bohater – niemoralny gracz? Projekt badawczy **11**

BARTOSZ CUDZICH
Wykorzystanie technik ludycznych oraz *WebQuest* w nauczaniu języka specjalistycznego **31**

DOROTA ĆWIKLIŃSKA-SURDYK, AUGUSTYN SURDYK
Człowiek jako aktor na scenie życia. Teorie G. H. Meada i E. Goffmana a narracyjne gry fabularne **45**

HENRYK DUSZYŃSKI
Gryfy, harpie, syreny i inne stwory – o hybrydach w narracyjnych grach fabularnych **63**

ARKADIUSZ JABŁOŃSKI
Stereotypy, egzotyka, konkret. Medialna gra w groźną Japonię po tragicznych wydarzeniach marca 2011 ..... **87**

GRZEGORZ JAŚKIEWICZ
Funkcjonowanie botów w grze *Counter-Strike* na przykładzie bota E[POD] **97**

STANISŁAW KRAWCZYK
Gry fabularne w polskich badaniach psychologicznych w latach 2001-2008 ..... **109**

MARCIN ŁĄCZYŃSKI
Badanie instrukcji do gier z perspektywy twórcy i użytkownika **119**

MARZENA MATYKA
Wybrane aspekty komunikacyjne funkcjonowania podręczników do systemów klasycznych gier fabularnych – między autorem tekstu a nadawcą wirtualnym **135**

MICHAŁ MOCHOCKI
Teatralne gry fabularne (LARP-y) na lekcjach historii – raport z badań **149**

ARMINA MUSZYŃSKA
Gra w poznanie grą w odkodowanie – gry miejskie w małym mieście (przykład Głowna) **173**

ARMINA MUSZYŃSKA, PAWEŁ KAPUSTA
Projekt gry na telefony typu *smartphone* propagującej wiedzę o Polsce i kulturze polskiej wśród cudzoziemców **183**

BARTOSZ PRABUCKI
Gry sportowe jako element wzmacniający współczesne tożsamości etniczne. Analiza na przykładzie Basków **195**

BRITTA STŐCKMANN
On the Lookout for Fair Game – Aspects of (im)morality in board games **209**

JERZY ZYGMUNT SZEJA
Przyszłość gier, przyszłość człowieka **229**

II. SPRAWOZDANIA / REPORTS

DANUTA FURSZPANIAK
Co mogło zainteresować dydaktyka języka obcego na 24 Konferencji Międzynarodowego Stowarzyszenia Badań nad Humorem? **243**

III. KOMUNIKATY / ANNOUNCEMENTS

I komunikat o IX międzynarodowej konferencji naukowej Polskiego Towarzystwa Badania Gier z cyklu „Kulturotwórcza funkcja gier" **255**

Wymogi publikacji 259

Informacje o Instytucie Lingwistyki Stosowanej UAM i Pracowni Badań Ludologicznych 267

Informacje o Polskim Towarzystwie Badania Gier/Information about Games Research Association of Poland 269

Warunki wstąpienia do Polskiego Towarzystwa Badania Gier 275

Informacje o Kołach Polskiego Towarzystwa Badania Gier 279

I. ARTYKUŁY
ARTICLES

Homo Ludens 1/(4) (2012)

Zły bohater – niemoralny gracz? Projekt badawczy

ALEKSANDRA BUSSE-BRANDYK, DOROTA CHMIELEWSKA-ŁUCZAK
Uniwersytet Wrocławski

Abstract

Is a bad hero an immoral player? A research project

This article describes a research project on storytelling role-playing games that has been created and conducted by us. The research we have undertaken stems from the numerous controversies which concern the exposure (during RPG sessions) of behaviours, attitudes and emotions which are beyond or even actively break accepted moral principles. Because of the lack of detailed analyses of this phenomenon, we have designed a questionnaire to describe the context and manner in which morally unaccepted elements appear and the potential consequences of this process.

Key words: *role-playing games, morally unaccepted elements, research project*

Z narracyjnymi grami fabularnymi wiąże się wiele obaw i kontrowersji. Znaczna ich część dotyczy odgrywania przez graczy lub kreowania przez mistrzów gry postaci postępujących nieetycznie (lub przejawiających nieetyczne emocje i postawy), naruszających społecznie aprobowane wartości. Problem ten ma znacznie szerszy kontekst, wykraczający poza ramy współczesności. Doty-

czy samej istoty fikcji, jej roli, znaczenia. Kwestia ta ma szczególną wagę, gdy odbiorcą jest młody człowiek kształtujący swoją tożsamość[1].

Narracyjnym grom fabularnym, które można traktować jako interpersonalną aktywność symboliczną (za: Zagórska, 2004), poświęcono wiele opracowań (m.in. w Polsce: Grzybkowska-Lewicka, 2001; Szeja, 2002). Dotyczyły one roli edukacyjnej, problemu eskapizmu, aspektów terapeutycznych gier fabularnych, a także interesującego nas aspektu zagrożeń związanych z uczestnictwem w nich (np. Hickman, 1989; Abeyta, Forest, 1991; Cardwell, 1994; Matelly, 1997).

Prezentujemy projekt badawczy mający na celu wstępne usystematyzowanie opisanych na początku tekstu kwestii. Problem jest ważny ze względu na szczególną atrakcyjność gier fabularnych dla młodych ludzi.

Mimo licznych podobieństw do innych wytworów aktywności symbolicznej (fantazje, literatura, film, muzyka, sztuka obrazowa) sesja RPG różni się od nich. Po pierwsze, proces tworzenia i odbioru fabuły ma charakter interaktywny, zachodzi symultanicznie u wszystkich uczestników gry, często bywa nieprzewidywalny. Po drugie, gracze i mistrz gry nie podlegają zasadom oceny społecznej obejmującym publikowane twory kultury (jak np. ocena wydawnicza, rating gier komputerowych, recenzje filmowe). Po trzecie – sesja narracyjnej gry fabularnej nie jest gotowym wytworem. Uczestnicy mają więc dużo mniejsze szanse ustalenia, w czym przyjdzie im brać udział i czy są na to gotowi. Ze względu na osobisty charakter kontaktu trudniej im też opuścić grę, gdy nie spełnia ich oczekiwań. Po czwarte, uczestnicy, a zwłaszcza Mistrz Gry stosują (świadomie lub nie) techniki wzmacniające proces immersji, co w połączeniu z symbolicznym charakterem przestrzeni i gry może powodować bardzo silne zaangażowanie niektórych uczestników[2]. Opisane powyżej cechy gier fabularnych mogą, dzięki niewielkiemu udziałowi zewnętrznej oceny społecznej i narzuconej struktury zachowań i reakcji, znacznie wzmocnić charakterystyczne dla kontaktu z fikcją mechanizmy projekcji i identyfikacji. Efektem tego może być zwiększenie wpływu cech osobowości (stanowiących podstawowe ramy aktywności i mających pełną swobodę ekspresji) oraz nieuświadomionych potrzeb i przeżyć uczestników, szczególnie mistrzów gry.

Interesuje nas, czy istnieje związek między uczestnictwem w sesjach RPG, w których ujawniają się elementy kontrowersyjne etycznie, a funkcjonowaniem społecznym gracza. Jeżeli zaś taki związek występuje, to interesuje nas również jego charakter i przebieg.

---

[1] Szerzej o kontakcie młodego odbiorcy z fikcją w: Chmielewska-Łuczak, 2007.

[2] Więcej o zaangażowaniu uczestników i jego powszechności w: Chmielewska-Łuczak, Matkowski, 2008.

1. Problematyka badawcza

Ze względu na bardzo szczegółowy opis i aparat pojęciowy, a także na możliwość ujawnienia głęboko symbolicznego i projekcyjnego charakteru narracyjnych gier fabularnych, jako podstawę teoretyczną naszych badań przyjęłyśmy założenia koncepcji psychoanalitycznych (klasycznej psychoanalizy Zygmunta Freuda i psychologii głębi Carla Gustawa Junga)[3]. Zakładamy jednak, że inne koncepcje psychologiczne[4] mogą być równie inspirujące przy analizowaniu zjawiska elementów nieakceptowanych etycznie w RPG[5].

1.1. Kontekst sytuacji badawczej

Badane przez nas elementy nieakceptowane moralnie[6] definiujemy jako postępowanie niezgodne z obowiązującymi w naszej kulturze standardami etycznymi. Za podstawowe przejawy tego postępowania uznałyśmy:

1. Brak reakcji wobec zdarzeń lub zachowań mogących prowadzić do czyjegoś cierpienia.
2. Uniemożliwianie innym osobom osiągnięcia dobrostanu.
3. Akceptowanie wyrządzania innym krzywdy.
4. Krzywdzenie innych.
5. Wyrażanie negatywnego stosunku do innych ludzi (uznawanie za gorszych, niegodnych szacunku, troski).

Za płaszczyzny, na których w narracyjnych grach fabularnych mogą się ujawnić elementy niejednoznaczne moralnie, uznałyśmy:

1. treści – elementy rzeczywistości symbolicznej, w której odbywa się gra. Składają się na nie:
    - realia polityczno-kulturowe obszaru, w którym znajdują się bohaterowie graczy[7];
    - zachowania i postawy bohaterów niezależnych;

[3] Zobacz także: Busse-Brandyk, Chmielewska-Łuczak, 2009.

[4] Warto tu wspomnieć chociażby o pojęciach zabawy symbolicznej Lwa Wygotskiego (1995) i eksperymentu tożsamościowego Erika Eriksona (1997), teorii rozwoju moralnego Lawrence'a Kohlberga (1969, 1984) czy o procesach modelowania i warunkowania instrumentalnego opisywanych przez psychologię poznawczo-behawioralną (przykładowo: Skinner, 1978; Bandura, 2007).

[5] W przypadkach niskiej trafności przyjętego przez nas aparatu teoretycznego uzupełnimy go o elementy innych teorii pozostających w zgodzie z charakterem badanego zjawiska i paradygmatem samych badań.

[6] Norma moralna w etyce – to zasada wyznaczająca za pośrednictwem ogólnych nakazów lub zakazów obowiązek określonego postępowania w danych warunkach.

[7] Dużo łatwiej jest – przykładowo – odgrywać bohatera nieetycznego, gdy świat gry proponuje skrajne modele społeczne (silnie zhierarchizowany autorytaryzm, anarchia, bardzo utrudniony dostęp

2. postawy – względnie stałe skłonności bohatera do pozytywnego lub negatywnego ustosunkowywania się do jakiejś osoby, obiektu lub zdarzenia (Strelau, 2000, s. 364);
3. zachowania – reakcje bohatera na otaczające go bodźce (tamże, s. 384).

1.1.1. Konsekwencje postrzegania społecznego graczy kontaktujących się z elementami kontrowersyjnymi etycznie

Przedmiotem naszego zainteresowania będzie, poza samym ujawnianiem się w RPG elementów nieakceptowanych, postrzeganie przez innych uczestników gry osób biorących w niej udział. Biorąc pod uwagę toczące się wokół narracyjnych gier fabularnych dyskusje, zakładamy, że kontakt graczy z elementami nieakceptowanymi moralnie może powodować negatywny odbiór społeczny (lub jego antycypację), wtórnie wpływający na graczy. Poczucie odrzucenia, braku akceptacji, może pełnić funkcję socjalizacyjną: pokazać negatywny wpływ postaw niezgodnych z normami kulturowymi, nakreślić i wzmocnić granice własnego ustosunkowania do norm (odgrywanie nieetycznej postaci może upewnić gracza w decyzji, że nie chce być taki w świecie poza grą). Z drugiej strony poczucie to może prowadzić do eskapizmu (z traktowaniem rzeczywistości gry jako „lepszej") lub prób analogicznego funkcjonowania w realnym świecie. Przy szczególnie silnej identyfikacji gracza z bohaterem kontakt z elementami nieakceptowanymi może prowadzić do poczucia zagrożenia i wykształcenia negatywnych postaw wobec norm społecznych.

1.2. Podstawy teoretyczne

1.2.1. Podejście psychoanalityczne

Według Zygmunta Freuda normy moralne są internalizowane przez dziecko wraz z zakończeniem edypalnej fazy rozwoju. Dochodzi wtedy do identyfikacji z rodzicem tej samej płci oraz internalizacji reprezentowanych przez niego standardów postępowania. „Wewnętrzny rodzic" staje się integralną częścią ludzkiej psychiki – *Superego*. Nieakceptowane pragnienia, dążenia, uczucia i myśli stają się immanentną częścią nieświadomości. Wiążą się z popędem agresji oraz zasadą przyjemności, którą kieruje się wrodzona i najbardziej pierwotna struktura osobo-

do zaspokajania potrzeb życiowych, system wartości oparty na osiągnięciu wyłącznie własnego dobrostanu, uprzedzenia rasowe, klasowe wpisane w kulturę społeczności).

wości – *Id* (Freud, 1976). Imperatywy obu instancji są sprzeczne, a ich jednoczesna realizacja znacznie utrudniona, jeżeli nie niemożliwa. Zadaniem rozwiązywania konfliktu *Superego* i *Id* obarczone jest *Ego*: świadoma, wykonawcza struktura osobowości, kierująca się zasadą rzeczywistości. *Ego* stara się dostosowywać do rzeczywistości sposób zaspokajania potrzeb, które wynikają z nacisków *Id* i *Superego*. Działanie zasady rzeczywistości Anna Freud (1997) opisuje następująco:

> Jeżeli pomimo sprzeciwu superego bądź świata zewnętrznego popęd osiągał zaspokojenie, to początkowo jednostka odczuwała zadowolenie, ale wkrótce to miejsce zajmowała przykrość wynikła albo z nieświadomego poczucia winy, albo z kary wymierzonej przez świat zewnętrzny. Kiedy jednostka właśnie z tego powodu powstrzymuje się przed zaspokojeniem popędowego pragnienia, oznacza to, że zastosowana obrona pozostaje w zgodzie z zasadą rzeczywistości. Jej głównym celem jest unikanie wtórnych przykrości (s. 46).

Ego, znajdujące się pod naciskiem sił popędowych, ograniczone realiami świata zewnętrznego i żądaniami *Superego*, stojącego na straży przestrzegania norm kulturowych, podejmuje strategie kompromisowe mające na celu rozwiązanie konfliktu i zredukowanie towarzyszącego mu napięcia. Strategie te mają charakter nieświadomy, a kolejną ich wspólną cechą jest zniekształcanie postrzeganej przez naszą świadomość rzeczywistości. Stopień tego zafałszowania bywa jednak różny; im mniejszy, tym dojrzalsza i skuteczniejsza jest dana strategia. Ze względu na buforową (ochronną) rolę przedstawionych strategii w zachowaniu integralności i stabilności *Ego* noszą one nazwę mechanizmów obronnych.

Analiza teorii i obserwacji klinicznych psychoanalityków pozwala zakładać, że od rodzaju i charakteru zastosowanego przez *Ego* mechanizmu obronnego w znacznej mierze zależeć będą postawy i zachowania podmiotu oraz ich zgodność z normami etycznymi.

Z listy najczęściej wymienionych w literaturze psychoanalitycznej mechanizmów obronnych można wyszczególnić kilka, które mogą ujawniać się w narracyjnych grach fabularnych (Busse-Brandyk, 2006). Jednym z nich jest iluzja estetyczna polegająca na przesunięciu nieakceptowanych przeżyć na płaszczyznę szeroko pojętej sztuki, co umożliwia ich bezkonfliktowe doznawanie. Ten mechanizm obronny – bazujący na umiejętności oddzielenia rzeczywistości od płaszczyzny doznań estetycznych – kształtuje się w dzieciństwie, gdy dziecko potrafi chwilowo utożsamiać się z oglądanym przedstawieniem, z doznaniami bohatera, z którym się identyfikuje, przy jednoczesnym poczuciu własnej odrębności.

W narracyjnej odmianie RPG iluzja estetyczna może ujawniać się przez odwzorowywanie (m.in. z podręczników, literatury lub filmów) bądź subkreacje rzeczywistości, w których zło i przemoc stanowią normę. Mówienie „To nie ja taki jestem, tylko świat" może powodować negatywne konsekwencje – zaprzeczenie

nieświadomym pragnieniom i konfliktom znacznie utrudnia ich uświadomienie i przepracowanie. Ten sam mechanizm może jednak ułatwić obiektywną ocenę zagrażających treści i zinternalizowanie tej oceny jako własnej. Jeżeli nasze badania wykażą ujawnianie się tego mechanizmu, za bardzo istotne będziemy uważać ustalenie, jakie cechy osobowości uczestników lub fabuły gry współwystępują z pozytywnym lub negatywnym charakterem jego konsekwencji.

Innym mechanizmem obronnym, który mogą stosować uczestnicy narracyjnych gier fabularnych, jest projekcja. Polega ona na przypisywaniu światu zewnętrznemu niemożliwych do zaakceptowania własnych impulsów, uczuć lub myśli. Obiektami projekcji mogą być inne osoby lub przedmioty. W jej wyniku jednostka widzi swoje pragnienia, popędy, myśli czy zainteresowania tak, jakby należały one do kogoś innego, a własne doświadczenia psychiczne postrzega w zafałszowany sposób jako wspólne.

Mechanizm projekcji jest wykorzystywany w szeroko rozumianej sztuce – zarówno w procesie twórczym, jak i podczas jej odbioru. Można go również zaobserwować w narracyjnych grach fabularnych (Busse-Brandyk, 2006, s. 62)[8], a jego występowanie może mieć dwojakie konsekwencje. Po pierwsze, projekcja na bohatera nieakceptowanych społecznie uczuć, myśli, pragnień i zachowań może pozwolić na ich bezpieczne rozładowanie, zrozumienie, ocenę i wtórną introjekcję. Po drugie, stosowanie tego mechanizmu obronnego niesie ze sobą niebezpieczeństwo wyparcia ze świadomości nieakceptowanych treści i zaprzeczania im, co uniemożliwia pracę nad sobą. Nasze obserwacje pozwalają zakładać, że charakter skutków oddziaływania projekcji zależy w znacznej mierze od refleksyjności uczestników (ze szczególnym uwzględnieniem mistrza) gry i ich wzajemnych relacji – stopnia poczucia bezpieczeństwa i akceptacji oraz otwartości i czytelności komunikacji (szczególnie poza grą).

Kolejną strategią obronną jest identyfikacja. Ma ona kluczowe znaczenie dla rozwoju *Superego*. W swojej podstawowej (klasycznej) formie identyfikacja pojawia się we wczesnym dzieciństwie. Jest stosowana wówczas, gdy jednostka część siebie rzutuje na obiekt, który pragnie posiąść, kontrolować lub skrzywdzić. W jej efekcie obiekt staje się przedstawieniem jednostki. Inną formą tego mechanizmu jest identyfikacja z agresorem. Pojawia się ona w sytuacji zagrożenia spowodowanego postępowaniem innej osoby i polega na przejęciu cech budzącego lęk człowieka lub jego zachowania oraz na utożsamieniu się z nim. „Wiele dziecięcych zabaw polega na przemianie w przerażający obiekt. W ten sposób lęk zostaje przekształcony w przyjemne bezpieczeństwo" (Freud, 1997, s. 21).

---

[8] Opis potencjalnego ujawniania się i konsekwencji stosowania w narracyjnych grach fabularnych wszystkich wymienionych w artykule mechanizmów obronnych został sporządzony na podstawie tej pracy.

Identyfikacja w rozmaitych odmianach jest stosowana przez całe życie jednostki, w dużej mierze kształtuje jej osobowość, na którą składa się cały szereg identyfikacji. Przejawia się w wielu aspektach nieświadomej aktywności psychicznej: podczas kontaktu z dziełami kultury, sztuką, religią, w osobach idoli, podczas czytania mitów i baśni, jak również w narracyjnych grach fabularnych (Busse-Brandyk, 2006, s. 66).

W narracyjnej odmianie RPG mechanizm identyfikacji z bohaterem może skutkować włączeniem nieakceptowanych etycznie postaw i zachowań bohatera w psychikę gracza i wyparciem jego własnych doświadczeń i uczuć związanych z byciem obiektem agresji (odrzucenia, drwin, upokorzenia).

Najwyżej zorganizowanym mechanizmem obronnym jest sublimacja. Zofia Rosińska (1985, s. 128–129) pisze, że w procesie sublimacji mamy do czynienia z dwoma zjawiskami, które często są utożsamiane ze sobą – substytucją i transformacją. Substytucja to zmiana celów instynktu, to przeniesienie (przemieszczenie) energii od celu egoistycznego do celu społecznie akceptowanego. Transformacja natomiast dotyczy zmiany charakteru popędu.

Przejawy tego procesu psychicznego są widoczne w całym kulturowym dorobku ludzkości (m.in. w sztuce, mitach, religiach). Sublimację można zaobserwować również w marzeniach sennych i zabawie symbolicznej (Busse-Brandyk, 2006, 54–55).

W narracyjnych grach fabularnych stosowanie mechanizmu sublimacji ma pozytywne konsekwencje – pozwala w akceptowany społecznie sposób rozładować popędy, uczucia i myśli, których bezpośrednia realizacja byłaby szkodliwa dla podmiotu i jego otoczenia. Przykładowo: odgrywając zachowania agresywne lub tworząc subkreację pełną przemocy, uczestnicy gry, dzięki ustalonym wspólnie zasadom, mają możliwość rozładowania negatywnych emocji w sposób nie krzywdzący innych ludzi.

1.2.2. Koncepcja procesu indywiduacji C.G. Junga

Proces indywiduacji to ostatni etap rozwoju *psyche*, polegający na integracji odziedziczonych w toku ewolucji predyspozycji filogenetycznych, nazwanych przez Junga archetypami (Jacobi, 1993, s. 65).

Po pełnym wykształceniu się *Ego* (najczęściej w okolicy czterdziestego roku życia) dochodzi do procesu integracji treści nieświadomości zbiorowej – wrodzonych, uniwersalnych struktur uwrażliwiających podmiot na określony rodzaj bodźców i generujących schematy reakcji behawioralnej i emocjonalnej wobec nich, w czym pośredniczą struktury nieświadomości indywidualnej zwane kompleksami – sieciami opartych na indywidualnym doświadcze-

niu skojarzeń skoncentrowanych wokół nasyconego znaczeniem i ładunkiem emocjonalnym jądra[9]. Pierwszym etapem tego procesu jest konfrontacja z treściami archetypu Cienia.

Archetyp Cienia człowiek odziedziczył po niższych gatunkach w toku procesu ewolucji. Ten pierwotny archetyp reprezentujący gwałtowne i żywotne odzwierzęce instynkty ma znaczny wpływ na osobowość jednostki, dodając jej dynamiki. Cień jest odpowiedzialny za społecznie nieakceptowane zachowania, uczucia, myśli i działania człowieka, dlatego skrywa się go pod maską Persony lub wypiera do nieświadomości indywidualnej. Charakter Cienia jest zbliżony do freudowskiego *Id*, jednakże w odróżnieniu od Freuda, który zajmował się jedynie indywidualnym aspektem popędowości, Jung zwrócił uwagę na dwoistość tego archetypu, na indywidualny oraz zbiorowy aspekt popędów. Należący do najgłębszych pokładów nieświadomości, reprezentowany poprzez obrazy dzikich zwierząt, śmierci, grzechu, piekła, złych mocy, kataklizmów itp. zbiorowy aspekt Cienia rzadko przechodzi do procesów świadomych, w odróżnieniu od swojego indywidualnego aspektu, wyrażającego się w kompleksach czy też wypartych nieświadomych pragnieniach. Brak kontaktu z treściami Cienia może prowadzić do utrudnienia realizacji jego pozytywnego bieguna (żywotności, radości życia, poczucia wolności) lub do agresji, nerwic oraz zachowań o autodestrukcyjnym charakterze (tamże).

Zintegrowanie treści archetypu Cienia jest niezbędne dla rozwoju psychicznego. Podczas tego procesu człowiek musi poznać ciemne aspekty własnej osobowości i uznać je. Jest to dla podmiotu bardzo trudne i wiąże się z silnym oporem wewnętrznym. Ze względu na toczoną w czasie integracji treści Cienia „wewnętrzną walkę" proces ten nazywany jest również konfrontacją z Cieniem (Jacobi, 1993). Przełamanie wewnętrznego oporu oznacza zwycięstwo w tej konfrontacji, dzięki któremu jednostka będzie mogła włączyć do *Ego* twórczy, żywotny aspekt Cienia, jednocześnie odczuwając pokorę wobec kruchej i nieokiełznanej natury ludzkiej. Nie można jednak zintegrować treści omawianego archetypu bez rozwoju stanowczości moralnej. Jeżeli konfrontację z Cieniem podejmie osoba, która nie jest na nią gotowa, może ona zostać „zawłaszczona" przez ten archetyp, co może skutkować nadmiernym uleganiem popędom (rozwiązłość seksualna, agresja, brak kontroli nad popędami) albo znienawidzeniem siebie, uznaniem siebie za osobę podłą, grzeszną i niegodną, co może objawiać się np. silnymi tendencjami autodestrukcyjnymi, myślami i próbami samobójczymi (por. Jacobi, 1993; Jung, 1993; Dudek, 2006).

---

[9] Tym, co łączy archetypy i kompleksy, jest silny ładunek emocjonalny oraz swoista wspólnota treści; pierwszymi reprezentacjami archetypów są najczęściej ważne obiekty naszego indywidualnego doświadczenia. Na przykład kwintesencją kobiecości lub macierzyństwa jest początkowo nasza własna matka oraz skojarzenia i emocje z nią związane.

Odgrywanie negatywnych bohaterów otwiera dostęp do świadomości treściom archetypu Cienia, które są symbolizowane przez tego rodzaju postacie (Busse-Brandyk, 2006). Konsekwencją może być zaakceptowanie własnej żywotności, instynktów, potrzeb i kontrolowanie ich, ale też brak zahamowań moralnych bądź odrzucenie siebie.

Z treściami reprezentującymi archetyp Cienia nieodłącznie związany jest mechanizm kompensacji: naturalny proces zmierzający do uzyskania lub utrzymania równowagi w *psyche*. Polega on na powrocie do świadomości tych treści odrzuconych (zakazanych) przez *Ego,* które wcześniej zostały zepchnięte do nieświadomości. Warto zwrócić uwagę, że im bardziej wybiórcza jest świadomość, tym silniejsza (bogatsza w treści i energię) jest nieświadomość, co może spowodować przytłoczenie *Ego.* Kompensacja przemieszcza treści charakterystycznymi dla nieświadomości kanałami komunikacji (w sposób nie zawsze zrozumiały i często nasycony negatywnymi emocjami) z jednej sfery do drugiej i ułatwia zachowanie równowagi między świadomością i nieświadomością.

Elementy nieakceptowane moralnie należą do treści zdecydowanie odrzucanych przez *Ego*. Niechęć lub wrogość wobec norm kulturowych i autorytetów oraz agresja, zepchnięte do nieświadomości, mogą zostać skompensowane przez narracyjne gry fabularne. Kompensacja, aby pełniła swoją funkcję, powinna pozwalać w aktywny, bezpieczny, refleksyjny sposób uaktywnić i włączyć w obszar świadomości nieakceptowane elementy (Sharp, 1998, s. 86).

1.3. Pytania badawcze

Analiza wyżej opisanych koncepcji i własnych wieloletnich obserwacji (w tym także uczestniczących) doprowadziła nas do sformułowania pytań, na które odpowiedzieć ma realizowany projekt badawczy. Należą do nich następujące kwestie:

1. Czy w narracyjnych grach fabularnych ujawniają się elementy nieakceptowane moralnie? Jeśli tak – na jaką skalę?
2. Czy obecność tych elementów jest dla osób grających istotna? Jeżeli tak – jak bardzo?
3. Czy obecność elementów nieakceptowanych moralnie jest związana z grupą wiekową lub płcią graczy? Jeżeli tak – jakimi?
4. Czy obecność elementów nieakceptowanych moralnie jest szczególnie istotna dla konkretnej grupy wiekowej lub płci graczy? Jeżeli tak – jakich? Jakie są deklarowane przez graczy przyczyny poczucia tej istotności?
5. Czy obecność elementów nieakceptowanych moralnie uaktywnia mechanizmy obronne?

6. Czy obecność elementów nieakceptowanych moralnie jest elementem konfrontacji z treściami archetypu Cienia?

W przypadku stwierdzenia opisanych w części teoretycznej mechanizmów psychologicznych chcemy udzielić odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czy istnieją zależności między rodzajem i konsekwencjami stosowanych mechanizmów a określonymi grupami wiekowymi lub płcią? Jeżeli tak, to jakie?
2. Jak postrzegany (oceniany społecznie) jest kontakt w RPG z elementami nieakceptowanymi moralnie przez osoby niegrające? Jakie są deklarowane uzasadnienia tych ocen?
3. Jak postrzegany (oceniany społecznie) jest kontakt w RPG z elementami nieakceptowanymi moralnie przez graczy, którzy rzadko uczestniczą w sesjach zawierających te elementy? Jakie są deklarowane uzasadnienia tych ocen?
4. Jak gracze kontaktujący się z elementami nieakceptowanymi etycznie czują się postrzegani przez osoby, które nie uczestniczą w sesjach zawierających te elementy?

1.4. Hipotezy badawcze

Opierając się na przyjętej przez nas podstawie teoretycznej, postawiłyśmy następujące hipotezy odnośnie do wyników naszych badań:

1. W narracyjnych grach fabularnych ujawniają się elementy kontrowersyjne moralnie na poziomie statystycznie istotnym, ale nie u większości osób.
2. Elementy nieakceptowane moralnie będą ważne dla statystycznie istotnej grupy osób, ale nie dla większości badanych.
3. Elementy kontrowersyjne moralnie będą ważne dla skrajnych grup wiekowych. W przypadku mężczyzn istotniejszy będzie aspekt zachowań, a w przypadku kobiet – postaw, uczuć i treści niejednoznacznych moralnie (patrz podrozdział 1.1.).
4. Badane mechanizmy psychologiczne ujawnią się u istotnej statystycznie liczby graczy. Postrzegane przez grających bezpośrednie konsekwencje kontaktu z elementami nieakceptowanymi moralnie ujawnią się u istotnej statystycznie liczby osób. W przypadku większości graczy przewidujemy brak bezpośrednio doświadczanych konsekwencji kontaktu z elementami nieakceptowanymi moralnie.
5. Gracze nie odgrywający postaci nieakceptowanych moralnie w większości będą negatywnie postrzegać graczy, którzy to robią.

6. Większość osób (szczególnie kobiet i młodych graczy) aktywnie uczestniczących w sesjach zawierających elementy nieakceptowane etycznie będzie czuła się odrzucona społecznie przez innych (także graczy).
7. U młodszych graczy najczęstszymi i subiektywnie najistotniejszymi mechanizmami będą kompensacja oraz identyfikacja (szczególnie z agresorem).
8. U starszych graczy spodziewamy się dominacji iluzji estetycznej, konfrontacji z treściami Cienia i sublimacji. Projekcja powinna ujawnić się u większości badanych. Nie przewidujemy zróżnicowania w występowaniu badanych mechanizmów w zależności od płci.
9. W młodszej grupie wiekowej przeważać będzie brak subiektywnie spostrzeganych konsekwencji kontaktu z elementami nieakceptowanymi moralnie, a postrzegane konsekwencje będą miały zazwyczaj charakter pozytywny. Starsi uczestnicy częściej będą dostrzegać negatywne konsekwencje nieakceptowanych moralnie postaw bohaterów graczy.

2. Operacjonalizacja zmiennych

2.1. Grupa osób badanych

Docelowo naszą grupą badawczą będzie 100 osób grających w narracyjną odmianę RPG od co najmniej roku. Wiek i płeć osób badanych planujemy dobrać zgodnie z rozkładem tych zmiennych w populacji osób grających w narracyjne gry fabularne uzyskanym na podstawie statystyk z konwentów odbywających się w całej Polsce w roku 2009[10].

2.2. Zmienne

2.2.1. Zmienne niezależne

- Wiek.
- Płeć.
- Czas grania w narracyjne gry fabularne.
- Częstość udziału w sesjach.

[10] Ten dobór grupy nie jest oczywiście całkowicie reprezentatywny dla badanej populacji. Wielu, graczy, zwłaszcza starszych, nie uczestniczy w konwentach. Dotarcie do tych osób jest, przy zachowaniu warunku losowości doboru, bardzo trudne. Dlatego, biorąc pod uwagę to, że w konwentach bierze udział znacząca część uczestników narracyjnych gier fabularnych, postanowiłyśmy zawęzić reprezentatywność badanej grupy na rzecz zwiększenia poziomu trafności i rzetelności badań.

2.2.2.1. Zmienne zależne I stopnia

1. Kontakt z elementami nieakceptowanymi moralnie (zmienna jakościowa dwukategorialna).
2. Rodzaj kontaktu z elementami nieakceptowanymi moralnie (zmienna jakościowa i ilościowa stopniowa, przyjmująca wartości od 1 do 3). Kategorie:
   - Treści nieakceptowane etycznie;
   - Zachowania nieakceptowane etycznie;
   - Postawy nieakceptowane etycznie.
3. Istotność elementów nieakceptowanych moralnie (zmienna jakościowa dwukategorialna).

2.2.2.2. Zmienne zależne II stopnia

1. Mechanizmy psychologiczne obecne przy ujawnianiu elementów nieakceptowanych moralnie (zmienna ilościowa i jakościowa przyjmująca wartości od 0 do 6)[11].
   - Iluzja estetyczna;
   - Projekcja;
   - Identyfikacja;
   - Sublimacja;
   - Konfrontacja z treściami Cienia;
   - Kompensacja.
2. Postrzegane konsekwencje kontaktu z elementami niejednoznacznymi etycznie (zmienna jakościowa trzykategorialna).
3. Odczucia związane z postrzeganiem kontaktu z elementami niejednoznacznymi moralnie przez inne, niegrające w RPG, osoby (zmienna jakościowa[12]).
4. Postrzeganie graczy kontaktujących się z elementami niejednoznacznymi moralnie przez osoby nie ujawniające takich tendencji (zmienna jakościowa[13]).

---

[11] Przynależność do poszczególnych kategorii zostanie wyodrębniona na podstawie metody sędziów kompetentnych. Liczba sędziów zostanie ustalona przy pomocy metod statystyki jakościowej, na podstawie liczebności badanej grupy i stopnia jej homogeniczności.

[12] Kategorie zostaną wyszczególnione dzięki językowej analizie wypowiedzi osób badanych.

[13] Wyszczególnienie kategorii jak w poprzedniej zmiennej.

2.2.2.3. Potencjalne zmienne zakłócające

Zarówno tematyka badań, jak i skład populacji osób badanych mogą wpływać na wyniki badań, a co za tym idzie, na ich rzetelność:

1. Niemożność dokładnego wystandaryzowania warunków przeprowadzenia badania[14].
2. Lęk osób badanych przed oceną[15].
3. Motywacja osób badanych do spełnienia postrzeganych oczekiwań badaczy[16].

Świadome istnienia wyżej wymienionych zmiennych zakłócających, tworzyłyśmy metodę badawczą (w szczególności instrukcję dotyczącą wypełniania ankiety) oraz budowałyśmy relację z potencjalnymi osobami badanymi tak, by w miarę możności zredukować wpływ tych elementów do poziomu nieistotnego statystycznie wobec założonego przedziału ufności.

3. Metoda badawcza

W zgodzie z przyjętym przez nas paradygmatem teoretycznym i na podstawie własnych obserwacji za podstawową uznałyśmy własną, subiektywną perspektywę podmiotu. Naszym priorytetowym celem uczyniłyśmy opis badanego zjawiska i diagnozę ewentualnie występujących w nim współzależności, nie zaś próbę analizy zależności przyczynowo-skutkowych. Powyższe założenia skłoniły nas do zastosowania kwestionariusza jako metody badawczej. Do celów naszych badań stworzyłyśmy „Kwestionariusz kontekstu uczestnictwa w RPG o charakterze etycznie kontrowersyjnym". Jego pełna wersja stanowi *Załącznik nr 1* do niniejszego artykułu.

---

[14] Chcąc zachować warunek losowości i uznać grupę badaną za reprezentatywną dla uczestników narracyjnej odmiany RPG w całej Polsce, musimy niejednokrotnie odwołać się do pośrednich (elektronicznej lub za pośrednictwem osób przeszkolonych) form przeprowadzenia badań. Powoduje to drobne zróżnicowanie warunków, w jakich poszczególne osoby badane realizują projekt badawczy. Zdajemy sobie sprawę, że te różnice mogą znaleźć odzwierciedlenie w wynikach badań.

[15] Część uczestników mimo dobrowolnego i anonimowego charakteru badań może, biorąc pod uwagę tematykę badań, nie ujawniać swoich przeżyć, postaw, czy uczuć w obawie przed oceną.

[16] Dobrowolny udział w badaniach często wynika z motywacji podmiotu do odkrycia prawdy lub udowodnienia słuszności własnych poglądów, tożsamych lub sprzecznych z wyobrażonymi założeniami badaczy. W szczególności ktoś, kto chce być „dobrą" osobą badaną, może starać się udzielać odpowiedzi potwierdzających postrzegane oczekiwania badaczy.

4. Analiza wyników

4.1. Analiza ilościowa

4.1.1. Zmienne zależne I stopnia

1. **Kontakt z treściami nieakceptowanymi etycznie** (pytania 1, 6 i 10):
   - 0 – nie;
   - 1 – tak.

   Wyniki analizowane na podstawie mediany i jej porównania do średniej.
2. **Płaszczyzny kontaktu z treściami nieakceptowanymi etycznie** – klasyfikowane przez sędziów kompetentnych na podstawie językowej analizy wypowiedzi badanego. Wartości 0–3 (pytania: 1, 2, 6 i 10).
3. **Istotność kontaktu z treściami nieakceptowanymi etycznie** (pytania: 3, 7 i 11):
   - 0 – nie;
   - 1 – tak.

   Analiza wyników analogiczna jak w przypadku zmiennej *a*.

4.1.2. Zmienne zależne II stopnia

1. **Mechanizmy psychologiczne towarzyszące kontaktowi z treściami nieakceptowanymi etycznie** – klasyfikowane przez sędziów kompetentnych na podstawie analizy językowej wypowiedzi osoby badanej. Wartości 0–6 (pytania: 2, 4, 7–9, 11–12).
2. **Postrzegane konsekwencje kontaktu z treściami nieakceptowanymi etycznie** – klasyfikowane przez sędziów kompetentnych na podstawie językowej analizy wypowiedzi badanego. Wartość zależy od podanych przez osobę badaną implikacji (pytania: 4–5, 7–9, 11–12).
   - 0 – brak;
   - a – pozytywne;
   - b – negatywne.

Analiza wyników na podstawie uzyskanych median i porównanie ich do średniej.

4.2. Analiza jakościowa

1. **Odczucia związane z postrzeganiem przez innych kontaktu z treściami nieakceptowanymi etycznie** – zmienna jakościowa. Kategorie zostaną wyodrębnione na podstawie dokonanej przez sędziów kompetentnych analizy językowej wypowiedzi osób badanych (pytania: 8, 13–18).
2. **Postrzeganie graczy kontaktujących się z treściami nieakceptowanymi etycznie przez graczy nieujawniajacych takiej tendencji** – zmienna jakościowa. Kategorie zostaną wyodrębnione na podstawie dokonanej przez sędziów kompetentnych analizy językowej wypowiedzi osób badanych (pytania 19–20).

5. Uwagi końcowe

Niniejszy artykuł poza prezentacją naszego projektu badawczego ma na celu zwrócenie uwagi badaczy oraz uczestników gier fabularnych na to, że mogą one być nie tylko zabawą. Gracze mogą mieć kontakt z materiałem symbolicznym, który w swojej naturze jest językiem nieświadomości i formą komunikacji z nią, pobudza procesy nieświadome i wzbogaca je o nowe treści. To może wywołać w uczestniku myśli, uczucia, zachowania, pragnienia, których się po sobie nie spodziewał. Na szczególną uwagę zasługuje funkcja mistrza gry, to, na ile jego pytania, dylematy i ich rozwiązania stają się pytaniami, dylematami i rozwiązaniami graczy. Mistrz gry może również, nie zarzucając ludycznego charakteru rozgrywki, poznać lepiej siebie, a zgłębiając swoje intencje, próbować przewidzieć potencjalne reakcje, odczucia swoje i pozostałych uczestników. Gracze, tworząc postacie, mogą wiele się o sobie dowiedzieć, wchodząc ze swoimi bohaterami w wewnętrzny dialog, odpowiadając na pytanie „Kim oni dla mnie są?”[17].

Postawione w tym artykule pytania i próby odpowiedzi na nie wiążą się nie tylko z opisanym przez nas projektem badawczym. Mogą zainicjować pytania każdego gracza, stawiane w kontekście każdej sesji.

[17] Odgrywana postać może być *alter ego*, reprezentować sferę Cienia, być konglomeratem cech, których gracz u siebie nie zaobserwował. O relacjach wykreowanych postaci i ich twórcy Czytelnik przeczyta również w pracach Elżbiety Chmielnickiej-Kuter (np. Chmielnicka-Kuter, 2005).

LITERATURA

Abeyta, S., Forest, J. (1991). Relationship of Role-Playing Games to Self-Reported Criminal Behaviour. *Psychological Reports, 69*, 1187–1192.

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

Busse-Brandyk, A. (2006). *Narracyjna odmiana gier fabularnych jako forma wspierająca proces rozwoju osoby w paradygmacie psychoanalitycznym*. Wrocław: niepublikowana praca magisterska.

Busse-Brandyk, A., Chmielewska-Łuczak, D. (2009). Narracyjne gry fabularne jako droga do nieświadomości. *Homo Ludens, 1*(1), 61–74.

Cardwell, P. (1994). The Attacks on Role-Playing Games. *Skeptical Inquirer, 18*(2), 157–165.

Chmielewska-Łuczak, D. (2007). Hic sunt leones: współczesna literatura fantastyczna dla dzieci. W: J. Deszcz-Tryhubczak, M. Oziewicz (red.), *Rozważając fantasy. Etyczne, dydaktyczne i terapeutyczne aspekty litaratury i filmu fantasy*. Wrocław: Atut.

Chmielnicka-Kuter, E. (2005). Wyobrażone postacie i ich autorzy. Analiza wzajemnych odniesień na przykładzie zjawiska gier fabularnych. *Przegląd Psychologiczny, 48*(1), 53–57.

Dudek, Z.W. (1997). *Na początku była nieświadomość. Psychologia dziecka według Junga*. Warszawa: Eneteia.

Dudek, Z.W. (2006). *Podstawy psychologii Junga*. Warszawa: Eneteia.

Erikson, E. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo* (tłum. P. Hejmej). Poznań: Rebis.

Freud, A. (1997). *Ego i mechanizmy obronne* (tłum. M. Ojrzyńska). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Freud, Z. (1976). *Poza zasadą przyjemności* (tłum. J. Prokopiuk). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Freud, Z. (2003). *Psychopatologia życia codziennego. Marzenia senne* (tłum. W. Szewczuk). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Freud, Z. (2004). *Wstęp do psychoanalizy* (tłum. S. Kempner, W. Zaniewicki). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Grzybkowska, D. (2001). Gry fabularne – ontologia, komunikacja, zjawisko społeczno-kulturowe. *Literatura Ludowa, 3*.

Hickman, T. (1989). The Ethics of Fantasy – On Starting a Dialogue About Role-Playing Games. *Gateways*, July, 32–36.

Jacobi, J. (1993). *Psychologia C.G. Junga. Wprowadzenie do całości dzieła* (tłum. S. Łopacewicz). Warszawa: Wydawnictwo Wodnika.

Jung, C.G. (1993). *Archetypy i symbole* (tłum. J. Prokopiuk). Warszawa: Czytelnik.

Jung, C.G. (1993). *Wspomnienia, sny, myśli* (tłum. R. Reszke, L. Kolankiewicz). Warszawa: Wydawnictwo Wrota.

Kohlberg, L. (1969). Stage and Sequence. The Cognitive Developmental Approach to socialization. W: D.A. Goslin (red.), *Handbook of Socialization. Theory and Research*. Chicago: Rand Mc Nally.

Kohlberg, L. (1984). *Essays in Moral Development*, t. II: *The Psychology of Moral Development*. New York: Harper and Row.

Matelly, J.H. (1997). Jeu de rôle & crime. *Casus Belli, 101*, Jan., 72–74.

Ross, V., Marshall, H., Scott, M. (2004). *Psychologia dziecka* (tłum. rozdz. 14. A. Piotrowska). Warszawa: WSiP.

Sharp, D. (1998). *Leksykon pojęć i idei C.G. Junga* (tłum. J. Prokopiuk). Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskie.

Skinner, B. (1978). *Poza wolnością i godnością* (tłum. W. Szelenberger). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Smolski, R., Smolski, M., Stadtmüller, E.H. (1999). *Słownik Encyklopedyczny Edukacja Obywatelska*. Wrocław: Wydawnictwo Europa.

Strelau, J. (red.). (2000). *Psychologia. Podręcznik akademicki* (tom 1). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Szeja, J. (2002), Między baśnią a dramą. Narracyjne gry fabularne i konteksty kulturowe. *Kultura Popularna, 1*(1).

Wygotski, L. (1995). Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka (tłum. A. Brzezińska, T. Czub). W: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i w świecie języka*. Poznań: Zysk i S-ka.

Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S. (2004). *Psychologia dziecka* (tłum. M. Babiuch, A. Ciechanowicz, E. Czerniawska, A. Matczak, A. Piotrowska, Z. Toeplitz). Warszawa: WSiP.

Zagórska, W. (2004), *Uczestnictwo młodych dorosłych w rzeczywistości wykreowanej kulturowo*. Kraków: Universitas.

Zimbardo, P. (1999). *Psychologia i życie* (tłum. rozdz. 16. J. Radzicki). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. Załącznik

Załącznik nr 1

Dr Dorota Chmielewska-Łuczak
Mgr Aleksandra-Busse-Brandyk
Instytut Psychologii
Uniwerytetu Wrocławskiego

Wrocław, 22.10.2009

KWESTIONARIUSZ KONTEKSTU UCZESTNICTWA W RPG
O CHARAKTERZE ETYCZNIE KONTROWERSYJNYM

Wiele związanych z RPG kontrowersji dotyczy odgrywania przez graczy postaci negatywnych lub niejednoznacznych moralnie a także kreowania przez Mistrza Gry takich właśnie bohaterów niezależnych, prowadzenia sesji w realiach świata, w którym dominuje przemoc i zło.

Chcemy się dowiedzieć, z jakich powodów gracz może decydować się odgrywać negatywną postać, co skłania Mistrzów Gry do prowadzenia gry w systemach Świata Mroku. Będzie dla nas ważne, jak gracz takie doświadczenie przeżywa i czy w jakikolwiek sposób wpływa ono na jego funkcjonowanie w realnej rzeczywistości.

Dzięki Twojej współpracy kwestionariusz może pomóc nam odpowiedzieć na te pytania.

Ten kwestionariusz jest anonimowy. Jedyne informacje o Tobie, jakie są nam potrzebne, to Twój wiek, płeć, staż grania i częstotliwość, z jaką grasz w chwili obecnej. Staraj się odpowiadać spontanicznie, wtedy Twoja wypowiedź będzie najbardziej naturalna i autentyczna.

Etapy naszego badania będziemy relacjonować na stronach forum Polskiego Towarzystwa Badania Gier, tam również zapraszamy do dyskusji na ten temat[18].

Bardzo dziękujemy Ci za udzieloną pomoc.

Z wyrazami najwyższego szacunku:
Autorki

[18] Zmienianie stworzonej przez nas treści kwestionariusza lub rozpowszechnianie jej bez naszej zgody i wiedzy jest nieetyczne i niezgodne z ochroną praw autorskich.

Płeć .....
Wiek .....
Jak długo grasz w RPG .....
Jak często teraz uczestniczysz w sesjach .....

1. Czy grałeś postacią, która:
   - krzywdziła innych.
   - akceptowała to, że ktoś krzywdzi innych.
   - zachowywała obojętność wobec krzywdzenia innych.
   - uniemożliwiała innym zaspokajanie ich potrzeb, pragnień.
   - nienawidziła, czuła pogardę.
2. Opisz tę postać.....
3. Czy ta postać była dla Ciebie ważna?
4. Jak się czułeś odgrywając te postać?
5. Czy odgrywanie tej postaci miało wpływ na to jak się czułeś, jaki byłeś w rzeczywistości?
6. Czy jako Mistrz Gry prowadziłeś sesję, na której bohater niezależny:
   - krzywdził innych.
   - akceptował to, że ktoś krzywdzi innych.
   - zachowywał obojętność wobec krzywdzenia innych.
   - uniemożliwiał innym zaspokajanie ich potrzeb, pragnień.
   - nienawidził, czuł pogardę.
7. Dlaczego wprowadzałeś do gry taką postać?
8. Jak reagowali na nią gracze?
9. Jak sam się czułeś podczas takiej sesji?
10. Czy jako Mistrz Gry prowadziłeś sesje w systemach światów, w których rządzi przemoc i zło?
11. Dlaczego wybierałeś taki system?
12. Jak się czułeś w takiej kreacji świata?
13. Jeżeli grałeś postacią negatywną, czy opowiadałeś o tym
    - innym graczom?
    - osobom, które nie grają w RPG?
14. Jeżeli odpowiedziałeś nie – dlaczego?
15. Jeżeli odpowiedziałeś tak – jaka była ich reakcja, jak się wtedy sam czułeś?
16. Czy jako MG, prowadząc negatywnego NPC lub prowadząc grę w Mrocznym Systemie, opowiadałeś o tym
    - innym graczom?
    - osobom nie grającym w RPG?
17. Jeżeli odpowiedziałeś nie – dlaczego?
18. Jeżeli odpowiedziałeś tak – jaka była ich reakcja, jak się wtedy sam czułeś?
19. Jak postrzegasz graczy, którzy często odgrywają postacie negatywne lub prowadzą sesje w Światach Mroku?
20. Czy sądzisz, że tacy gracze (Mistrzowie Gry) w jakiś sposób różnią się od innych? (Jeżeli tak, na czym polegają te różnice?)

Czy chcesz podzielić się z nami czymś nie zawartym w pytaniach, a związanym, Twoim zdaniem, z tematyką kwestionariusza? Jeżeli tak, zapraszamy:

Czy masz jakieś uwagi lub opinie dotyczące treści i formy samego kwestionariusza? Jeśli tak, zapraszamy:

Bardzo dziękujemy za współpracę!

mgr Aleksandra Busse-Brandyk – Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław, aleksandra.b-b@wp.pl

dr Dorota Chmielewska-Łuczak – Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław, d.chmielewska-luczak@psychologia.uni.wroc.pl

Zły bohater – niemoralny gracz? Projekt badawczy

Abstrakt

Artykuł opisuje stworzony i realizowany projekt badawczy. Podjęte przez nas badania wynikają z licznych kontrowersji dotyczących ujawniania w czasie sesji przez uczestników narracyjnych gier fabularnych zachowań, postaw i emocji wykraczających poza obowiązujące normy etyczne, a nawet czynnie je naruszających. Ze względu na brak dokładnych analiz tego zjawiska stworzyłyśmy kwestionariusz, przy którego pomocy chcemy opisać kontekst i sposoby ujawniania się elementów nieakceptowanych etycznie oraz potencjalne konsekwencje tego procesu.

Słowa kluczowe: *narracyjne gry fabularne, elementy nieakceptowane etycznie, projekt badawczy*

Homo Ludens 1/(4) (2012)

Wykorzystanie technik ludycznych oraz *WebQuest* w nauczaniu języka specjalistycznego

BARTOSZ CUDZICH
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań

Abstract

The use of ludic techniques and *WebQuest* in teaching a foreign language for special purposes

The aim of this article is to present the wide scope of application of ludic techniques in foreign language teaching, in particular in the teaching of languages for specific purposes (LSP). The history of ludic techniques is depicted, games, simulations and WebQuest *are discussed and the concept of LSP is described. Selected ludic techniques are then shown in reference to this concept and examples of their use during an LSP class are given. A rationale for the glottodidactic value of these techniques is also provided.*

Key words: *ludology, foreign language teaching, languages for specific purposes, games for language class, simulation,* WebQuest

1. Techniki ludyczne

1.1. Krótka historia rozwoju

Gry, zabawy, symulacje, techniki teatralne oraz elementy muzyczne to wybrane przykłady technik ludycznych, które znajdują szerokie zastosowanie w nauczaniu licznych przedmiotów. Początku gier i zabaw należy szukać w starożytnym Egipcie, ok. 3500 lat p.n.e., o czym świadczą źródła historyczne niepisane znalezione w postaci plansz do gry, pionków, kości, malowideł ściennych oraz liczne źródła pisane (Siek-Piskozub, 1995, s. 31). Funkcja technik ludycznych zmieniała się na przestrzeni wieków. W średniowieczu, za sprawą św. Augustyna, pieśni religijne po raz pierwszy stały się przydatne w nauczaniu greki i łaciny. Gry karciane wykorzystano natomiast podczas nauki zasad matematycznych i logicznych. Z kolei symulacje, które w armii niemieckiej obecne były od XVIII wieku, przedostały się do nauk społecznych i ekonomicznych dopiero w wieku XX. Ich sukces przyczynił się jednak do powszechnego stosowania gier symulacyjnych oraz dydaktycznych również w innych dziedzinach nauki, np. w glottodydaktyce (por. Siek-Piskozub, 2001, s. 50–57).

1.2. Zastosowanie w glottodydaktyce

Nauka języka obcego jest bardzo skomplikowanym i długofalowym procesem, na który oddziałują czynniki biologiczne, społeczne oraz psychologiczne. Dodatkowo jego złożoność determinuje wysoka liczba kompetencji i sprawności, które uczeń musi nabyć w celu posługiwania się danym językiem. Zalicza się do nich m.in. kompetencje lingwistyczne, które dzielą się na:

- kompetencję leksykalną – zakładającą opanowanie określonej liczby jednostek leksykalnych na danym poziomie zaawansowania;
- kompetencję gramatyczną – która określa z kolei konieczność opanowania różnorodnych struktur gramatycznych, znajomość i umiejętność stosowania czasów gramatycznych, deklinacji, poprawnego budowania zdań oraz tekstów itd.

Słownictwo i gramatyka tworzą podstawę umożliwiającą rozwój sprawności językowych zarówno receptywnych (tj. słuchania i czytania), jak też produktywnych (mówienia i pisania). W dzisiejszych czasach w procesie nauczania języka obcego kładzie się również duży nacisk na rozwój kompetencji (inter)kulturowej, w której skład oprócz znajomości języka obcego i kultury docelowej wchodzi świadomość własnej kultury (por. Wilczyńska, 2005, s. 21–26).

Zdaniem wielu glottodydaktyków (np. Prange, 2001; Siek-Piskozub, 2001; Dauvillier, Lévy-Hillerich, 2004; Walther, 2006), rozwój wspomnianych kompetencji i sprawności możliwy jest nie tylko dzięki zastosowaniu tradycyjnych sposobów prowadzenia zajęć, ale także dzięki korzystaniu z odpowiednio wyselekcjonowanych technik ludycznych. Świadczą o tym wyniki badań empirycznych. Teresa Siek-Piskozub przytacza rezultaty licznych badań, które dowodzą zwiększonej efektywności nauki słownictwa za pomocą symulacji. Ponadto techniki symulacji oraz odgrywania ról (ang. *role play*, niem. *Rollenspiel*) rozwijają kompetencje społeczne uczestników, budują podstawy pracy w grupach i przyczyniają się do poprawy wymowy i intonacji oraz do płynniejszego wypowiadania się w języku obcym. Nieocenione są również korzyści płynące z wprowadzania piosenek do planu lekcji. Z jednej strony przyczyniają się one do rozwoju kompetencji lingwistycznych. Z drugiej strony dają uczącym się możliwość ćwiczenia oraz doskonalenia sprawności językowych, w szczególności rozumienia ze słuchu i mówienia (Siek-Piskozub, 2001, s. 146–151).

Oprócz symulacji, techniki odgrywania ról oraz pracy z piosenkami można też sięgnąć (w zależności od wyznaczonego celu dydaktycznego) po inne techniki ludyczne, takie jak różnorodne gry i zabawy. Dodatkową zaletę wszystkich przedstawionych dotąd technik ludycznych stanowi ich plastyczny charakter. Możliwe jest zatem integrowanie dodatkowych elementów wiedzy krajoznawczej i kompetencji (inter)kulturowej.

2. Charakterystyka wybranych technik ludycznych

Trudności ze zdefiniowaniem gry, zabawy czy symulacji wynikają z faktu, iż pojęcia te występują w wielu dziedzinach nauki (w psychologii, socjologii, ludologii, kulturoznawstwie, pedagogice i in.) a w każdej z nich analizowane są z innego punktu widzenia. Celem tego rozdziału nie będzie jednak próba jednoznacznego zdefiniowania czy sklasyfikowania, lecz dokonania krótkiej charakterystyki gry, symulacji (a więc technik ludycznych) oraz metody pracy *WebQuest* po to, aby następnie móc odnieść je do dydaktyki języków specjalistycznych.

2.1. Gra

Siek-Piskozub (2001) przyjmuje, iż zarówno grę, jak i zabawę zdefiniować można jako „działania o charakterze zabawowym" (s. 21). Jedna z różnic między nimi polega na tym, że grę charakteryzuje wyznaczony do osiągnięcia cel oraz

określony schemat postępowania, czyli reguły gry. Dzięki tym czynnikom powstaje między uczestnikami konflikt oraz zarysowuje się element rywalizacji (tamże, s. 27–35).

W literaturze opisano wiele klasyfikacji gier. Kryterium służącym do kategoryzacji może być temat gry, jej cel, wielkość grupy, poziom zaawansowania itd. (por. Löffler, 1983; Behme, 1992; Dauvillier, Levy-Hillerich, 2004; Walther, 2006). Tutaj jednak zostanie przedstawiony podział gier na podstawie kryteriów klasyfikacji językowych technik ludycznych Siek-Piskozub[1]. Według niego gry dzielimy na:

- karciane (np. *Memo*, kwartet);
- planszowe (np. *Szalony Chińczyk* – por. Górska, 2008);
- werbalne (np. *Tabu*, węże słowne);
- umysłowe (np. rebusy, diagramy literowe, krzyżówki, zagadki logiczne). (Siek-Piskozub, 2001, s. 202).

Należy dodać, iż gry karciane i werbalne mogą przyjąć formę gier strategicznych lub strategiczno-losowych, gry planszowe występują wyłącznie jako gry strategiczno-losowe, natomiast gry umysłowe – tylko jako gry strategiczne.

2.2. Symulacja

Symulacja ma kilka charakterystycznych cech, które odróżniają ją od innych technik ludycznych. Po pierwsze, jej celem jest rozwiązanie problemu, podjęcie najlepszej lub najrozsądniejszej decyzji w obliczu przedstawionej sytuacji (w przypadku gry jest to zazwyczaj odniesienie wygranej, w odgrywaniu ról chodzi natomiast o stworzenie odpowiedniej sytuacji komunikacyjnej). Po drugie, sytuacja ta powinna być zbliżona do zewnętrznej rzeczywistości. Jako że symulacja często przybiera formę dyskusji grupowej i umożliwia wykorzystanie technik teatralnych, jej przebieg charakteryzuje się dużą spontanicznością i dynamicznością (Siek-Piskozub, 2001, s. 30–34). Po trzecie, rozwiązanie problemu powinno, jak uważa Udo Jung (2001), przebiegać na podstawie analizy faktów i opartej na nich dyskusji (s. 189). Z tego względu dużego znaczenia nabierają strategie rozwiązywania problemów oraz konieczne decyzje. Jung wyróżnia trzy fazy symulacji:

- fazę przygotowawczą, w której następuje przedstawienie tematu, sytuacji i problemu oraz podział uczestników na grupy;

[1] Klasyfikacja uwzględnia podział gier, zabaw, symulacji i piosenek ze względu na: wiek, poziom, cel dydaktyczny (system językowy, sprawności komunikacyjne), warunki nauczania (liczebność, czas) oraz materiały dydaktyczne i stanowi tym samym zespół kryteriów doboru danej techniki ludycznej do zajęć dydaktycznych.

- fazę właściwą, w której uczestnicy w grupach analizują daną sytuację, porównują możliwości rozwiązania problemu, aby następnie spróbować dojść do konsensusu ze wszystkimi uczestnikami symulacji;
- fazę ewaluacyjną, w której grupy analizują przebieg symulacji, jej wady i zalety oraz oceniają jej wynik (tamże, s. 201–202).

2.3. Zabawa

Zabawa określana jest jako podejmowanie działań przynoszących przyjemność, która powstaje z samego jej wykonywania. Do cech formalnych zabaw zalicza się: swobodę działania, odmienność od zwykłego (właściwego) życia, odrębność i ograniczoność (zarówno czasu, jak i przestrzeni) oraz powtarzalność. Ponadto wskazuje się na element napięcia związany z niepewnością przebiegu zabawy – możliwością powodzenia lub niepowodzenia (por. Siek-Piskozub, 2001, s. 23–25).

Zarówno z grami, jak i z zabawami zintegrować można muzykę i piosenkę. Pozwalają one na rozwój twórczy i społeczny, a także na rozwijanie wielu umiejętności, np. słuchu i koncentracji (tamże, s. 31).

2.4. *WebQuest*

WebQuest jest metodą pracy dydaktycznej, która została wynaleziona w 1995 roku przez prof. Berniego Dodge'a z Uniwersytetu w San Diego. Dodge (1995) rozumie przez to pojęcie:

> [...] an inquiry-oriented activity in which some or all of the information that learners interact with comes from resources on the internet, optionally supplemented with videoconferencing[2].

W swojej formie *WebQuest* przypomina zatem rodzaj pracy projektowej przeprowadzanej w środowisku internetowym. Celem metody jest rozwijanie analitycznego i syntetycznego myślenia oraz umiejętności przeprowadzania ewaluacji. Większość informacji wykorzystywanych przy pracy z *WebQuestem* pochodzi z internetu, przy czym należy podkreślić, iż głównym zadaniem jest

[2] W tłumaczeniu na język polski: „aktywność zorientowana na dochodzenie do informacji, w której to aktywności wszystkie lub niektóre dane, z jakimi pracują uczący się, pochodzą ze źródeł internetowych i mogą fakultatywnie być uzupełniane wideokonferencjami" (tłum. B.C.).

ich wykorzystanie, a nie samo poszukiwanie. *WebQuest* jest najczęściej realizowany w grupach (Moser, 2000, s. 26).

Zarówno Dodge, jak i Heinz Moser wyróżniają pewne elementy charakterystyczne dla metody *WebQuest*. Dodge (1995) wymienia m.in.:

- wprowadzenie;
- możliwe do zrealizowania i interesujące zadanie;
- źródła informacji niezbędne do rozwiązania problemu;
- jasny opis procedury (najlepiej krok po kroku);
- pomoc w uporządkowaniu zebranego materiału;
- wnioski i podsumowanie.

Moser (2000) nazywa natomiast tylko cztery elementy. Są to:

- odpowiednio dobrana tematyka;
- prowokująco sformułowane pytania;
- źródła informacji;
- prezentacja wyników (s. 29).

WebQuest może więc, przy użyciu popularnych mediów, angażować i motywować uczących się. Czyni to poprzez możliwość oferowania im interesujących zadań, kreatywnych, a nie odtwórczych. Metoda ta może z pewnością być wykorzystywana na lekcji języka obcego, zarówno ogólnego, jak i specjalistycznego.

3. Język specjalistyczny

3.1. Charakterystyka

Języki specjalistyczne są przedmiotem zainteresowania wielu badaczy. Zagadnieniem tym w aspekcie glottodydaktycznym zajmowali się: Wojnicki (1991), Leisen (1994), Fluck (1996), Kühn (1996), Forner (2006), Reuter (2008). Wskutek tego pojęcie to zostało zdefiniowane wielokrotnie, przy czym definicje te uzupełniają się w niektórych przypadkach, częściej są jednak rozbieżne. W jednym miejscu badacze są zgodni – wszyscy analizują język specjalistyczny w odniesieniu do języka ogólnego (standardowego).

Thomas Tinnefeld (2003) dochodzi do wniosku, iż najbardziej uznawaną i najmniej wątpliwą definicją języka specjalistycznego jest definicja Hoffmanna. Według niej język specjalistyczny to wszystkie środki językowe wykorzystywane w komunikacji fachowej określonej specjalności, umożliwiające porozumiewanie się między ludźmi pracującymi w tej specjalności. Środki te tworzą subsystem, czyli część całego inwentarza językowego. O ich wyborze i dopasowaniu decyduje w pierwszej mierze element fachowości (treść specjalistyczna / znaczenie),

a dopiero potem funkcja komunikacyjna, cel wypowiedzi czy też szereg innych, subiektywnych i obiektywnych czynników procesu komunikacyjnego (s. 4–5).

A zatem przy prowadzeniu kursu języka specjalistycznego nie wystarczy nauczać wyłącznie słownictwa i żargonu fachowego, gdyż – jak pisze Kühn (1996) – każdy język specjalistyczny osadzony jest w rejestrze ogólnojęzykowym (s. 11). To zaś, jaki rejestr językowy wybierzemy w danej sytuacji komunikacyjnej, zależy od trzech czynników:

- formy komunikacji (język ustny *versus* język pisany);
- układu między nadawcami i odbiorcami (komunikacja między pojedynczymi interlokutorami, między interlokutorem a grupą oraz między dwiema grupami);
- konstelacji „ekspert – laik" (Tinnefeld, 2003, s. 5–7).

Czynniki te wymagają więc od uczących się umiejętnego manewrowania między rejestrami językowymi i tym samym określają ramy zajęć, podczas których umiejętność ta jest nabywana. Klaus-Dieter Baumann (2003) wychodzi z założenia, iż cel kształcenia specjalistycznego polega na rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej w zakresie danego języka specjalistycznego, co możliwe jest dzięki wyuczeniu czynności komunikacyjnych w produkcji i recepcji tekstów specjalistycznych (s. 122). Do tego zaś potrzebne są dobrze rozwinięte kompetencje językowe oraz wiedza specjalistyczna wraz z umiejętnościami zawodowymi. Wszystko to powinno znaleźć odzwierciedlenie w dydaktyce języków specjalistycznych.

Warto zwrócić uwagę, iż nauczanie gramatyki, praca ze słownictwem, rozwój sprawności językowych oraz komunikacji ustnej i pisemnej to nieodłączne elementy ogólnej dydaktyki nauczania języka obcego. Jeżeli rozszerzymy je o wspomniane zdobywanie wiedzy specjalistycznej oraz rozwijanie umiejętności zawodowych (np. prowadzenie rozmów telefonicznych, wysyłanie i odbiór faksów, obsługę klienta, komunikację z podwykonawcami, sporządzanie dokumentacji itd.), będziemy mieli do czynienia z dydaktyką języków specjalistycznych. W celu doskonalenia stosownych kompetencji i nabywania sprawności językowych zarówno w pierwszym, jak i w drugim przypadku często stosuje się techniki ludyczne oraz urozmaicone metody pracy. Przyjrzymy się teraz możliwościom ich zastosowania na lekcji języka specjalistycznego.

3.2. Gry na lekcji języka specjalistycznego – przykład zastosowania

W podręczniku do nauki turystycznego języka specjalistycznego *Kommunikation im Tourismus* (Levy-Hillerich, 2005) można znaleźć przykłady gier dydaktycznych. Pierwszą z nich jest domino, które zostało zastosowane w celu

utrwalenia słownictwa niezbędnego do pracy w restauracji (stosowane naczynia, pojemniki oraz ich zawartość). W jednym z dalszych rozdziałów pojawia się ono ponownie, jednakże tym razem autorka nie oferuje uczącym się gotowej gry, lecz daje wskazówki, jak samodzielnie przygotować domino i dzięki temu poszerzyć swoje słownictwo specjalistyczne. Widoczny jest tu więc element nauczania autonomicznego. Autorka proponuje również grę, która polega na znajdowaniu wśród nowych jednostek leksykalnych hiperonimów i przyporządkowywaniu do nich odpowiednich hiponimów, co znacznie wspomaga proces zapamiętywania. Z kolei w celu powtórzenia słownictwa zastosowano grę w węża słownego – dzięki niej uczestnicy kursu ponownie mają okazję aktywnie popracować z danymi jednostkami leksykalnymi. Wąż słowny zbudowany jest ze słów nieoddzielonych spacjami (a w przypadku rzeczowników również z ich rodzajników), napisanych małą literą (to stwarza uczącym się niemieckiego pewną trudność, ponieważ rzeczowniki pisze się w tym języku wielką literą). Należy go rozszyfrować i rozpisać zawarte w nim słowa z uwzględnieniem pisowni małą i wielką literą.

3.3. Symulacja na lekcji języka specjalistycznego – przykład zastosowania

Dzięki tworzeniu sytuacji maksymalnie zbliżonej do zewnętrznej rzeczywistości symulacja umożliwia rozwijanie umiejętności zawodowych oraz umiejętności w zakresie języka specjalistycznego. Oto krótki autorski plan przykładowej symulacji osadzonej w branży turystycznej, którą to symulację można przeprowadzić podczas 45-minutowych zajęć.

Wstęp: Do biura podróży, w którym pracujecie, dociera informacja, że linie lotnicze oferujące loty na Karaiby ogłosiły upadłość, wskutek czego wszystkie ich wyloty zostały anulowane. Biuro sprzedało wczasy na Karaibach kilkunastu klientom, którzy muszą jeszcze wpłacić resztę kwoty (250 euro). Wylot miał nastąpić za 5 dni. Wczasy kosztowały 1000 euro. Cena obejmowała przelot w dwie strony, hotel i pełne wyżywienie.

Cel: Opracowanie skutecznej strategii, pozwalającej na utrzymanie klienta (punktami głównymi są więc: sposób i rodzaj komunikacji, rozwiązania alternatywne, możliwe bonifikaty).

Zadania: Poinformowanie klienta o zaistniałych zmianach, umówienie się z nim na spotkanie, przygotowanie się na spotkanie z klientem, znalezienie oferty alternatywnej.

Po przeprowadzeniu symulacji możliwe jest odegranie rozmowy pracownika biura podróży z klientem. Aby rozmowa przebiegała naturalnie i spontanicznie, rolę klienta powinna grać osoba nie biorąca udziału w symulacji (np. osoba nieobecna lub z innej grupy). Opis sytuacji klienta mógłby wyglądać następująco:

„Udaje się pan do biura podróży, aby wpłacić resztę kwoty za wczasy. Zarezerwował pan ośmiodniowy pobyt na Haiti. Karaiby są po prostu rajem na ziemi. W zeszłym roku spędził pan 12 dni na Wyspach Bahama. Było cudownie. Za podróż w dwie strony, hotel i pełne wyżywienie płaci pan 1000 euro. Musi pan wpłacić pozostałe 250 euro. Wylot za 5 dni, a potem już tylko 8 dni spędzonych na gorącej plaży...".

3.4. *WebQuest* na lekcji języka specjalistycznego – przykład zastosowania

Poprzez *WebQuest* na zajęciach z języka specjalistycznego można przećwiczyć typowe dla danej branży czynności zawodowe oraz zmierzyć się z najczęściej występującymi w pracy zadaniami. Dla branży turystycznej może to być np. tworzenie nowych produktów turystycznych jako *touroperator* czy też przygotowanie ofert dla klientów oraz ich sprzedaż przez biuro turystyczne. Poniższy autorski *WebQuest* symuluje sytuację w biurze turystycznym, a jego zadaniem jest przygotowanie oferty dopasowanej do potrzeb klienta. Na przeprowadzenie symulacji przewidziane są dwie jednostki lekcyjne. Oto plan z uwzględnieniem elementów charakterystycznych dla tej metody pracy.

Temat: W biurze podróży.

Wstęp: Biuro podróży, w którym pracujecie, otrzymało zlecenie przygotowania oferty turystycznej – wyjazdu kulturowo-integracyjnego dla piętnastoosobowej grupy biznesmenów (połączenie *incentive & cultural travel*). Destynacja: Stuttgart. Termin: 12–19.06.2012. Wymagana forma zaprezentowania oferty: prezentacja PowerPoint.

Życzenia klienta (do uwzględnienia przy opracowywaniu produktu turystycznego):

- wycieczka nastawiona na integrację uczestników;
- zwiedzanie najciekawszych zabytków;
- zaznajomienie się z odbywającymi się cyklicznie imprezami;
- poznanie interesujących knajp, pubów, restauracji (dania i napoje regionalne);

- pobyt w ośrodku wód mineralnych Leuze, Mercedes-Benz-Museum oraz Porsche Museum;
- transport lotniczy;
- zakwaterowanie w hotelu czterogwiazdkowym (*all inclusive*).

Cel: Przygotowanie oferty dopasowanej do potrzeb klienta.

Zadania szczegółowe:

Grupa 1
- Przygotowanie planu zwiedzania z uwzględnieniem następujących zabytków: Schlossplatz, Königstraße, Fernsehturm, Mercedes-Benz--Museum, Porsche Museum, das Mineralbad Leuze.

Grupa 2
- Opracowanie miejscowych wydarzeń czy też imprez cyklicznych: Frühlingsfest, Cannstatter Fest, Sommerfest, Stuttgarter Weindorf, Stuttgarter Weihnachtsmarkt.

Grupa 3
- Wybór najciekawszych restauracji, pubów, knajp oraz ich rezerwacja na poszczególne dni. Stuttgarckie specjalności: Laugenbrezeln, Maultaschen, Spätzle, Gaisburger Marsch, regionalne wino. Ustalenie ramowego planu pobytu.

Grupa 4
- Zarezerwowanie biletów lotniczych (najkorzystniejsza oferta). Organizacja transportu na miejscu (komunikacja miejska, prywatny przewoźnik, taksówki itd.), rezerwacja pokojów hotelowych. Ustalenie ramowego planu pobytu we współpracy z gr. 3.

Źródła:

Grupa 1
- http://www.stuttgart-tourist.de
- http://www.stuttgart-reisefuehrer.de/sehenswuerdigkeiten/

Grupa 2
- http://www.stuttgarter-fruelingsfest.de
- http://www.canstatter-volksfest.de

- http://www.sommerfest-stuttgart.de
- http://www.stuttgarter-weindorf.de

Grupa 3
- http://www.stuttgart-tourist.de
- http://www.kneipen.de/stuttgart
- http://www.stadtwiki-stuttgart.de/index.php./Kategorie:Stuttgarter_Spezialitäten
- http://www.settele.de
- http://ww.wirt-am-berg.de/

Grupa 4
- http://www.flughafen-stuttgart.de/sys/index.php
- http://www.s-bahn-region-stuttgart.de/
- http://www.taxi-auto-zentrale.de/

4. Podsumowanie

Wiele argumentów przemawia na korzyść stosowania technik ludycznych na lekcji języka obcego. Gry pozwalają rozwijać kompetencje lingwistyczne i mogą być stosowane w celu utrwalania struktur gramatycznych i słownictwa zarówno na lekcji języka ogólnego, jak i specjalistycznego. Odpowiednio przygotowana metoda pracy *WebQuest* i symulacja przyczyniają się natomiast do rozwoju takich kompetencji zawodowych, jak: wiedza specjalistyczna, umiejętność profesjonalnego działania i właściwego zachowania w typowych dla danej branży sytuacjach oraz komunikacja specjalistyczna. Dodatkową zaletą metody *WebQuest* jest konfrontowanie jego uczestników z żywym językiem za pomocą oryginalnych tekstów, stron internetowych oraz autentycznych dokumentów. To zaś umożliwia wplatanie elementów wiedzy krajoznawczej i interkulturowej. Symulacja z kolei pozwala skoncentrować się na umiejętnościach rozwiązywania problemów i wypracowywania kompromisów, które to zdolności wśród pracodawców są dzisiaj wysoko cenione.

Większość technik ludycznych stanowi dla uczestników zajęć urozmaicenie i ożywienie procesu dydaktycznego. Z ich pomocą możliwy jest rozwój kompetencji społecznych oraz integracja grupy. Nie należy jednak zapomnieć o trudnościach, które można napotkać podczas stosowania technik ludycznych. Przy realizacji zadania *WebQuest* w szkole może to być brak dostępu do sali komputerowej. W przypadku niektórych gier łatwo spotkać się z niechęcią ze strony uczestników. Nie ulega też wątpliwości, iż przygotowanie lub opraco-

wanie przez nauczyciela gry, symulacji lub innych technik ludycznych wiąże się z dodatkowym nakładem pracy i czasu. Niemniej jednak warto zaryzykować i podjąć próbę wykorzystania gier oraz innych technik ludycznych na zajęciach języka obcego, ponieważ bilans możliwych strat i korzyści płynących z ich stosowania jest zdecydowanie dodatni. Należy jedynie pamiętać o prawidłowym doborze wybranej techniki do wieku, poziomu zaawansowania językowego, celu dydaktycznego oraz istniejących warunków nauczania.

LITERATURA

Bauman, K-D. (2003). Die Vermittlung einer fachkommunikativen Kompetenz als berufsrelevante Perspektive der universitären Fremdsprachenbildung. W: U. Jung, A. Kolesnikova (red.), *Fachsprachen und Hochschule. Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik Bd. 9* (s. 119–134). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Behme, H. (1992). *Miteinander reden lernen, Sprechspiele im Unterricht*. München: Iudicium Verlag.

Dauvillier, Ch., Levy-Hillerich, D. (2004). *Spiele im Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.

Dodge, B. (1995). *Some Thoughts About WebQuests*. Online: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html. Data dostępu: 19 grudnia 2011.

Fluck, H-R. (1994). *Fachsprachen. Einführung und Bibliographie. Fünfte, überarbeitete und erweiterte Auflage*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Forner, W., Habscheid, S. (red.). (2006). *Sprachliche und fachliche Kompetenzen: Zwei Seiten eines Blattes?* Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Górska, W. (2008). Szalony Chińczyk – niekonwencjonalna lekcja powtórkowa. *Homo Communicativus, 3*(2), 183–190.

Jung, U. (2003). Textschwierigkeitsbestimmung: holistisch, empirisch, praktikabel. W: U. Jung, A. Kolesnikova (red.), *Fachsprachen und Hochschule. Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik Bd. 9* (s. 185–199). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Kühn, G. (1996). *Deutsch für Ausländer. Eine Bibliographie berufsbezogener Lehrmaterialien mit Kommentierung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Leisen, J. (1994). *Handbuch des deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU). Didaktik, Methodik und Unterrichtshilfen für alle Sachfächer im DFU und fachsprachliche Kommunikation in Fächern wie Physik, Mathematik, Chemie, Biologie, Geographie, Wirtschafts-/Sozialkunde*. Bonn: Varus.

Levy-Hillerich, D. (2005). *Kommunikation im Tourismus*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Löffler, R. (1983). *Spiele im Englischunterricht. Vom lehrergelenkten Lernspiel zum schülerorientierten Rollenspiel*. München: Urban und Schwarzenberg.

Moser, H. (2000). *Abenteuer Internet: Lernen mit WebQuest*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Prange, L. (2001). *44 Sprechspiele Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber Verlag.

Reuter, E. (2008). Tampere: Professionelle Kommunikation. Einführung in den Thematischen Teil. W: L.M. Eichinger, A.F. Kelletat, E. Reuter (red.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies. Band 34* (s. 71–79). München: Iudicium-Verlag.

Siek-Piskozub, T. (1995). *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

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

Tinnefeld, T. (2003). Das Spannungsfeld zwischen Fach- und Gemeinsprache – aufgezeigt anhand der Grammatik(ographie) der französischen Rechts- und Verwaltungssprache. W: U. Jung, A. Kolesnikova (red.), *Fachsprachen und Hochschule. Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik Bd. 9* (s. 1–25). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Walther, A. (2006). *Spielend Englisch lernen*. Berlin: Frank&Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur.

Wilczyńska, W. (2005). Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej? [W:] M. Mackiewicz (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa* (s. 15–26). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej.

Wojnicki, S. (1991). *Nauczanie języków obcych do celów zawodowych*. Warszawa: Wiedza powszechna.

mgr Bartosz Cudzich, lingwista stosowany, doktorant w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań, bartoszc@amu.edu.pl

Wykorzystanie technik ludycznych oraz *WebQuest* w nauczaniu języka specjalistycznego

Abstrakt

Celem artykułu jest ukazanie szerokiego zastosowania technik ludycznych w nauczaniu języków obcych ze szczególnym uwzględnieniem języków specjalistycznych. Autor przybliża historię technik ludycznych, omawia gry, symulacje i WebQuest, po czym charakteryzuje pojęcie języka specjalistycznego. Następnie odnosi do niego wybrane techniki ludyczne i przedstawia przykłady ich zastosowania na lekcji języka specjalistycznego oraz uzasadnia ich glottodydaktyczną wartość.

Słowa kluczowe: *ludologia, nauczanie języków obcych, język specjalistyczny, gry na lekcji języka obcego, symulacja,* WebQuest

Homo Ludens 1/(4) (2012)

Człowiek jako aktor na scenie życia. Teorie G.H. Meada i E. Goffmana a narracyjne gry fabularne

DOROTA ĆWIKLIŃSKA-SURDYK
Polskie Towarzystwo Badania Gier

AUGUSTYN SURDYK
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Abstract

Man as an actor on the stage of life. G.H. Mead's and E. Goffman's theories and narrative role-playing games

The aim of the article is to demonstrate that George Herbert Mead's symbolic interactionism theory and Erving Goffman's dramaturgical perspective theory may find applications in the analysis of narrative (table-top) role-playing games through the concept of role-taking in social human interactions common to both theories. After putting the foundations of both theories next to the phenomenon of role-playing games, the authors point to certain qualities of the latter – namely, the qualities which could make RPG a useful tool for the further development of human self-consciousness and for preparing people for the enactment of different social roles.

Key words: *George Herbert Mead, symbolic interactionism, Erving Goffman, dramaturgical approach, narrative/table-top role-playing games*

Wstęp

W niniejszym artykule autorzy starają się odnieść teorie G.H. Meada i E. Goffmana do specyfiki klasycznych/narracyjnych gier fabularnych [ang. (*table-top*) *role-playing games*], ich potencjalnego wpływu na rozwój samoświadomości i umiejętności przyjmowania ról społecznych w interakcjach międzyludzkich. W pierwszych dwóch punktach artykułu autorzy zarysowują założenia teorii interakcjonizmu symbolicznego oraz perspektywy dramaturgicznej, aby w ostatnim zestawić je z cechami narracyjnych gier fabularnych.

1. Interakcjonizm symboliczny według George'a Herberta Meada

Aby przedstawić w skrócie teorię symbolicznego interakcjonizmu Meada (1975), należy odwołać się do kilku podstawowych pojęć, które ją budują. Niewątpliwie punkt wyjścia stanowi stwierdzenie, iż umysł ludzki to zjawisko społeczne, a warunkiem koniecznym dla funkcjonowania i rozwoju ludzkiej osobowości jest społeczna aktywność człowieka. W każdej grupie istnieją pewne postawy, które jej członkowie wcielają do swojego postępowania, odgrywając role innych osób. Mead nazywa ten mechanizm kształtowania się świadomości **przyjmowaniem ról** (ang. *role-taking*). Samoświadomość jednostki zależy od tego, jaką posiada ona zdolność do przejmowania postaw innych. Mead (1975) pisze:

> Kompletną osobowość tworzy organizacja postaw powszechnych w danej grupie. Człowiek ma osobowość, ponieważ należy do jakiejś wspólnoty, ponieważ wciela instytucje tej wspólnoty do swego postępowania. Używa języka jako środka osiągnięcia osobowości; następnie przez proces przyjmowania różnych ról, których dostarczają wszyscy inni, dochodzi do przyjęcia postawy członków wspólnoty. Taka jest – w pewnym sensie – struktura osobowości człowieka (s. 224).

Koncepcja przyjmowania roli jest kluczowym zagadnieniem w wyjaśnianiu procesu kształtowania się ludzkiej osobowości. Wspomnieć tu należy o dwóch aspektach owego procesu – dwóch aspektach **jaźni** (ang. *self*): **„ja" podmiotowym** (ang. *I*) i **„ja" przedmiotowym** (ang. *me*). Terminy *I* oraz *me* nie są dosłownie i precyzyjnie przetłumaczone, ponieważ trudno jest znaleźć ich odpowiedniki w języku polskim[1]. Wiemy, że są to dwa aspekty tego samego *self*, czyli inaczej

[1] W języku angielskim zaimek osobowy *I* odpowiada pierwszej osobie l. poj. w mianowniku, zaś *me* funkcjonuje w pozostałych czterech z pięciu przypadków obecnych w j. angielskim, odpowiadając polskim formom „mnie", „mną", „mi". Oba zaimki jednak często mają ten sam odpowiednik w tłumaczeniu na j. polski – „ja", co nie ułatwia pracy tłumaczom przekładającym Meada.

mówiąc, osobowości. *I* wyraża tę część umysłu, która sprawia, że organizm zachowuje świadomość swojej podmiotowej indywidualności, gdy myśli o sobie jako o przedmiocie. „Ja" podmiotowe cechuje bierność, jest ono tym, z czym jednostka się utożsamia, stanowi reakcję na postawy innych. W „ja" podmiotowym świadomość jednostki powstaje przez organizację postaw, które inni przyjmują w stosunku do niej i do siebie samych podczas sytuacji społecznych. *Me* z kolei to ten aspekt jaźni, który jest dla jednostki przedmiotem refleksji, prowadzącej do regulowania własnych zachowań, które mają być zgodne z normami funkcjonującymi w danej wspólnocie społecznej. „Ja" przedmiotowe cechuje aktywność, tu postawy społeczne są wprowadzane do doświadczenia człowieka, które on realizuje. Te dwa aspekty jaźni – „ja" podmiotowe i „ja" przedmiotowe – są konieczne do pełnego kształtowania się osobowości. Jeżeli jednostka chce należeć do społeczności, musi przyjmować postawy innych, kiedy znajduje się w określonej grupie społecznej. Aby świadomość człowieka mogła w pełni się rozwinąć, musi on wprowadzać do swojego postępowania postawy zewnętrznego świata społecznego.

Proces przyjmowania ról rozpoczyna się już we wczesnych stadiach życia jednostki. Warunkiem jego powstania jest **nabycie języka (mowy)**. Dziecko, które uczy się nowych słów, rozwija swoje wyobrażenia o świecie, przypisując znaczenia określonym obiektom zewnętrznym. Nadaje też znaczenia innym ludziom, dzięki czemu zaczyna rozumieć ich zachowania i role. Rzeczywistość staje się bardziej uporządkowana, a role poszczególnych osób bardziej spójne – dziecko zaczyna myśleć abstrakcyjnie, przypisuje pojęcia konkretnym osobom, rozumie znaczenie słów „matka", „ojciec".

Po spełnieniu wstępnego warunku – nabyciu mowy – rozwój jaźni następuje na **dwóch kolejnych etapach**. Pierwszy to naśladowanie zachowań podczas **zabaw**. Od najmłodszych lat życia jednostka próbuje naśladować różne postawy, tworząc – jak to określa Mead – „**urojonych towarzyszy**" (ang. *imaginary friends*). Ich pierwowzorami mogą być matka, ojciec czy nauczyciel, dziecko uczy się przejmować ich role, co umożliwia mu rozpoznanie konkretnych zachowań w najbliższym otoczeniu. Odkrywa ich sens i strukturę. Bawiąc się rolą nauczyciela czy matki, patrzy na siebie z punktu widzenia tej osoby. W ten sposób organizuje pewną grupę reakcji, które wywołuje zarówno u innych, jak i u siebie. Tego typu zabawa jest podstawowym działaniem, zmierzającym do bycia dla siebie kimś innym – dziecko mówi coś jako pewna osoba, natomiast odpowiada jako inna, a odpowiedź ta jest bodźcem dla dziecka jako pierwszej osoby. W ten sposób rozwija się zorganizowana postawa dziecka wobec „innego" (ang. *other*), który mu odpowiada.

Zabawa jest charakterystyczna dla wczesnego rozwoju osobowości dziecka, lecz polega na przyjmowaniu roli pojedynczych, konkretnych osób, nie zacho-

dzi tu pełen rozwój osobowości. Dopiero w **drugiej fazie** kształtowania jaźni możemy mówić o **świadomości**. Jest to faza **gry**, oparta na ustalonych zasadach, do których dziecko musi się stosować. Kiedy ma ono kontakt z wieloma graczami, musi być gotowe do przyjęcia roli każdej osoby uczestniczącej w grze. Możemy wziąć za przykład gry sportowe, polegające na współdziałaniu lub rywalizacji kilku osób. Podczas meczu w piłkę nożną (sam Mead podaje przykład baseballu) jednostka musi uwewnętrznić role wszystkich członków grupy, aby wiedzieć, co każdy z nich powinien robić. To umożliwia jednostce postrzeganie siebie jako członka społeczności, który przyjmuje w niej określone role. Gra stanowi uporządkowany zbiór reakcji i opiera się na ustalonych regułach. Jest bardziej skomplikowana niż zabawa, charakteryzuje ją jedność postaw i umiejętność ich organizacji.

Istotą gry jest tzw. **uogólniony inny** (ang. *the generalized other*), czyli postawa całej grupy, w której jednostka funkcjonuje. „Uogólniony inny" wpływa na postawy zaangażowanych w działalność społeczną jednostek i reguluje ich zachowania, w ten sposób kształtując myślenie jednostki, która zaczyna rozumieć mniej lub bardziej spójną społeczną strukturę działań i tworzy obraz porządku istniejącego w danej grupie oraz wizję własnej osoby. Istnienie „uogólnionego innego" jest warunkiem kształtowania się rzeczywistości społecznej – tylko w wyniku przejmowania postaw rozwijać się może „wszechświat rozmowy" i system powszechnie stosowanych znaczeń. Stworzenie przez dziecko „uogólnionego innego" jest osiągnięciem i zakończeniem pierwotnej fazy socjalizacji, w wyniku której powstaje koncepcja samego siebie. Jest to moment, w którym jednostka rozwija w sobie postawy, które wywołuje u innych. Tym samym zaczyna kształtować się jej samoświadomość: „Samoświadomość osiąga się tylko wtedy, gdy się przyjmuje – lub gdy jest się pobudzanym do przyjęcia – postawy innego. Dopiero wtedy człowiek może reagować na tę postawę innego" (Mead, 1975, s. 270).

W koncepcji „uogólnionego innego" zawarte jest szerokie rozumienie komunikacji, wykraczające poza interakcje twarzą w twarz. Każda sytuacja społeczna oraz proces współdziałania pobudza w reakcje wszystkich członków wspólnoty czy grupy. W takiej mierze, w jakiej te reakcje mogą być wywołane w danym organizmie i może on na nie odpowiedzieć – posiadając jednocześnie dwie treści, „innego" i „ja podmiotowe" – treści te tworzą osobowość. Różnią się między sobą jedynie nasze doświadczenia w tym, co Mead określa jako rozpoznanie „innego" i rozpoznanie konkretnej jednostki w „innym". Jednostka może się urzeczywistniać tylko w takiej mierze, w jakiej może rozpoznać „innego" w swoim związku z nim. Przyjmując postawę „innego", może się urzeczywistnić jako w pełni rozwinięta osobowość. Na tę postawę jednostki wpływ ma cała wspólnota społeczna, która nie zawsze działa na nią bezpośrednio – jednost-

ka nie musi być jej uczestnikiem, może jedynie wytworzyć sobie stereotypy w danej grupie funkcjonujące i porównywać się z nimi, niezależnie od przyjmowanej roli. Tak kształtuje się podstawowy trzon osobowości.

Mead opisuje jednostkę, której osobowość ewoluuje w trakcie przyjmowania przez nią postaw innych ludzi. Człowiek w sytuacji społecznej jest jak aktor, odgrywający swoją rolę przed wyimaginowaną publicznością. Nie oznacza to jednak wcale, że poprzez proces *role-taking* istota ludzka traci swoją tożsamość i indywidualność. To, że wszyscy ludzie – dzięki aktywności w relacjach społecznych – są obdarzeni rozwiniętą osobowością, żyją w określonych wspólnotach, instytucjach, w których funkcjonują pewne kategorie zachowań, postawy, modele, i są tych kategorii odbiciami, nie oznacza wcale, że jednostki te zatracają swój jedyny, niepowtarzalny charakter. Każda osobowość tworząca na swój sposób świat społecznych interakcji i będąca tego świata częścią zajmuje w nim własne, jedyne miejsce, które jest ogniskiem związków występujących w globalnym procesie komunikacji.

2. Perspektywa dramaturgiczna Ervinga Goffmana

W swojej najbardziej znanej książce Goffman (1981) zajmuje się raczej mikroniż makrosocjologią. W przeciwieństwie do Meada interesuje go nie rozwój osobowości, ale krótkie epizody i sytuacje w życiu jednostek, które przebywają w obecności innych ludzi[2]. Badacz analizuje epizody z perspektywy dramaturgicznej, traktując jednostkę jako aktora, który odgrywa swoją rolę na scenie życia.

Opisując metodę dramaturgiczną, Goffman korzysta z terminologii teatralnej:

1. Występ (ang. *performance*) – jest to rodzaj bezpośredniej interakcji, podczas której jednostka lub zespół[3] (ang. *team*) przedstawia swoją tożsamość w taki sposób, aby móc kontrolować wywierane wrażenia na innych. Występ odbywa się na scenie.
2. Kulisy – miejsca, w których produkuje się złudzenia i pozory i ukrywa wszelkie rekwizyty, potrzebne do przedstawienia.
3. Widownia – interlokutorzy, obserwatorzy, publiczność.

---

[2] Goffman zaznacza jednak, że za tymi przypadkowymi epizodami kryją się uporządkowane struktury społeczne, różne poziomy ludzkich aktywności. Są to instytucje społeczne – zamknięte systemy, w których funkcjonuje określony rodzaj działalności.

[3] Jednostka może być jednoosobowym zespołem, gdy wchodzi w interakcje równocześnie bądź naprzemiennie z kilkoma innymi jednostkami. Nie ma to jednak większego znaczenia dla analizy zachowań jednostki w perspektywie dramaturgicznej.

4. Rola – wzór działania, ustalony przed przedstawieniem, który ujawnia się w czasie występu, różne role mogą mieć zastosowanie w różnych sytuacjach.

Goffman nie przywiązuje większej wagi do tego, kim jest jednostka i jaką rolę zajmuje w społecznej wspólnocie, wszystkich ludzi postrzega jako aktorów. Interesuje go bardziej sposób, w jaki aktor przybiera swoją maskę; to, na ile jego gra jest wiarygodna i oddziałuje na publiczność[4]. Każdą maskę zakłada się w odpowiedniej sytuacji, aby dopasować ją do roli, jaką jednostka powinna odegrać w danym miejscu i czasie: „[...] ludzie w Goffmanowskim teatrze życia codziennego są nade wszystko »akrobatami i graczami« poruszającymi się po chybotliwym pomoście zmieniających się nieustannie sytuacji [...], ale bynajmniej nie egzystują przecież poza systemem społecznym, oderwani od struktur społecznych i niezależni od wzorów kultury. Żyją oni w określonym miejscu i czasie, należą do takich, a nie innych klas społecznych, przestrzegają norm i konwenansów, uprawiają określone zawody itd." (Goffman, 1981, s. 13, ze słowa wstępnego Jerzego Szackiego).

Punktem wyjścia do całej koncepcji Goffmana jest stwierdzenie, że gdy jednostka znajduje się w obecności innej osoby – obserwatora, radykalnie zmienia swoje zachowanie. Zakłada maskę i stara się odegrać swoją rolę w taki sposób, aby widz postrzegał ją zgodnie z przybraną rolą. Goffman patrzy na życie ludzkie jak na przedstawienie teatralne, rozgrywające się w określonej przestrzeni, w której aktorzy odgrywają różne postaci w zależności od tego, w jakiej sytuacji znajdują się w obecnej chwili i jakie wrażenie próbują wywrzeć na publiczności. Z potocznej obserwacji socjologa wyrasta teoria, opisująca mechanizm funkcjonowania sytuacji komunikacyjnej przy użyciu terminologii teatralnej. Należy w tym miejscu wyjaśnić szereg pojęć, na które składa się koncepcja dramaturgiczna.

Pierwszym zagadnieniem podjętym przez Goffmana (1981) jest zaufanie do roli. Autor zastanawia się, w jaki sposób jednostka – aktor – usiłuje regulować intensywność poczucia realności, które mają inni w trakcie występu. Wyróżnia **dwa sposoby podejścia jednostki do odgrywanej roli**. Pierwszy polega na tym, że wykonawca całkowicie utożsamia się z odgrywaną rolą, akcja sceniczna wciąga go do tego stopnia, że iluzję rzeczywistości, jaką jest gra, traktuje jako samą rzeczywistość. Taką postawę Goffman określa mianem „szczerej". Drugi sposób to zachowanie dystansu do własnej roli, charakteryzujące się brakiem zainteresowania tym, w co wierzy publiczność, czyli postawa „cyniczna". Publiczność,

[4] Ponadto Goffman interesuje się tym, kim jest jednostka i jaka jest jej rola w społeczeństwie – i właśnie jego teoria mówi o tym, że jednostka nie ma stałej osobowości (a może nawet, że osobowość to w istocie fantazmat, albo że trzeba ją rozumieć jako zdolność do przyjęcia określonych ról, które z kolei narzuca sytuacja, społeczeństwo – rzadko sam podmiot).

która obserwuje występ, ocenia nie tylko sztukę i postać, lecz również sposób, w jaki rola jest odgrywana. Należy zaznaczyć, że w każdym przedstawieniu i odgrywanej postaci zawiera się również indywidualność człowieka, którą wyraża on właśnie poprzez grę. Poza tym rola społeczna obejmuje jedną lub więcej postaci, granych w określonych sytuacjach przed publicznością. Istnieją pewne kategorie masek scenicznych (ról społecznych), będące dla aktorów jedynie ramami, w obrębie których mogą realizować swoją indywidualność.

Kolejnym terminem wymagającym wyjaśnienia jest **fasada**, czyli element występu, który dostarcza obserwatorom definicji danej sytuacji. Są to środki wyrazu, które jednostka wykorzystuje mimowolnie lub celowo podczas odgrywania roli. Goffman wyróżnia i nazywa poszczególne części fasady:

1. Dekoracja – są to wszelkie rekwizyty, które składają się na scenerię.
2. Fasada osobista – to środki wyrazu najmocniej związane z samym wykonawcą przedstawienia, wszelkie znaki pozycji, urzędu, płci, stroju, wieku, cech rasowych, postury, wyglądu, sposobu mówienia, mimiki i gestów jednostki. Wśród bodźców tworzących fasadę osobistą należy wyodrębnić także: a) powierzchowność i b) sposób bycia, rozróżniane ze względu na funkcję, jaką pełnią przenoszone przez nie informacje. Powierzchowność dostarcza wiedzy na temat społecznego statusu wykonawcy oraz jego obecnej sytuacji życiowej. Sposób bycia natomiast to bodźce, które informują odbiorców, jaką rolę w interakcji pragnie odegrać aktor w zawiązującej się sytuacji. Opisując powierzchowność, sposób bycia i dekorację, Goffman zwraca uwagę na istotny problem dotyczący zgodności pomiędzy nimi. Zgodność ta tworzy typ idealny, a widownia dostrzega wyjątki od niego i zwraca na nie uwagę.

Występy zorganizowane są na scenie, którą Goffman nazywa również terminem „**strefa fasadowa**". Składają się na nią miejsca ograniczone przez „bariery percepcji", których stałym, symbolicznym wyposażeniem jest wspomniana już dekoracja. Realizując konsekwentnie koncepcję metafory teatralnej, Goffman określa również sferę **kulis**, czyli garderoby, w której widoczne są fakty ukrywane na scenie pod maską złudzeń i pozorów, do których widownia nie może mieć dostępu. Za kulisami aktor może już zdjąć maskę, którą zakłada podczas scenicznego występu. Goffman wskazuje, że podział na scenę i kulisy istnieje w naszym społeczeństwie wszędzie; wymienia miejsca, do których publiczność nie ma dostępu. Przestrzenią taką jest na przykład kuchnia, w której gospodyni przygotowuje potrawy, czy łazienka, w której odbywają się wszelkie zabiegi dotyczące upiększenia wizerunku aktora, czyli dekorowanie. Bariera dzieląca scenę od kulis uwidacznia się również w tym, w jaki sposób wykonawcy przedstawienia posługują się językiem. Na scenie pojawia się język formalny, którym aktor pragnie „uwieść" publiczność, natomiast za kulisami dozwolony

jest język potoczny, niezbyt poprawny, agresywny czy swawolny. W wielu instytucjach zostają symbolicznie wydzielone miejsca będące ucieczką od scenicznego sposobu bycia.

Zdarza się tak, że na scenie pojawia się nie jeden aktor, lecz zespół grający, co utrudnia wywarcie zamierzonego wrażenia na publiczności. Aby takie przedstawienie mogło się udać, istotna jest właściwa organizacja członków grupy, aby mogli się identyfikować z przydzielonymi rolami. Ważne jest zarówno zaufanie pomiędzy uczestnikami spektaklu, jak też wzajemne zainteresowanie i zaangażowanie w utrzymaniu określonej definicji sytuacji. Istotną funkcję w zespole grającym pełni reżyser (zależy od niego w dużym stopniu powodzenie przedstawienia). Po pierwsze, jego obowiązkiem jest odpowiednie rozdanie ról i dobranie dla wykonawców gry najlepszych fasad. Po drugie, ma on za zadanie pobudzać emocjonalne zaangażowanie u graczy. Po trzecie, reżyser tworzy scenariusz, wskazuje role aktorom oraz stara się zadbać o wszelkie elementy występu dotyczące dekoracji.

Przedstawienie siebie w określonej sytuacji i/lub masce scenicznej służy stworzeniu gry informacyjnej. W różnych sytuacjach społecznych jednostka pragnie wyrazić różne warstwy swojej osobowości. Po pierwsze, aktor zamierza prawidłowo odegrać wymaganą w danym momencie rolę, wykazując przy tym osobiste cechy zmienne (na przykład odpowiednie zachowanie i zaangażowanie w miejscach publicznych). Po drugie, stara się wywołać w obserwatorach przekonanie, że posiada cechy osobowe, które odpowiadają cechom oczekiwanym w konkretnej roli (na przykład sędzia powinien wykazywać uczciwość, refleks i obiektywność, natomiast pilot opanowanie i refleks). Jednostka ma na celu wykazanie, że potrafi przestrzegać pewnych reguł gry, które mają charakter ponadsytuacyjny. Aktor poprzez grę na scenie pokazuje również swoje indywidualne cechy osobowości, tym samym przekraczając przypisaną mu rolę.

Celem każdej aktywnej jednostki, tworzącej wraz z innymi porządek społeczny, jest przedstawianie siebie według konwencjonalnych wartości istniejących w każdej kulturze czy wspólnocie społecznej. Jako uczestnicy tego porządku jesteśmy na zmianę aktorami i publicznością. Warto podkreślić przy tym, że Goffman bada sposoby ludzkich działań, a nie ich cele, i ogranicza swoją analizę do wybranych dziedzin życia społecznego, podczas których jednostki chcą stworzyć wiarygodne pozory rzeczywistej działalności i – zgodnie z myślą Goffmana – właśnie przez te pozory rzeczywistości inni mogą poznać, kim jesteśmy naprawdę.

Porównując życie do gry, Goffman stwierdza, że życie nie jest grą hazardową, ale z pewnością jest nią interakcja. Obecność innych zmienia zachowanie jednostki, zmusza ją do przyjęcia – świadomego lub nieświadomego – określonej definicji sytuacji, w której zawiera się jej koncepcja samego siebie. Jeśli

aktor znajdzie się w kłopotliwej sytuacji, która może być zagrożeniem dla wizji, jaką chciał stworzyć, konsekwencje tego odczuwane będą na trzech poziomach rzeczywistości społecznej:

1. Interakcji społecznej, czyli dialogu pomiędzy dwoma zespołami. Wydarzenie sceniczne, kreowane dla potrzeb konkretnej definicji sytuacji, może ulec dezorganizacji; porządek przedstawienia może zostać zburzony. Jest to niezręczna sytuacja dla obu stron interakcji.
2. Struktury społecznej. Publiczność obserwująca przedstawienie pojedynczego aktora uznaje jego „ja" sceniczne za zespół cech charakterystycznych dla całego zespołu lub instytucji, do których ten aktor należy. Dla widowni jest to występ, który świadczy zarówno o zdolności jednostki do przybierania maski w tym konkretnym wystąpieniu, jak i podczas innych. Każde przedstawienie sprawdza wiarygodność danej wspólnoty społecznej.
3. Osobowości jednostki. W niektórych sytuacjach społecznych jednostka utożsamia swoje „ja" społeczne z określoną rolą lub instytucją i tworzy wizję siebie jako kogoś, kto nie skompromituje grupy, do której należy. Jeśli w tym przypadku interakcja zostanie zerwana, konsekwencją może być dyskredytacja wyobrażenia ważnego dla osobowości.

Goffman przypisuje jednostce dwie role: pierwsza to rola wykonawcy, który tworzy wrażenia i inscenizuje przedstawienie, drugą natomiast jest postać. Autor twierdzi, że w kulturze angielsko-amerykańskiej pomiędzy „ja" wykonawcy a odgrywaną postacią stawia się znak równości. Dla Goffmana „ja" to wizja osoby, którą aktor stara się wykreować przed innymi; nie podmiot, który w konkretnym momencie wyraża siebie poprzez grę, ale wszelka związana z występem działalność oraz rekwizyty, które składają się na scenerię. Te wszystkie elementy kreują dla publiczności obraz człowieka, jego „ja", i czynią go przedmiotem interpretacji. Lecz jak zauważa Goffman, przypisanie aktorowi maski nie jest rezultatem zaprezentowanej sceny, lecz jej przyczyną.

Clifford Geertz (1996), pisząc na temat popularności terminologii związanej z różnego typu grami we współczesnej myśli socjologicznej, podaje również jako przykład koncepcję Goffmana. Wskazuje, iż jego pisma niemal w całości opierają się na analogii zaczerpniętej z gier, jest w nich mowa o grach społecznych, które funkcjonują w każdym aspekcie ludzkiego życia – w dyplomacji, finansach, prawie, reklamie. Tworzą one zawiłą strukturę graczy, zespołów, pozycji, gdzie sukces mogą odnieść tylko najlepsi gracze oraz ci, którzy chcą i potrafią się dobrze maskować. Według Geertza u Goffmana wszelkie interakcje stają się „obrzędową grą jaźni", w każdej instytucji mamy do czynienia z grą, czy jest to więzienie, czy szpital; to samo dotyczy sfery religijnej, życia płciowego czy hierarchii społecznej. Geertz twierdzi również, iż kontakty

międzyludzkie w dzisiejszych czasach zostały w znacznej mierze zastąpione przez aktywności dotyczące sfery techniczno-ekonomicznej oraz politycznej. Istotne stały się sfery kultury i sztuki, czyli dziedzin, które zastąpiły dawne wyznaczniki wspólnoty społecznej. W sferze kultury współczesnej znalazły się również narracyjne gry fabularne, które w kolejnym punkcie posłużą za przykład zastosowania teorii Meada i Goffmana.

3. Narracyjne gry fabularne jako przedmiot teorii Meada i Goffmana

Obie teorie pokrótce opisane w poprzednich częściach artykułu wydają się w harmonijny sposób uwidaczniać swoje działanie na przykładzie narracyjnych gier fabularnych (NGF)[5]. W pierwszym fragmencie wyjaśniliśmy, w jaki sposób według Meada kształtuje się ludzka osobowość. Początkową fazę w tym procesie stanowi rozwinięcie się języka, co jednocześnie umożliwia rozwój umysłu; gest wokalny jest niezbędny dla rozwoju ludzkiej jaźni i dla świadomej reakcji innych na jednostkę, tak jak i jej reakcji na własne zachowania, myśli czy uczucia. Bez języka komunikacja nie mogłaby istnieć, a bez komunikacji nie byłby możliwy proces ewolucji osobowości, ponieważ umysł powstaje tylko poprzez aktywność podmiotu w życiu społecznym.

Narracyjne gry fabularne należą niewątpliwie do kultury słowa mówionego. Trudno wyobrazić sobie sesję NGF bez przekazu ustnego i interakcji mistrza gry z uczestnikami przygody[6]. Gracze komunikują się w ramach danego fikcyjnego świata, występując jako bohaterowie, a prowadzący – zwany najczęściej mistrzem gry – komunikuje się z postaciami graczy poprzez postaci niezależne, które odgrywa, oraz poprzez prowadzoną narrację. Analizując sposób komunikowania się graczy NGF, można zauważyć, że interakcje przebiegają na następujących poziomach[7]:

---

[5] Znane są one również pod anglojęzyczną nazwą *role-playing games* i skrótem *RPG*. Nazwę NGF wprowadził Jerzy Szeja (2004) dla dookreślenia gatunku klasycznych gier fabularnych, zwanych też stolikowymi (ang. *table-top RPG*), i odróżnienia go od innych odmian, w tym młodszych – komputerowych (*cRPG*). Zakładamy, iż czytelnikowi znane są gry fabularne jako takie oraz pojęcia z nimi związane (np. system, sesja, scenariusz, przygoda, gracz, mistrz gry itp.). W przeciwnym wypadku odsyłamy do wspomnianej pozycji (Szeja, 2004), jak również do publikacji Polskiego Towarzystwa Badania Gier (Surdyk, 2007b; dwa numery specjalne „Homo Communicativus" z roku 2008, zredagowane przez Augustyna Surdyka i Jerzego Szeję; trzy numery „Homo Ludens" z lat 2009–2011). Większość z tych pozycji jest dostępna online – więcej informacji w witrynie PTBG: <www.PTBG.org.pl>. Propozycję definicji klasycznych gier fabularnych (NGF) zaprezentowano w: Surdyk, 2007a, samo zjawisko opisane jest szerzej w: Szeja, 2004.

[6] Niekiedy, w szczególnych sytuacjach, komunikacja przybiera również formę pisemną (Surdyk, 2008, s. 121).

[7] Szczegółowo opisane w: Surdyk 2008, s. 118–119, tu uogólnione do trzech głównych kategorii dotyczących komunikacji pomiędzy grającymi.

- interakcje w trakcie sesji, obejmujące przygodę;
- interakcje w trakcie sesji, lecz poza przygodą;
- interakcje poza sesją, czyli rozmowy towarzyszące zwykłej sytuacji komunikacyjnej, jaką jest spotkanie kilku osób.

Język, którym posługują się gracze w zwykłych, codziennych relacjach z innymi, ma wpływ na to, w jaki sposób wyrażają swoje emocje podczas gry, i odwrotnie – język sesji ma wpływ na język używany w codziennej komunikacji. Rola, w jaką wciela się uczestnik sesji, może całkowicie odbiegać od tego, kim jest jednostka rzeczywiście, i od tego, jakie role odgrywa w życiu społecznym[8]. Postać bohatera, jaką przyjdzie prowadzić graczowi w zależności od systemu, może charakteryzować się mniej lub bardziej szczegółowymi cechami pochodzącymi z wyboru gracza lub też w różnym stopniu powiązanymi z czynnikiem losowym[9]. Wśród nich mogą znaleźć się rasa, płeć, profesja czy zawód, pochodzenie i klasa społeczna, cechy osobowościowe, charakter, priorytety życiowe, predyspozycje fizyczne i wiele innych. Wszystkie te elementy wpływają na osobę wcielającą się w rolę i mają duży wpływ na język, jakim będzie się posługiwać w trakcie gry.

Mówiąc w dużym uogólnieniu, inny będzie język gracza podczas przyjmowania roli postaci o negatywnych cechach, należącej do niskiej klasy społecznej, będącej na przykład żebrakiem czy rzezimieszkiem, niż podczas odgrywania postaci o szlachetnych cechach umysłu i charakteru, inteligentnego naukowca czy walecznego, pełnego charyzmy rycerza. Każda odgrywana postać wymusza na uczestniku przygody pewną aktywność stylistyczną, język gracza (przynajmniej prawdziwie zaangażowanego w ten aspekt rozgrywki) ewoluuje, ponieważ stara się on swoją postać odegrać jak najlepiej dla siebie i dla innych osób biorących udział w tej sesji. Rozwój języka gracza podczas sesji NGF można więc porównać do ewolucji osobowości poprzez gest wokalny (według Meada). Podobnie jak dziecko, gracz uczy się nowych słów i nowych znaczeń, zaczyna je rozumieć, a co najistotniejsze, może słyszeć siebie samego, co wzbudza (a przynajmniej może wzbudzać) w nim refleksję nad własną postawą i nad tym, co mówi. Uczestnik sesji NGF, jako człowiek, który ma bardziej rozwinięty zasób słów niż małe dziecko, zwraca uwagę na swoje wypowiedzi i język, ponieważ dzięki komunikatowi słownemu może działać w świecie gry jako ktoś inny, wpływać na losy bohatera i rozwój wydarzeń w przygodzie, nabierać doświadczenia. Wielu graczy stara się na ogół dobierać słowa z wielką ostrożnością, ponieważ są one głównymi nośnikami znaczeń. Uczestnicząc w sesji

[8] Por. Galińska, 2007, Matkowski, 2008.

[9] Systemy NGF oferują liczne, różnorodne procedury tworzenia postaci, dające większy lub mniejszy wybór graczowi, szereg elementów opisu postaci (zazwyczaj mniej istotnych) uzależniając przeważnie od elementu losowego w ramach dostępnej palety możliwości.

NGF, starają się korzystać ze słów charakterystycznych dla wyrażenia konkretnej roli. Proces ten może wpływać na ich rozwój językowy i komunikacyjny w życiu codziennym.

Według Meada (1975, s. 212) oprócz mowy istnieje jeszcze zabawa i gra – wszystkie trzy stanowiące warunki społeczne, w których powstaje osobowość. Zabawa jest wcześniejszym stadium niż gra, to bawienie się w kogoś, tak jak robią to dzieci, kiedy naśladują role dorosłych osób. Mead porównuje też zabawę i grę dziecka do baśni i obrzędów ludów pierwotnych. Zauważa, że członkowie prymitywnych cywilizacji działali, przyjmując role innych osób, bawiąc się w bogów i bohaterów, wykonując pewne rytuały reprezentujące ich zachowanie w taki sposób, w jaki je sobie wyobrażali. W narracyjnych grach fabularnych również zawarty jest element zabawy, mimo że każdy system w mniejszym lub większym stopniu opiera się na zbiorze reguł. Podobnie jak małe dzieci naśladują role starszych, tak uczestnicy przygody odgrywają postaci bohaterów historycznych czy istoty fantastyczne. Dzięki temu osiągają jedną z najprostszych form przyjemności, wynikającą z samego faktu grania kogoś innego niż ktoś, kim się jest w rzeczywistości.

Co się tyczy przywołanego przykładu Meada dotyczącego zabawy ludów pierwotnych, należy zwrócić uwagę na to, że istnieje różnica pomiędzy zabawą pierwotnych kultur a zabawą u dziecka. Polega ona na tym, iż w tych pierwszych duże znaczenie miał element magiczny, natomiast w zabawie dziecka owa magiczna funkcja maleje. Poza tym w zabawie dziecka zawarty jest większy dystans do roli niż w rytualnych zabawach ludów pierwotnych. W grach fabularnych natomiast ów magiczny element często jest bardzo wyraźny – po pierwsze dlatego, iż większość systemów zawiera w swoich realiach wątki mityczne, baśniowe czy fantastyczne, jak i elementy ezoteryki oraz parapsychologii; po drugie dlatego, że zaangażowanie dorosłego gracza w odgrywanie postaci może być silniejsze niż w zabawach dzieci, choć jednocześnie zapewne z większym świadomym zdystansowaniem do roli[10].

Jak już wiemy, zgodnie z teorią Meada podczas zabawy dziecko przybiera rolę jednej konkretnej osoby, którą autor ten określa mianem „innego". W kolejnej fazie ewolucji osobowości, jaką jest gra, bierze udział więcej osób. Jednostka musi respektować reguły gry oraz przejmować postawy wszystkich graczy będących w danej grupie. Dzięki temu ma możliwość postrzegania samej siebie jako członka pewnej społeczności, w której pełni określone role. Suma wszystkich postaw to „uogólniony inny", który wpływa na myślenie gracza i sprawia, że może on spojrzeć na siebie z perspektywy całej drużyny. Gra posiada

[10] Por. Galińska 2007; Chmielewska-Łuczak, Matkowski, 2007, 2008; Chmielewska-Łuczak, Busse-Brandyk, 2009.

konkretny cel, do którego zmierzają wszystkie osoby w niej uczestniczące, jest odzwierciedleniem rzeczywistych ról i stosunków społecznych.

Tak jak w procesie przyjmowania ról społecznych jednostka rozwija osobowość i staje się w pełni świadomą istotą, tak narracyjne gry fabularne dają możliwość rozwoju „ja" gracza poprzez postać, w którą się wciela[11]. Gracz prowadzący swojego bohatera dostosowuje jego zachowanie do postaci prowadzonych przez innych graczy; można postawić hipotezę, iż dzięki temu w pewnym sensie dojrzewa zarówno jego postać, jak i on sam. Poprzez uczestnictwo w grupie grający uczy się relacji międzyludzkich i funkcjonowania w małych strukturach społecznych. Zorganizowana grupa społeczna, jaką tworzą gracze oraz mistrz gry (i/lub postaci przez nich odgrywane), może dać jednostce możliwość doświadczania bodźców często nawet silniejszych niż w prawdziwym życiu, gdyż w wielu przypadkach niespotykanych na co dzień, o wiele bardziej emocjonujących czy wręcz niesamowitych. Poprzez identyfikację z postacią gracz może właściwie odczytać owe bodźce i dostosować swoje zachowanie do społeczności, w której przyszło mu odgrywać rolę, a następnie uzyskane doświadczenie odnieść do codziennego życia.

Goffman z kolei wyjaśnia relacje międzyludzkie poprzez perspektywę dramaturgiczną, wykorzystując terminy zaczerpnięte z teatru do opisu przedstawienia – momentu z życia jednostki, aktora. Analizuje jedynie sposób, w jaki radzi sobie człowiek, przybierając role społeczne, i jak je odgrywa. Pojęcia zastosowane przez Goffmana można jednak z równym powodzeniem wykorzystać do określenia sesji narracyjnej gry fabularnej:

a) Fasada, na którą składają się:

- **dekoracje**

Podczas sesji NGF mistrz gry nierzadko wykorzystuje różne rekwizyty, aby urozmaicić przygodę i wprowadzić graczy w atmosferę odpowiadającą stworzonemu scenariuszowi. Dekoracjami mogą być m.in. muzyka (na przykład heroiczna w momencie odgrywanej przez uczestników bitwy) lub wszelkiego rodzaju rekwizyty, które mają pomóc graczom wyobrazić sobie konkretną postać lub miejsce, gdzie w danej chwili w grze bohaterowie się znajdują (w tym celu mistrz gry wykorzystuje na przykład dzieła sztuki, obrazy, ilustracje bądź materiały filmowe ukazujące baśniowe krainy, postaci fantastyczne lub historyczne)[12].

- **fasada osobista**

Karta postaci, którą otrzymuje gracz, zawiera informacje dotyczące współczynników określających bohatera. Wszystkie te elementy to fasada osobista:

---

[11] Por. Krysińska, 2007.

[12] Bardziej teatralną odmianą gier fabularnych są LARP-y (ang. *Life Action Role-Playing*), czyli gry plenerowe, w których wykorzystuje się kostiumy, charakteryzację i rekwizyty które imitują prawdziwe przedmioty występujące w świecie gry, na przykład broń, biżuterię.

płeć, rasa, wiek, cechy charakteru, wygląd, profesja czy pozycja społeczna. (Goffman wymienia również powierzchowność i sposób bycia, które dostarczają pewnych informacji na temat osoby odgrywającej rolę. Obie te cechy wpływają również na sposób, w jaki dana osoba odgrywa postać podczas gry).

b) Scena i kulisy

Jednym z komponentów sceny narracyjnych gier fabularnych jest wizja świata, oparta na przedstawionym w danym systemie uniwersum gry. Scenę współtworzą również wszelkie działania, które gracze wykonują w trakcie sesji i o których informują innych uczestników (w tym mistrza gry). Natomiast kulisy to wszelkie interakcje pomiędzy graczami, odbywające się poza tematem gry czy przygodą, czyli dialogi pomiędzy uczestnikami-graczami, lecz nie pomiędzy ich postaciami.

Goffman zwraca uwagę na różnice kulturowe i zaznacza, że role, jakie ludzie odgrywają, zależą w dużej mierze od systemu norm, konwencji czy praw, jakie obowiązują w danej strukturze społecznej. Różnice te dotyczą także ról odgrywanych w obrębie jednej kultury, lecz na wielu płaszczyznach życia społecznego. Dzięki mnogości systemów, zawierających różne opisy realiów oraz bohaterów, uczestnicy narracyjnych gier fabularnych mają możliwość wcielania się w postaci należących do różnych cywilizacji, kultur czy klas społecznych. Gracz w zależności od systemu może należeć do wyimaginowanej społeczności świata czy to fantastycznego czy quasi-realistycznego i wchodzić w zróżnicowane sytuacje komunikacyjne z udziałem bohaterów odgrywanych przez innych. Gracze mogą przy tym reprezentować oba wyróżnione przez Goffmana typy postaw wobec odgrywanych przez siebie ról – „szczerą" lub cyniczną".

Porównanie NGF do teatru dotyczy głownie możliwości wykorzystania w ich opisie tej samej terminologii. W istocie sens i cel obu tych elementów kultury jest zupełnie inny. Odgrywanie roli w grach fabularnych różni się od roli aktora na scenie. Aktor teatralny odgrywa (odtwarza) rolę będącą wynikiem długich przygotowań i wielu prób, które nierzadko odbywają się przez kilka miesięcy. Rola ta jest określona i ściśle związana ze scenariuszem, co wyklucza wszelkie improwizacje (za wyjątkiem teatru improwizowanego). Szczególnie w sztuce klasycznej odegranie roli według własnej interpretacji jest wręcz niedozwolone. NGF różnią się od spektaklu teatralnego również tym, że nie ma w nich wyraźnego podziału na aktorów i widownię, każdy gracz zarówno wciela się w swoją postać, jak i obserwuje innych, ale ten ostatni proces jest względnie nieistotny: „Co prawda widzami są inni gracze, ale i dla nich istotniejsze są ich własne postaci i ich problemy. Stopień przygotowania i typ uczestnictwa gracza można porównać do sytuacji aktora – ale jest to rola autoteliczna w tym sensie, że właściwym, głównym odbiorcą wykreowanej osobowości jest «obserwator wewnętrzny»" (Szeja, 2004, s. 55).

Gry fabularne zakładają dużą swobodę w podejmowaniu decyzji i prowadzeniu postaci przez graczy, którzy nie znają z góry scenariusza przygody, dlatego odgrywając swoją postać, mogą improwizować i ingerować w jego treść. Odgrywanie roli w narracyjnych grach fabularnych jest – w przeciwieństwie do roli w teatrze – spontaniczne i objawia się w trakcie podejmowania decyzji. Teatr jest niewątpliwie skuteczniejszym treningiem technik aktorskich, które w codziennych relacjach mogą pomóc w kreowaniu siebie w określonej roli społecznej i które można zastosować w grze pozorów, jaką są według Goffmana interakcje społeczne. Porównując jednak odgrywanie ról w relacjach międzyludzkich do teatru oraz do narracyjnych gier fabularnych, można stwierdzić, że te drugie bardziej odpowiadają charakterowi typowej komunikacji. Życie ludzkie nie zawsze przypomina teatr, ponieważ codzienność zaskakuje nas różnymi nagłymi sytuacjami, w których musimy działać spontanicznie i improwizować. Człowiek nie ma możliwości wyuczenia się wszystkich istniejących ról społecznych z taką dokładnością, z jaką aktor teatralny przyswaja szczegóły scenariusza, gdyż dla wielu codziennych sytuacji komunikacyjnych nie ma przygotowanych zawczasu wzorców komunikacyjnych. Aktor nie ma tylu okazji do tego, by na bieżąco korygować działania postaci pod wpływem informacji z otoczenia (zwłaszcza wbrew scenariuszowi), a ponadto z góry zna wszelkie sceniczne konsekwencje podejmowanych działań.

Narracyjne gry fabularne z omawianego punktu widzenia bardziej więc przypominają naturalne relacje międzyludzkie. Jednostki są najczęściej aktywne w trakcie sesji i nie ogranicza ich przygotowany scenariusz[13]. W dużym stopniu od ich inwencji twórczej, wyobraźni zależy, jak będą kierować rolami, w które się wcielają w obrębie danego systemu. Postaci graczy poruszają się w przygodzie w określonych realiach świata przedstawionego, który odzwierciedla rzeczywiste sytuacje społeczne, i są ograniczone jedynie konwencjami, prawami czy regułami obowiązującymi w obrębie danej kultury czy grupy społecznej. Tezę o wyższości narracyjnych gier fabularnych nad teatrem (pod względem przygotowania do pełnienia różnych ról społecznych) może również wspierać czynnik socjalizujący w narracyjnych grach fabularnych. Od aktora teatralnego wymaga się przede wszystkim talentu aktorskiego, natomiast NGF dają możliwość silnego i długotrwałego utożsamiania się z odgrywaną rolą, dzięki czemu gracz może ewoluować wraz z postacią i obserwować siebie z jej punktu widzenia. Niektórzy gracze poprzez swoją postać przeżywają wszelkie emocje – od radości, poczucia zwycięstwa, zakochania aż do klęski, żałoby i głębokiego smutku – tak samo jak w codziennym życiu. Dzięki uczestnictwu w sesji NGF jednostka wciela

[13] W każdym razie nie w takim stopniu, jak scenariusz sztuki teatralnej czy filmu. Scenariusz NGF ma najczęściej wyłącznie ramowy charakter.

się w wiele ról, które mogą odpowiadać rolom, jakie przyjdzie jej grać podczas realnych sytuacji społecznych w realnym świecie.

Narracyjne gry fabularne często stawiają postać odgrywaną przez gracza w sytuacjach, które nie przytrafiają się mu na co dzień. Mogą się przyczyniać do rozwijania wyobraźni i pogłębiania relacji interpersonalnych oraz doskonalenia sprawności komunikacji interpersonalnej. W życiu zwykle nie sposób doświadczyć wszystkich wspomnianych wyżej stanów; co więcej, w NGF „sprawdzenie się" w rozmaitych sytuacjach nie grozi nieodwracalnymi konsekwencjami wyborów, zachowań itd., inaczej niż w codziennym życiu (konsekwencje takie bezpośrednio odczuwa tylko postać – gracz jedynie pośrednio). Tym samym, jak by to ujął Goffman, NGF mogą przygotowywać jednostki do teatru, jakim jest życie codzienne.

LITERATURA

Busse-Brandyk, A., Chmielewska-Łuczak, D. (2009). Narracyjne gry fabularne jako droga do nieświadomości, *Homo Ludens, 1*, 61–73.

Chmielewska-Łuczak, D., Matkowski, C. (2007). Archetypiczna podróż bohatera w grach fabularnych. W: A. Surdyk, J.Z. Szeja (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał* (tom II, s. 247–254). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Chmielewska-Łuczak, D., Matkowski, C. (2008). Kilka uwag o NIEwchodzeniu w rolę. *Homo Communicativus, 3*(3), 199–212.

Ćwiklińska-Surdyk, D. (2008). *Człowiek jako aktor na scenie życia. Teorie George'a Herberta Meada i Ervinga Goffmana na przykładzie gier fabularnych*. Niepublikowana praca magisterska napisana w Instytucie Filozofii UAM, Poznań.

Galińska, E. (2007). Odgrywana postać a własne „ja" graczy RPG". W: A. Surdyk, J.Z. Szeja (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał* (tom II, s. 255–268). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Geertz, C. (1996). O gatunkach zmąconych. (Nowe konfiguracje myśli społecznej) (tłum. Z. Łapiński). W: R. Nycz (red.), *Postmodernizm. Antologia przekładów* (s. 214–235). Kraków: Wydawnictwo Baran i Suszyński.

Goffman, E. (1981). *Człowiek w teatrze życia codziennego* (tłum. H. Śpiewak, P. Śpiewak). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Homo Communicativus (czasopismo naukowe), numery 2/2008 i 3/2008.

Homo Ludens (czasopismo naukowe), numery 1/2009, 1/2010 i 1/2011.

Krysińska, D. (2007). *Role-Playing Games* a rozwój moralny graczy. W: A. Surdyk, J.Z. Szeja (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał* (tom II s. 269–276). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Matkowski, C. (2008). Tożsamość i osobowość w relacjach gracz-postać w grach fabularnych. *Homo Communicativus, 3*(3), 213–228.

Mead, G.H. (1975). *Umysł, osobowość, społeczeństwo* (tłum. Z. Wolińska). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Surdyk, A. (2007a). Od Tolkiena do Glottodydaktyki, czyli o Technice Gier Fabularnych w dydaktyce języków obcych i gustach literackich studentów. W: A. Surdyk (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał* (tom I, s. 91–98). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Surdyk, A. (2007b). (red.). *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał* (tom I). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Surdyk, A. (2008). *Klasyfikacja interakcji w grach typu role-playing games oraz relacje komunikacyjne i dydaktyczne w technice gier fabularnych. Homo Communicativus, 3*(2), 115–125.

Surdyk, A., Szeja, J.Z. (2007). (red.). *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał* (tom II). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Szeja, J.Z. (2004). *Gry fabularne. Nowe zjawisko kultury współczesnej*. Kraków: Wydawnictwo Rabid.

mgr Dorota Ćwiklińska-Surdyk, absolwentka filozofii – komunikacji społecznej w Instytucie Filozofii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polskie Towarzystwo Badania Gier, Poznań, pearlgarden@o2.pl

dr Augustyn Surdyk, anglista – lingwista stosowany, adiunkt w Pracowni Badań Ludologicznych Instytutu Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, SurdykMG@amu.edu.pl

Człowiek jako aktor na scenie życia. Teorie G. H. Meada i E. Goffmana a narracyjne gry fabularne

Abstrakt

Celem niniejszego artykułu jest wykazanie, iż teoria interakcjonizmu symbolicznego George'a Herberta Meada oraz teoria perspektywy dramaturgicznej Ervinga Goffmana mogą znaleźć zastosowanie w analizie narracyjnych gier fabularnych (ang. role-playing games) *poprzez wspólne dla tych teorii koncepcje przyjmowania ról społecznych w interakcjach międzyludzkich. Po zestawieniu zrębów obu teorii ze zjawiskiem narracyjnych gier fabularnych autorzy wskazują na takie cechy tych ostatnich, które mogłyby uczynić z nich narzędzie służące do dalszego rozwijania ludzkiej samoświadomości oraz przygotowania człowieka do odgrywania różnych ról społecznych.*

Słowa kluczowe: *George Herbert Mead, interakcjonizm symboliczny, Erving Goffman, perspektywa dramaturgiczna, narracyjne gry fabularne*

Homo Ludens 1/(4) (2012)

Gryfy, harpie, syreny i inne stwory – o hybrydach w narracyjnych grach fabularnych

HENRYK DUSZYŃSKI
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Abstract

Griffins, harpies, mermaids and other creatures – hybrids in role-playing games

The subject of this paper is hybrid creatures in the bestiaries of role-playing games. The aim of the article is to present the different classifications of hybrids, the provenance of hybrid creatures, their role in role-playing game systems, and also to suggest how earlier cultural images of hybrids have been transformed by the authors of RPG systems.

The method used in this study is the textual analysis of selected RPG bestiaries.

Key words: *bestiary, hybrids, role-playing games*

1. Wstęp. Cel i metoda badań

Potwory, monstra, bestie, stwory fantastyczne, mutanty – powołane do życia przez ludzką wyobraźnię, obecne w wielu mitach, od dawna budziły zainteresowanie badaczy kultury[1]. Interesującą grupę istot nadnaturalnych stanowią hybrydy. Są to stworzenia, na których wygląd złożyły się części kilku różnych istot (zwierząt, roślin, ludzi), zarówno realnie istniejących, jak też będących wytworami ludzkiej wyobraźni. Istnieją też twory będące połączeniem zwierząt z maszynami lub, rzadziej, elementami przyrody nieożywionej (np. kamieniami), nie zaliczam ich jednakże do hybryd.

Podstawowymi źródłami informacji o istotach hybrydalnych są mity, starożytne fizjologusy i średniowieczne bestiaria. Opisy zawarte w powyższych źródłach stanowiły inspirację dla pisarzy, którzy swoje dzieła wypełniali wymyślonymi przez siebie stworzeniami. Najwięcej hybryd pojawia się oczywiście w utworach należących do nurtu tzw. literatury popularnej: horroru, *science-fiction* i *fantasy*. Stworzenia te występują w kinematografii, grach komputerowych, heraldyce oraz narracyjnych grach fabularnych.

Przedmiot niniejszej pracy stanowią istoty hybrydalne występujące w podręcznikach narracyjnych gier fabularnych. Rozprawa wpisuje się zarówno w nurt badań folklorystycznych, jak również ludologicznych.

Celem pracy jest:

1. przedstawienie klasyfikacji istot hybrydalnych;
2. ustalenie pochodzenia hybryd występujących w wybranych systemach narracyjnych gier fabularnych;
3. określenie funkcji hybryd w grach;
4. ustalenie, czy i w jaki sposób dawne wyobrażenia hybryd zostały przekształcone przez autorów poszczególnych gier.

Badania prowadzono metodą analizy tekstów – bestiariuszy narracyjnych gier fabularnych. Analizie poddano wybrane gry polskie. Kryterium doboru stanowiła dostępność podręczników dla badań i obecność w ich bestiariuszach istot hybrydalnych. Starano się zapewnić możliwie szerokie spektrum gatunkowe (m.in. *fantasy* w różnych postaciach, steampunk) i czasowe (1995-2009) analizowanych systemów. W celach porównawczych uwzględniono również jedną czeską narracyjną grę fabularną. Decyzja ta podyktowana została chęcią poszerzenia katalogu hybryd – w przyszłości w badaniach uwzględnione zostaną inne systemy RPG, m.in. anglosaskie i niemieckie.

---

[1] Historia badań kulturoznawczych dotyczących istot fantastycznych przedstawiona została m.in. w pracach Edyty Rudolf (2001) i Anity Has-Tokarz (2010). Natomiast powiązaniom takich tworów z tendencjami obecnymi w popkulturze poświęcona jest publikacja Piotra Kowalskiego (2000).

2. Hybrydy w historii kultury

2.1. Pierwsze informacje o hybrydach

Jak pisze Edyta Rudolf (2001): „Początku kształtowania się wizerunków istot odmiennych od spotykanych w rzeczywistości należy [...] szukać w umyśle człowieka, a mówiąc ściślej – w jego wyobraźni religijnej" (s. 9). O bogatej w tym zakresie fantazji rodzaju ludzkiego świadczy różnorodność istot hybrydalnych w legendach i mitach całego świata. Pojawiają się bowiem one zarówno u ludów europejskich, jak też w mitologiach Azji, Afryki, Australii i obu Ameryk. Wraz z rozwojem wiedzy o świecie oraz dzięki prowadzeniu badań przyrodoznawczych powstawały opracowania i katalogi zwierząt. Stanowią one drugie, poza mitami, źródło wiedzy o istotach fantastycznych, w tym hybrydach. Wspomnieć tu należy Arystotelesa, autora *Zoologii*, w której opisał on około pięciuset gatunków zwierząt (tamże, s. 10) oraz Pliniusza Starszego, autora kompendium *Naturalis historia* (Kobielus, 2002, s. 25). Innym źródłem jest *Fizjolog*, dzieło „zawierające opis zwierząt, roślin i drogich kamieni opatrzony moralizującym komentarzem" (s. 26). Odrębny zespół źródeł stanowią wzorowane na *Fizjologu* bestiariusze służące do przekazania chrześcijańskiej nauki moralnej. Ze względu na swój cel stanowiły one nie tylko dzieła zoologiczne. Ważniejsze okazywały się alegoryczne cechy danego zwierzęcia, stąd też pojawiały się w bestiariuszach smoki czy jednorożce (Rudolf, 2001, s. 12). Innym źródłem są, często mało wiarygodne, relacje żeglarzy, pielgrzymów, konkwistadorów i innych osób podróżujących do obcych krain (s. 13–14).

2.2. Prace naukowe. Próby typologii hybryd

Naukowców zajmujących się hybrydami z antropologicznego i kulturoznawczego punktu widzenia interesuje „znaczenie istot fantastycznych dla rozwoju abstrakcyjnego myślenia, a co za tym idzie – dla rozwoju cywilizacji. Tak więc przedstawiano wygląd istoty fantastycznej, jej zwyczaje, miejsce występowania mitów z jej udziałem oraz funkcję, jaką pełniła, ponadto znaczenia symboliczne" (Rudolf, 2001, s. 15). Podejmowano też próby klasyfikacji hybryd.

Jedną z prac poświęconych hybrydom jest książka Daniela Fajnsztejna (1938), który dokonał zestawienia i opisu istot występujących w wierzeniach i mitach różnych kultur świata (w terminologii autora ludów „cywilizowanych" i „niecywilizowanych"). Zdaniem Fajnsztejna potwory fantastyczne mogą mieć różnoraką genezę: teratologiczną, paleontologiczną, uraniczno-meteorologiczną, naturalistyczną, onejrologiczną i czysto fantastyczną (Fajnsztejn,

1938, s. 1–2). Autor wyróżnia cztery podstawowe typy konstrukcyjne istot fantastycznych (s. 107):

1. istoty mieszane;
2. istoty mające nadmiar pewnych elementów składowych względem normy (potwory multiplikacyjne), np. charakteryzujące się wielością głów, rąk, oczu, nóg i ogonów;
3. istoty wykazujące brak pewnych elementów (potwory prywatywne), np. stworzenia o jednym oku albo też posiadające tylko jedną połowę ciała, jak również istoty niemające nóg czy rąk bądź też składające się tylko z głowy;
4. istoty o nienormalnym układzie elementów, np. postaci z odwróconymi stopami oraz z samymi kończynami górnymi.

Tylko istoty mieszane są hybrydami, gdyż stanowią połączenie części ciał różnych istot. Wśród tychże wyróżnił Fajnsztejn (1938, s. 3–49, s. 108–113):

1. istoty ludzko-zwierzęce – składające się z elementów ludzkich i zwierzęcych, przy czym mające ludzką głowę[2]. Można je podzielić na cztery grupy. Potwory antropocefaliczne łączą głowę lub twarz ludzką z ciałem zwierzęcia: psa, psa morskiego, lwa, konia, hipopotama, byka, ptaka, istoty krokodylopodobnej, węża, ryby, uskrzydlonego skorpiona. Potwory antropoprotomiczne stanowią połączenie korpusu człowieka z dolną częścią ciała zwierzęcia: konia, lwa, byka, bawołu, ptaka, węża, żółwia, ryby, skorpiona. Potwory teriopodyczne stanowią połączenie ciała ludzkiego z nogami zwierząt: psa, byka, krowy, kozła, kozy, osła, jelenia, nieokreślonego zwierzęcia kopytnego, emu, strusia, łabędzia, sępa lub koguta, kury. Prócz tego spotykane są hybrydy o całkowicie ludzkiej postaci z dodatkowymi elementami zwierząt.
2. istoty zwierzęco-ludzkie (potwory tericefaliczne) – składające się z elementów ludzkich i zwierzęcych, które na ludzkim ciele mają głowę zwierzęcia: niedźwiedzia, tygrysa, nieokreślonego zwierzęcia drapieżnego, słonia, okapi, byka, krowy, kozła, konia, dzika, świni, psa, wilka, kota, pantery, lwa, zająca, pawiana, nieokreślonej małpy, sowy, ibisa, orła, wrony, nieokreślonego ptaka, węża, krokodyla, żaby, rekina, nieokreślonej ryby.
3. istoty zwierzęce – przede wszystkim skomponowane z elementów różnych zwierząt. W tej grupie znalazła się m.in. grecka chimera będąca połączeniem lwa, kozy i węża, a także wiele istot z mitologii egipskiej. Szczególną pozycję w tej grupie zajmują hybrydy łączące ciało jednego

[2] Fajnsztejn wspomina, iż istnieją też istoty z głową mieszaną, ludzko-zwierzęcą; zob. Fajnsztejn, 1938, s. 4 i 108.

zwierzęcia z głową innego. Są to m.in. połączenia ciała lwa z głową barana, węża, sokoła; ciała hipopotama z głową lwa i pawiana; ciała węża z głową lwa, krowy, barana, sokoła itd. Szczególnie interesując są hybrydy złożone z ciała ryby i głowy jaskółki (w mitologii babilońskiej), ciała psa i głowy kota (w mitologii ludu Aranda w Australii) i ciała nietoperza z głową arara (u brazylijskiego ludu Paressi).

Warto zauważyć, iż autor nie używa terminu „hybryda", lecz „potwór mieszany".

Interesującą klasyfikację istot hybrydalnych stworzył Heinz Mode (1977), który dokonał analizy wizerunków tych stworzeń w sztukach plastycznych. Mode przytacza najpierw stosowaną często typologię, która, jego zdaniem, nie sprawdza się przy bogatym materiale. Przedstawia się ona następująco (s. 18–29):

1. istoty mieszane lub bajkowe związane z określonym pojęciem i noszące znaną nam z historii i literatury nazwę, np. gryf, centaur, smok, sfinks czy jednorożec;
2. istoty mieszane, których wizerunki są znane, lecz które nie mają nazwy, np. symbole ewangelistów (skrzydlaty lew, skrzydlaty byk), motywy heraldyczne (np. dwugłowy orzeł);
3. groteskowe straszydła powstałe w wyobraźni, np. występujące na obrazach Boscha i Bruegla, na japońskich rysunkach, średniowiecznych kapitelach czy w kompozycjach surrealistów.

Zamiast tej ogólnej typologii Mode proponuje własną, znacznie bardziej szczegółową, kładącą nacisk na wygląd stworzeń. Autor wyróżnia (s. 29–31):

1. istoty mieszane z ludzkim torsem lub ciałem zwierzęcia, ale o wyraźnie ludzkiej postawie, ze zwierzęcą głową lub tylko niektórymi atrybutami ze świata zwierzęcego. Zbiorcza nazwa tej grupy to „zwierzoczłek". Należą tu m.in. diabły, satyry, Minotaur, skrzydlate lub nieskrzydlate demony, wiele bóstw egipskich przedstawianych jako ludzie z głowami zwierzęcymi, zwierzęta w postaci człowieczej, sumeryjscy zwierzoludzie;
2. istoty mieszane mające tułów zwierzęcy albo wyraźnie zwierzęcą postawę, natomiast głowę ludzką, ludzki tors bądź inne części ciała ludzkiego. Zbiorcza nazwa tej grupy to „człekozwierz". Należą tu m.in. sfinks, centaur, syrena;
3. istoty mieszane o ciele zwierzęcia i głowie zwierzęcia różnych gatunków albo z dodatkiem innych części zwierząt. Zbiorcza nazwa tej grupy to „zwierzozwierzę". Należą tu m.in. gryf, smok, pegaz, wodne istoty z rybim ogonem i torsem ssaka;
4. istoty mieszane świadomie urozmaicane, z wyolbrzymieniami lub zmniejszeniami cech tułowia, kończyn, głów i ciał. Zestawiane mogą być części zwierzęce z ludzkimi, ale zniekształceniu mogą też ulec formy typowe dla

jednego gatunku. Autor na określenie zbiorcze proponuje „urozmaicone i uproszczone kombinacje istot mieszanych". Należą tu m.in. jednorożce, cyklopy, istoty z dawnych opisów podróżniczych (długouchy, jednonogi, bezusty), wielorękie i wielogłowe bóstwa hinduskie, kombinacje heraldyczne (np. kilka ciał zwierząt zakończonych wspólną głową);

5. istoty powstałe na skutek uczłowieczenia lub uzwierzęcenia elementów przyrody albo przedmiotów martwych. Proponowana nazwa zbiorcza to „ożywione przedmioty i elementy przyrody". Do tej grupy należą m.in. wodo-, góro- i drzewoludzie, uczłowieczone miecze i okręty.

Mode również nie używa terminu „hybryda".

Kolejna klasyfikacja potworów pochodzi od Władysława Kopalińskiego (1985, s. 917). Opierając się na mitologii greckiej, wydzielił on cztery grupy monstrów:

1. istoty ludzkie nadnaturalnych rozmiarów;
2. istoty ludzkie o niezwykłych cechach budowy, np. o nadmiernej lub niedostatecznej liczbie kończyn i innych organów;
3. istoty łączące kształty ludzkie i zwierzęce;
4. istoty łączące kształty dwóch lub większej liczby zwierząt.

Z powyższego wynika, iż hybrydami są istoty z grupy trzeciej i czwartej, aczkolwiek mogą być też w grupie drugiej, jak chociażby Meduza.

Kolejna przytaczana przeze mnie typologia została stworzona przez rosyjską badaczkę, Olgę Iwanową-Kazas (Иванова-Казас, 2004). W swojej pracy połączyła ona wykształcenie biologiczne z zainteresowaniami mitologią, klasyfikując hybrydy[3] występujące w mitach[4] pod kątem ich anatomii. Badaczka stwierdza, iż problem systematyki chimer został po raz pierwszy zauważony przez Andrieja Pietrowicza Rimskiego-Korsakowa (s. 246). Autorka krytycznie odnosi się do systematyki hybryd zaproponowanej przez redaktorów *Bestiariusza mitologicznego* (Голь, Елоева, Норин, Стрельцова, 1999), którzy wydzielili (s. 247–248)[5]:

Klasa zoomorficzne:

Rząd:

1. Monomorficzne:
   - Gigantyczne;
   - Wielogłowe;
   - Jednorogie.

[3] Autorka używa nazwy „chimery" albo „Mythozoa". Ponieważ jednak termin „chimera" jest stosowany na określenie konkretnego potwora mitycznego i bestiariuszowego, postanowiłem w omawianej klasyfikacji zastąpić słowo „chimera" terminem „hybryda".

[4] Ponadto Iwanowa-Kazas opisała kilka przykładów hybryd stworzonych współcześnie, np. ślimaczaną rusałkę, zob. Иванова-Казас, 2004, s. 187.

[5] Nazwy klas, rzędów i rodzin podaję w tłumaczeniu własnym z języka rosyjskiego.

2. Dymorficzne.
3. Trymorficzne.
4. Polimorficzne.
5. Smoki:
   - Chińskie;
   - Inne.

Klasa antropozoomorficzne:

Rząd:

1. Dymorficzne:
   - Człowiekoptaki;
   - Człowiekowęże;
   - Człowiekoryby;
   - Człowiekokoty;
   - Człowiekopsy;
   - Człowiekobyki;
   - Człowiekokonie;
   - Kopytonogie;
   - Inne dymorficzne.
2. Trymorficzne;
3. Polimorficzne.

Klasa paradoksomorficzne

Zdaniem Iwanowej-Kazas klasa paradoksomorficznych jest zbędna i została wydzielona sztucznie. Autorka zwraca też uwagę na to, iż podział monomorficznych na gigantyczne, wielogłowe i jednorogie jest zupełnie nielogiczny; ponadto krytykuje zastosowanie w systematyce identycznych nazw (dymorficzne, trymorficzne i polimorficzne) w stosunku do przedstawicieli dwóch różnych klas (zoomorficzne i antropozoomorficzne) (s. 248–249). Autorka zauważa również, iż w powyższej klasyfikacji brak miejsca dla istot monomorficznych takich, jak cyklopy.

Iwanowa-Kazas proponuje własną klasyfikację potworów. Oto ona (s. 250–251):

Typ Mythozoa:

1. Podtyp *Teratozoa* (zdeformowani przedstawiciele jednego rodzaju): Klasy:
   - *Anthropomorpha* (istoty przypominające wyglądem ludzi), np. cyklopy;

- *Theromorpha* (istoty przypominające ssaki);
- *Ornithomorpha* (istoty przypominające ptaki);
- *Sauromorpha* (istoty przypominające jaszczurki).

2. Podtyp *Chimaerozoa*:
   Klasy:
   - *Dichimaera* (hybrydy podwójne);
   - *Trichimaera* (hybrydy potrójne);
   - *Tetrachimaera* (hybrydy poczwórne);
   - *Pentachimiaera* (hybrydy zestawione z pięciu istot);
   - *Polychimaera* (hybrydy zestawione z więcej niż pięciu istot).

Następnie, opierając się na przekonaniu, iż najważniejszą częścią ciała zwierząt jest głowa, która określa stopień intelektu, autorka wyróżnia wśród hybryd podwójnych następujące rzędy: *Anthropocephala*, *Therocephala*, *Ornitocephala*, *Saurocephala*, *Amphiobiocephala*, *Ichthyocephala* i *Entomocephala*.

Przy podziale *Anthropocephala* na rodziny brane jest pod uwagę, z ciałem jakiego zwierzęcia jest połączona ludzka głowa. W związku z tym Iwanowa-Kazas wyróżnia następujące rodziny *Anthropocephala*:

- *Anthropotheriidae* (człowiekossaki[6]), np. trytony, centaury;
- *Anthropoornitidae* (człowiekoptaki), np. syreny, harpie;
- *Anthroposauridae* (człowiekowęże), np. Echidna, nagi;
- *Anthropoichthyidae* (człowiekoryby), np. rusałki;
- *Anthropoinsectidae* (człowiekoowady), np. elfy, sylfy;
- *Anthropophytidae* (człowiekorośliny), np. mandragory.

Podział *Therocephala* jest znacznie bardziej rozbudowany z uwagi na różnorodność ssaków. Autorka wyróżnia więc przykładowo słoniogłowych, bykogłowych itp.

Iwanowa-Kazas wydziela również siedem rzędów hybryd potrójnych, natomiast hybrydy złożone z fragmentów co najmniej czterech zwierząt ze względu na brak podobieństw między nimi uważa za samodzielne byty, które nie mogą być sklasyfikowane w rodziny (s. 251).

W gronie podwójnych hybryd 41 stanowi połączenie człowieka i ssaka, 20 – człowieka i ptaka, 16 – człowieka i ryby, 15 – człowieka i gada, 10 – ssaka i ptaka (s. 203). Wśród potrójnych chimer najczęstszą kombinacją jest ssak + człowiek + ptak (12 przykładów) oraz człowiek + ssak + gad (6 przykładów). Spośród przytoczonych przez autorkę istot polihybrydalnych warto wspomnieć o istocie Лун-9, która ma głowę wielbłąda, rogi jelenia, oczy zająca,

[6] Tłumaczenie z języka rosyjskiego tu i dalej – własne.

uszy krowy, szyję węża, brzuch jak u zwierzęcia Szeń, łapy tygrysa, pazury jastrzębia, łuski karpia. Z kolei istota o nazwie Стоглав (stogłów) ma sto głów różnych zwierząt (s. 206).

Jak wynika z analizy przeprowadzonej przez Iwanową-Kazas (s. 200), w tworzeniu poszczególnych *Mythozoa* najczęstszy udział mają następujące organizmy: człowiek (149 hybryd), nieokreślony ptak (51), wąż (42), ryby (29), lew (25), koń (23), kozioł lub koza (16), byk lub krowa (14), nietoperz (14), pies (14) i nieokreślony ssak (10). Pozostałe istoty współtworzące hybrydy to: baran, pantera śnieżna, borsuk, hipopotam, wielbłąd, wilk, delfin, zając, zebu, kot, łoś, niedźwiedź, małpa, jeleń, osioł, świnia, słoń, tygrys, tur, szakal, jaguar, ibis, jaskółka, orzeł, kogut, sokół, kaczka, jastrząb, krokodyl, żółw, jaszczurka, ropucha, żaba, motyl, mrówka, szarańcza, stonoga i ważka.

Autorka zwróciła uwagę na problematyczność materii badań. Otóż często trudno stwierdzić, czy dana hybryda ma łuski ryby, węża, czy też może pióra ptaka. Z tego względu badaczka przyjęła pewne ustalenia metodologiczne, np. jeśli na skrzydłach danej hybrydy występuje choć zarys piór, to skrzydła są ptasie, jeśli zaś jest to tylko błona, to są to skrzydła nietoperza (a takie często występują u smoków). Rozdwojone kopyta u dużych zwierząt uważa autorka za bycze, u małych zaś za kozie. Jeżeli natomiast na nogach hybrydy są cztery palce, z których trzy są skierowane do przodu, a jeden do tyłu, to są to kończyny ptaka (s. 199).

Ostatnia klasyfikacja jest autorstwa Henryka Dubowika (1999). Analizując polską literaturę fantastyczną, wyróżnił on cztery grupy postaci powstałych drogą kontaminacji, a mianowicie przez:

1. łączenie cech zewnętrznych zwierzęcia z psychiką ludzką (antropomorfizacja);
2. łączenie cech osoby martwej i żywej, np. średniowieczne szkielety z tańców śmierci;
3. łączenie cech posągu i człowieka żyjącego, np. golemy, manekiny, roboty;
4. składanki elementów anatomii ludzkiej i zwierzęcej, np. szerny z trylogii księżycowej Jerzego Żuławskiego czy dubelty z *Edenu* Stanisława Lema.

Moim zdaniem spośród przedstawionych powyżej taksonomii istot fantastycznych na uwagę zasługują klasyfikacje Iwanowej-Kazas, Fajnsztejna i Mode. Ich propozycje są jasne, klarowne i oparte na bogatym materiale badawczym. Klasyfikacja Kopalińskiego jest, według mnie, zbyt uboga, ponieważ odnosi się do niewielkiej grupy istot z mitologii greckiej. Z kolei klasyfikację autorów *Bestiariusza mitologicznego* cechuje brak logiki i błędy nazewnicze. Interesująca jest typologia Dubowika, ponieważ koncentruje się ona nie tylko na łączeniu elementów anatomicznych. Sądzę, iż najwłaściwszą typologią hybryd jest propozycja Iwanowej-Kazas oparta na naukowej taksonomii zoologicz-

nej. Pomijając użycie terminu „chimera" zamiast właściwszego „hybryda", jest to klasyfikacja logiczna, niezbyt skomplikowana oraz, co istotne, opracowana w języku łacińskim, dzięki czemu, przynajmniej teoretycznie, dostępna szerszemu gronu badaczy.

Problematyka istot fantastycznych, w tym hybrydalnych, podejmowana jest też m.in. w publikacjach Luboša Antonína (2003), Jeana C. Coopera (1998), Jana Gondowicza (2007), Witolda Klingera (1949), Jorge Borgesa (1983), Davida Daya (2001) i Andrzeja Sapkowskiego (2001). Są to albo opracowania monograficzne, albo encyklopedie. Nie omawiam w tym miejscu szczegółowo ustaleń tych autorów, ponieważ nie podają oni własnej taksonomii istot fantastycznych.

3. Hybrydy w narracyjnych grach fabularnych

Na podstawie analizy kilku bestiariuszy można zbudować ogólną typologię istot w nich występujących. Przedstawia się ona następująco:

1. rośliny;
2. zwierzęta;
3. demony;
4. scyborgizowane zwierzęta;
5. hybrydy;
6. antropomorficzne stworzenia mitologiczne;
7. inne.

Poniżej dokonam krótkiej charakterystyki wydzielonych przeze mnie grup bestii.

Rośliny – grupa istot rzadko spotykana w RPG. Z reguły są to rośliny o właściwościach leczniczych lub magicznych, np. belladonna, mandragora, tojad czy jaskółcze ziele. Odrębną podgrupę stanowią rośliny myślące, takie jak dębostwór albo krzew.

Zwierzęta – niezwykle różnorodna grupa, w której skład wchodzą ssaki, ptaki, ryby, płazy, gady, owady i pajęczaki. Ponadto należy tu umieścić zwierzęta mityczne, takie jak jednorożec bądź smok, oraz zwierzęta nadnaturalnych rozmiarów, np. gigantycznego kraba lub pseudoszczura.

Demony – do tej grupy można zaliczyć istoty wywodzące się z dusz martwych ludzi oraz istoty magiczne zamieszkujące dany świat przedstawiony. Do demonów należą wampiry, chowańce, strzygi, ogniki bagienne, zombie, anioły, diabły itd.

Scyborgizowane zwierzęta – w szerokim rozumieniu są to twory powstałe w wyniku połączenia elementów organizmów żywych i maszyn. Występują w systemach w konwencji postapokaliptycznej. Są to głównie roboty, m.in. bojowe, wspomagające i eksperymentalne. W tej grupie mieszczą się cyborgi w węższym rozumieniu, a więc istoty humanoidalne będące wynikiem połączenia elementów ciała człowieka z maszyną. Osobną grupę stanowią stworzenia będące połączeniem zwierząt z elementami przyrody nieożywionej (np. kamieniami). Mieszczą się one w niniejszej klasyfikacji pomiędzy cyborgami a hybrydami.

Hybrydy – są stworzeniami, na których wygląd złożyły się części kilku różnych istot (zwierząt, roślin, ludzi), zarówno realnie istniejących, jak i będących wytworami ludzkiej wyobraźni. Niektórych przedstawicieli hybryd można by zaliczyć do zwierząt bądź demonów, jednak ze względu na ich odmienny wygląd wydzielono je jako odrębną grupę. Grupa hybryd będzie mnie interesować w dalszych rozważaniach.

Antropomorficzne stworzenia mitologiczne – tę grupę tworzą podobne do człowieka istoty pochodzące z różnych mitologii, np. cyklopy, elfy, trole, golemy, olbrzymy.

Inne – tutaj zaliczyłem istoty, które trudno zaklasyfikować do pozostałych grup, np. kukiełkę, śmierć, cień, mumię.

4. Charakterystyka źródeł

4.1. Systemy RPG

Wiedźmin (Marszalik, Nowak-Kreyer, Studniarek, 2001) to system oparty na utworach Andrzeja Sapkowskiego. Realia gry stanowi świat *fantasy* przedstawiony w opowiadaniach o Geralcie, epoka sprzed nilfgaardzkiego najazdu, a konkretnie miejsce zwane Kontynentem. Gracze mogą odgrywać role ludzi, elfów, gnomów, niziołków, krasnoludów bądź wiedźminów.

Zły Cień. Kruki Urojenia (Greczyszyn, 1995) to gra oparta na mitologii słowiańskiej, osadzona we wczesnym średniowieczu (możliwa jest też gra w fantastycznym świecie Ardalonne). Gracze mają do wyboru takie rasy, jak: ludzie, skrzaty, uboża, bagienniki, antowie, borowcy i mieszańce.

Arkona (Janusz, 2003) proponuje alternatywną historię wczesnośredniowiecznej Europy ok. 1100 r., w sytuacji, kiedy Mieszko I nie przyjął chrztu. Również dla tego systemu inspirację stanowi mitologia słowiańska. Mamy tu

do czynienia z przeciwstawieniem pogańskiej Słowiańszczyzny chrześcijańskiej Europie Zachodniej.

Akcja gry *Neuroshima* toczy się w świecie zrujnowanym w wyniku zagłady nuklearnej. Bestiariusz ujęty jest w dwóch dodatkach do podręcznika głównego (Oracz, Szyma, bez daty; Szyma, bez daty).

Wolsung. Magia Wieku Pary (Ganszyniec, 2009) przedstawia realia dziewiętnastowiecznej rewolucji przemysłowej. Gracze mogą wcielać się w role detektywów, agentów wywiadu, inżynierów, gwiazd kina, odkrywców itp.

Czeskie RPG *Dračí Doupě plus* (Ježek, 2006) jest oparte na znanej amerykańskiej grze *Dungeons & Dragons*. Gra polega na odbywaniu kolejnych przygód przez graczy pod przewodnictwem tzw. Pana Jaskini.

4.2. Problemy metodologiczne

Z powyższych systemów RPG dokonałem ekscerpcji hybryd, po czym poddałem je analizie. Materiał badawczy ujawnił liczne problemy metodologiczne, które trzeba było rozwiązać. Z analizy wykluczyłem istoty nie będące, według mnie, hybrydami w pełnym tego słowa znaczeniu. Przykład stanowi postać domowika (domowego) z gry *Arkona*. Istota ta może zmieniać się w psa lub kota, jednakże nie wykazuje cech hybrydalnych. Podobnie postać kłobuka z gry *Zły Cień. Kruki Urojenia*. Analizie nie poddałem również istot, których opis jest zbyt skromny, by móc zasadnie wnioskować o ich hybrydalności. Przykładowo sporysz z gry *Arkona* w krainie zmarłych przyjmuje „bardziej ludzkie kształty i jedynie głowa przywodzi na myśl chomika" (Janusz, 2003, s. 248). Ten opis, moim zdaniem, nie może przesądzać o zakwalifikowaniu sporysza do grupy hybryd. Inny przykład stanowi dębostwór z gry *Wiedźmin* – istota przypominająca dąb, która potrafi się przemieszczać. Wykluczyłem jednorożca, chociaż jego historyczne wyobrażenia zdecydowanie umiejscawiają go w grupie stworzeń mieszanych. W narracyjnych grach fabularnych nie wykazywał tych cech (poza posiadaniem rogu).

W słowniku nie umieściłem również smoków, które, moim zdaniem, są nie tyle hybrydami, ile odrębnymi rasami. Podobnie czynię z przedstawionymi w grze *Dračí Doupě* postaciami diabła i anioła. Według mnie z ich opisu nie wynika jednoznacznie, iż są to istoty powstałe z połączenia człowieka z ptakiem (skrzydła anioła) bądź nietoperzem (skrzydła diabła). Sądzę też, iż nie są hybrydami występujące w *Neuroshimie* zwierzęta korzec i liściak (liafrun), pierwsze przypominające wyglądem drzewo, a drugie liście. Inne istoty występujące w tej grze są połączeniem maszyny ze zwierzęciem lub człowiekiem. Nie zaliczam ich do hybryd, lecz do scyborgizowanych zwierząt lub do cyborgów. Są to m.in. następujące roboty hybrydopodobne: kuguar, kurczak, mecha-mrówki, modliszka.

4.3. Słownik

W słowniku podjąłem się charakterystyki poszczególnych hybryd. Hasła ułożone są alfabetycznie.

Budowa hasła słownikowego: 1) skrót nazwy gry, w której dana hybryda występuje oraz opis hybrydy, 2) informacja o wizerunku hybrydy w historii kultury, 3) próba określenia funkcji hybrydy w grze.

Wykaz skrótów nazw gier: A – *Arkona*, D – *Dračí Doupě*, W – *Wiedźmin*, Wo – *Wolsung*, Z – *Zły Cień*. Ponieważ wszystkie opisy hybryd zamieszczone punkcie pierwszym pochodzą z odpowiednich bestiariuszy RPG i są oznaczone skrótem nazwy gry, rezygnuję z permanentnego umieszczania odsyłaczy do nich.

BAZYLISZEK

1. **(A)** Bazyliszek to stwór przypominający koguta z wężowym ogonem. Głowa bazyliszka jest pokryta wyrostkami kostnymi przypominającymi koronę. Wzrokiem bestia potrafi paraliżować ofiary, a nawet zamieniać je w kamień. Bazyliszki są bezpłodne. Wykluwają się z kurzych jaj zauroczonych przez nieżyczliwą osobę.
   (W) Bazyliszek wygląda jak skrzyżowanie jaszczurki stojącej na tylnych łapach z kogutem. Ponadto ma zakończony kolcem ogon, żółte ropusze oczy, zakrzywiony ptasi dziób, błoniaste skrzydła i wydęte podgardle. Tylko niektóre osobniki mają moc hipnotyzowania wzrokiem, ich główną bronią jest jad.
2. Bazyliszek w średniowieczu był postrzegany jako król węży (Kobielus, 2002, s. 62), następnie twierdzono, że ma ropusze oczy, głowę i szpony koguta, a ciało węża (Cooper, 1998, s. 23–24) lub że jest to kogut bądź indyk z ogonem węża lub jaszczurki i oczyma węża albo jaszczurki (Kopaliński, 1985, s. 84). Traktowany często jako symbol szatana, śmierci, grzechu i zazdrości (Kobielus, 2002, s. 66).
3. W RPG bazyliszek jest traktowany jako potwór wrogi człowiekowi; istota, przed którą należy się bronić.

BIES/BORUTA/SILVAN/ROKITA/LASOWY

1. **(Wo)** Biesy to koźlorogie i rogate stworzenia mieszkające w dziuplach i jaskiniach. Opiekują się lasem. Zdaniem niektórych nie lubią intruzów.
   (A) Boruta ma wygląd niewysokiego człowieka z krowim ogonkiem i kopytami zamiast stóp. Jest przyjaźnie nastawiony do ludzi: karmi głodnych, a zagubionym wskazuje drogę. Z drugiej strony intruzom

pragnącym znaleźć i zabrać jego skarby uprzykrza życie np. przez zatruwanie wody; może nawet zabić.
(W) Silvan występuje pod postacią kozłoluda płci męskiej, Ma rogi, raciczki, końskie zęby i ogon. Lubi figle.
(Z) Lasowy to stwór o końskich nogach, owłosionym torsie i różkach.

2. W wyobrażeniach demonów leśnych zlał się wizerunek słowiańskiego biesa z chrześcijańskim diabłem, stąd wizerunek tej istoty jako owłosionego mężczyzny o nogach końskich z rożkami na głowie. Duży wpływ na wyobrażenia tej postaci miała również mitologia grecko-rzymska z Panem i Faunem na czele (zob. Baranowski, 1965; Pełka, 1987; di Nola, 2001; Szyjewski, 2003). Grecki Pan wyobrażany był bowiem jako człowiek z nogami, rogami i uszami kozła (Kopaliński, 1985, s. 824).
3. W RPG to postać ambiwalentna, gdyż jednej strony jest to zazwyczaj przyjazny człowiekowi stworek, który lubi płatać figle, zaś z drugiej, jeśli wymusi to sytuacja, może być istotą bardzo złośliwą i uprzykrzającą życie.

CHIMERA

1. **(D)** Chimera to postać o ciele kozy, głowie lwa lub kozy i ogonem zakończonym głową smoka. Ponadto ma smocze skrzydła.
2. W mitologii greckiej jest to zwierzę z głową, grzywą i łapami lwa, tułowiem kozy i ogonem węża. Niekiedy przedstawiane z trzema głowami: lwa, kozy i smoka bądź jako lew-smok z łbem kozy wyrastającym pośrodku grzbietu (Cooper, 1998, s. 39–40).
3. W narracyjnych grach fabularnych chimera jest wrogiem człowieka, potrafi wniknąć w ludzkie myśli; może pożreć człowieka.

DRZEWICA

1. **(A)** Drzewice są demonami o wyglądzie kobiet ze skórą przypominającą korę drzew, a w krainie zmarłych (Niwii) jeszcze bardziej upodabniają się do drzewa: na głowach zamiast włosów rosną im listki i owoce, a ciała stają się bardziej podobne do drzewa.
(Z) Drzewica to ssak przypominający żubra, ma jednak kły i pazury.
2. Ponieważ w grze *Arkona* drzewice opiekują się drzewami, można je przyrównać do greckich driad.
3. W *Arkonie* drzewice jako opiekunki drzew atakują drwali i uprzykrzają im życie, kradnąc narzędzia i zapasy, mogą też mordować ich we śnie. Do pomocy w walce ze ścinającymi drzewa wzywają leśne zwierzęta. W *Złym Cieniu* hybryda o tym mianie zaliczana jest do zwierząt.

ENT

1. **(D)** Jest to istota o wyglądzie drzewa, mająca twarz i kończyny.
2. Ent jest istotą wymyśloną przez Johna Ronalda Reuela Tolkiena na potrzeby stworzonego przez niego świata – Śródziemia.
3. Podobnie jak drzewice z *Arkony*, entowie są obrońcami lasu. Do pomocy w walce wzywają rozmaite istoty zamieszkujące las.

GARGULEC

1. **(Wo)** Gargulce to niskie, brodate istoty przypominające kamienne posągi, które wyglądają jak krasnoludy ze skrzydłami.
2. Gargulec (rzygacz) to pojęcie w architekturze oznaczające dekoracyjne zakończenie rynny, często w formie fantastycznej istoty.
3. W RPG gargulce zazwyczaj żywią się gołębiami, więc są neutralne w stosunku do ludzi, jednakże potrafią zaciekle bronić swojego terytorium zagrożonego np. podczas renowacji budynku.

GRYF

1. **(Wo)** Zwierzę o ciele kotowatego, a skrzydła, głowę i – czasem – przednie łapy ma drapieżnego ptaka. Jego potężne skrzydła są zdolne przetrącić kręgosłup dorosłemu bykowi. Gryf ma dziesięciocentymetrowe pazury i twardy jak stal dziób. Gryfy mają naturę kotów, dużo śpią, rzadko polują, są samotnikami. Gryf szlachetny jest skrzyżowaniem lwa i orła, gryfon miejski to połączenie kota i sokoła, a gryf atlantydzki to jaguar z cechami kondora.
   (W) Gryf to stwór o łbie i szponach orła oraz lwim tułowiu.
2. Gryf to twór o łbie i szponach orła oraz tułowiu lwa (Cooper, 1998, s. 69), ewentualnie również o uszach kota (Kobielus, 2002, s. 108). Gryf łączył ziemską siłę lwa i niebiańską energię orła, zaś ostro zakończone uszy były uważane za symbol czujności. W Biblii jednak gryfy zostały zaliczone do zwierząt nieczystych (s. 109).
3. W *Wolsungu* gryfy można udomowić i traktować jak zwierzątka domowe lub też wytresować je i wykorzystywać np. do namierzania magów. W *Wiedźminie* odżywiają się m.in. ludźmi, atakują dziobem i szponami.

HARPIA

1. **(Wo)** Harpia to skrzyżowanie ptaka i niewielkiego humanoida. Pierwotna odmiana ma pióra tylko na skrzydłach, a harpia miejska jest opierzona od szyi w dół.
   (W) Harpie to potwory wielkości ludzi, o kobiecych głowach i tułowiu oraz skrzydłach i nogach sępa. Rozszarpują swe ofiary szponami.

(D) Istoty podobne do ludzi, jednak zamiast nóg mają pazury, a z pleców i rąk wyrastają im skrzydła. Są łase na ludzkie mięso.
2. Harpia to mityczny stwór o głowie i piersi kobiety oraz ciele sępa. Wydziela cuchnący odór. Symbolizuje destrukcyjny aspekt kobiecej natury (Cooper, 1998, s. 72).
3. W narracyjnych grach fabularnych harpie są waloryzowane negatywnie, ponieważ odznaczają się złośliwością, kradną, porywają dzieci oraz polują na ludzi.

HYDRA
1. **(W)** Hydra ma dziewięć wężowych głów osadzonych na ciele podobnym do psiego, wielkim jak u krokodyla.
2. W mitologii greckiej hydra była dziewięciogłowym wężem albo potworem o ciele podobnym do psa (tamże, s. 77).
3. Hydra jest niebezpiecznym potworem, dlatego bohaterowie *Wiedźmina* walczą z nią.

ISTOTA Z GŁĘBIN
1. **(Wo)** To skrzyżowanie człowieka i ryby. Istoty te są „obślizgłe, gdzieniegdzie pokryte łuską, mają rybie oczy i pyski, a palce ich dłoni łączy błona".
2. Jest to nawiązanie do twórczości Howarda Phillipsa Lovecrafta. Istoty z głębin występują w opowiadaniu *Widmo nad Innsmouth*.
3. Istoty te zostały wprowadzone do gry najprawdopodobniej dla urozmaicenia bestiariusza.

KUROLISZEK
1. **(W)** Kuroliszek to istota wielkości indyka, pokryta pierzem, ma nietoperzowate skrzydła i sępi dziób. Atakuje od tyłu, mierząc dziobem w kręgosłup lub aortę.
2. Postać kuroliszka pojawia się u Pliniusza w *Historii Naturalnej* oraz w *De naturis verum* Neckhama. Jest to angielski *cockatrice* i starofrancuski *cocatris*.
3. Wróg człowieka, często atakuje znienacka.

LAMIA
1. **(W)** Lamia to wąż o kobiecej głowie mogący zamieniać się w piękną kobietę.
2. W mitologii greckiej była to królowa zamieniona w potwora o głowie i piersiach kobiety, ciele zwierzęcia, szponami na przednich nogach i kopytami na tylnych (Cooper, 1998, s. 138).
3. Lamia jest wrogiem ludzi, gdyż wysysa z nich krew.

LATANIEC

1. **(Z)** Latańce są humanoidami o wyglądzie półmałpki z motylimi skrzydłami.
2. Brak informacji o innych wyobrażeniach tej postaci.
3. Są to istoty figlarne, np. chowają różne przedmioty.

LESZY

1. **(W)** Przypomina on skrzyżowanie kota z niedźwiedziem, ponadto ma umiejętność metamorfozy w człowieka lub pień drzewa.
   W grach **(A)** i **(Wo)** jest to istota występująca pod dwiema postaciami: niedźwiedzia i człowieka, żbika i człowieka lub żubra i człowieka. Inaczej mówiąc, stwór ten ulega metamorfozie, jednakże jego wygląd nie przyjmuje cech hybrydalnych.
2. Leszy jest postacią z wierzeń słowiańskich, to opiekun lasu. Jest znany zarówno z wierzeń wschodniosłowiańskich, jak i polskich (Podgórska, Podgórski, 2005, s. 262–263).
3. W *Wiedźminie* to niebezpieczna istota atakująca zębami i szponami, w pozostałych grach to opiekun lasu.

LYKANTROP

1. **(Wo)** Jest to hybryda człowieka i wilka z długimi pazurami i pełną zębów paszczą. W tej grze występuje też nosorożcołak, który przypomina bezwłosego goryla z głową nosorożca.
   (A) Wilkołak lub wilkołek to człowiek, który podczas pełni księżyca zmienia się w krzyżówkę człowieka i wilka, jest wówczas pokryty wilczym futrem, ma wilcze pazury i pysk. Odczuwa wtedy ogromny głód, który powoduje, że jest w stanie pożreć nawet własną rodzinę.
   (W) Lykantropy to zbiorcze określenie krwiożerczych bestii o kształtach pół zwierząt, pół ludzi. W grze występują kotołaki, wilkołaki i szczurołaki.
   (D) W tej grze istnieją następujące likantropy: gawronołaki, dzikołaki, szczurołaki, łabędziołaki, niedźwiedziołaki, tygrysołaki i nagi (istoty będące połączeniem człowieka i węża).
   (Z) Wilkołak to potężny wilk o kształtach humanoidalnych.
2. Wilkołactwo, zwane likantropią, to wiara w możliwość przemiany człowieka w wilka lub dowolne inne zwierzę (Słupecki, 1994, s. 5 i 161; zob. również: Słupecki, 1987; Petoia, 2004). Likantropia jest znana na całym świecie: w Afryce znana jest wiara w ludzi-lwy, lamparty i hieny, w Chinach w ludzi-lisy, na Syberii w niedźwiedziołaki, w Indiach w tygrysołaki, a w Indonezji w krokodyłaki.

3. Poza łabędziołakiem likantropy są nieprzyjazne ludziom. Chociaż istoty te ulegają metamorfozie[7], to jednak w nowym wcieleniu wykazują cechy hybrydalne.

MANTIKORA

1. **(W)** Mantikora to hybryda trzech zwierząt. Ma ciało lwa, skrzydła nietoperza i ogon skorpiona. Często poluje na ludzi, gdyż lubi ich mięso.
   (D) Istota posiadająca ciało lwa, twarz człowieka (starca) i ogon skorpiona.
2. Mantychora lub mantikora to podobny do lwa potwór z ludzką głową i ogonem skorpiona. Nazwa pochodzi od perskiego *mardkhora* 'zabójca ludzi' (Cooper, 1998, s. 160–161).
3. Bardzo niebezpieczne dla bohaterów stworzenie.

MEDUZA

1. **(D)** Meduza to postać podobna do człowieka z wężami zamiast włosów.
2. W mitologii greckiej jest to jedna z trzech Gorgon, czyli potworów o zębach jak kły dzika, wężach zamiast włosów oraz wzroku przemieniającego ludzi w kamień (Kopaliński, 1985, s. 332, 673).
3. Jest niebezpieczna dla bohaterów, gdyż zabija wzrokiem.

MINOTAUR

1. **(D)** i **(Wo)** Jest to postać ludzka z głową byka.
2. W mitologii greckiej pół byk, pół człowiek, symbol dzikiej natury (Cooper, 1998, s. 163). Miał ludzkie ciało i głowę byka, mieszkał w labiryncie zbudowanym przez Dedala, pożerał siedem dziewcząt i siedmiu młodzieńców rocznie, został zabity przez Tezeusza (Kopaliński, 1985, s. 695–696).
3. Minotaury są bardzo agresywne.

NAVIA

1. **(Z)** Navia to gad o skrzydłach nietoperza i ptasim dziobie.
2. Brak informacji o innych wyobrażeniach tej postaci.
3. Navia jest niekiedy wykorzystywana jako wierzchowiec.

PANEK

1. **(A)** Demon podobny do człowieka, ale zamiast rąk mający łapy z wilczymi pazurami.

---

[7] O metamorfozie jako wierze m.in. w przemianę człowieka w roślinę lub kamień pisała Janina Abramowska (2007).

2. Brak informacji o innych wyobrażeniach tej postaci.
3. Panki są bardzo niebezpieczne dla bohaterów. Każdego, kogo spotkają, rozszarpią na strzępy.

RACHMAN

1. **(A)** To stworzenie przypominające skrzyżowanie szczura z człowiekiem i mierzące ok. metra wzrostu. Rachmany żyją w dużych gromadach pod ziemią. Ich terytorium to cmentarzyska i miejsca starych bitew.
2. Brak informacji o innych wyobrażeniach tej postaci.
3. Mordują wszystkich, którzy znajdą się na ich terytorium.

SKARBNIK

1. **(A)** Jest to demon przypominający człekokształtną kamienną figurkę. Skarbniki żyją w kopalniach.
2. Skarbnik to znany z wierzeń górniczych duch opiekuńczy, ostrzegający górników przed niebezpieczeństwem. Mógł występować pod postacią człowieka (staruszka, dziecka, sztygara) lub zwierzęcia (żaby, konia, myszy) (Martin, 2005, s. 184).
3. W grze mają dar do wykrywania skarbów, stąd są lubiane przez górników. Są to jednak istoty ambiwalentne, albowiem w zależności od swego widzimisię mogą zaprowadzić ludzi do jam z duszących gazem bądź do podziemnych jezior mogących zalać kopalnię.

SKARBÓWC

1. **(A)** Demon występujący pod postacią wilka i mający dodatkowo dwie głowy wężowe.
2. Brak informacji o innych wyobrażeniach tej postaci.
3. Bardzo niebezpieczny demon, który w zamian za obietnicę duszy pilnuje skarbów człowieka.

SKRZYDLATA MAŁPA

1. **(Wo)** Skrzydlate małpy to małpy wszystkich typów i odmian z pierzastymi lub błoniastymi skrzydłami.
2. Skrzydlata małpa występuje w *Królowej Czarnego Wybrzeża* Roberta Ervina Howarda, w *Czarnoksiężniku z Krainy Oz* Franka Bauma oraz w grze *Earthdawn*.
3. Mistrzynie kradzieży; można je oswoić.

SMOKOŻÓŁW

1. **(W)** Smokożółw przypomina ogromnego żółwia z długą szyją i zębatą paszczą (jak u smoka).
2. Stwór z pancerzem żółwia i głową smoka występuje w legendach chińskich. Postać pod nazwą żółwia smoczego pojawia się w grze *Warhammer*.
3. Wróg człowieka – atakuje statki i łodzie rybackie.

STICHIJA

1. **(A)** Jest to demon, który w krainie zmarłych wygląda jak gigantyczna traszka z ludzkimi rysami twarzy, a w krainie żywych przypomina kobietę o pomarszczonej skórze.
2. Brak informacji o innych wyobrażeniach tej postaci.
3. Bardzo niebezpieczne. Żywią się duszami utopionych. Topią ludzi przechodzących brzegiem rzeki lub jeziora.

SYRENA/TRYTON

1. **(Wo)** Syreny to ssaki wodne, hybrydy człowieka i ryby. Dolna część ciała to rybi tułów i ogon, a górna część jest ludzka. Syreni samiec to tryton. **(W)** Istota ta ma ludzki tułów zakończony ogonem ryby. Męska odmiana to tryton.
2. Znane są trzy wyobrażenia syren: pół kobiety, pół ptaki; pół kobiety, pół ryby; pół kobiety, pół osły (Cooper, 1998, s. 263). Niekiedy ich dolna część ciała miała kształt korpusu konia (Kobielus, 2002, s. 311). Syreny to personifikacje rozpustnej miłości i pokus cielesnych (s. 312).
3. Zazwyczaj są to istoty przyjazne ludziom, choć czasami potrafią zaplątać rybackie sieci. Syreny są inteligentnymi stworzeniami.

WĘŻOWY CZŁOWIEK

1. **(Wo)** „Przypominają wyprostowane węże, obdarzone parą rąk i nóg. [...] Niektóre zaadaptowały ludzkie ubrania".
2. Jest to nawiązanie do cyklu opowiadań o Kullu z Atlantydy autorstwa Howarda.
3. Istoty te zostały wprowadzone do gry najprawdopodobniej dla urozmaicenia bestiariusza. Według autorów gry pragną odzyskać władzę nad światem.

WIESZCZ

1. **(A)** Demon, który wygląda jak sowa z ludzką głową. Jest sługą pana losu i przeznaczenia – kiedy wykrzyczy czyjeś imię, oznacza to, że dana osoba wkrótce umrze.

2. Wieszcz to postać demoniczna zwiastująca śmierć (Podgórska, Podgórski, 2005, s. 504). Znane są opowieści o sowie, której pohukiwania informują o nadchodzącej śmierci.
3. Zwiastun śmierci. Czasem człowiek może próbować zmienić swój los przez składanie demonowi ofiar, jednak nie ma pewności, że zachowa życie.

WODNIK

1. **(A)** Wodnik to liczący pół metra człowieczek z rybimi oczami i błoną pławną między palcami rąk i nóg. Każdy z palców zakończony jest szponem. W Niwii (krainie zmarłych) zamiast dłoni istota ma szczypce raka. Wodniki występujące w innych grach nie wykazują cech hybrydalnych.
2. Wodniki występują w wielu mitologiach: słowiańskiej, germańskiej, szkockiej itd. Z reguły są nieprzyjazne ludziom, chcą ich utopić (Sapkowski, 2001, s. 210–211).
3. W grze *Arkona* wodnik lubi topić ludzi.

ZŁY

1. **(Z)** Złe to pół kozy, pół ludzie, podzielone symetrycznie z góry na dół. Mają bycze rogi.
2. Brak informacji o innych wyobrażeniach tej postaci
3. Są strażnikami bram piekielnych. Jeżeli któryś z bohaterów chce, może zakupić u złych truciznę. Nie musi oddawać w zamian duszy ani ciała, ale powinien uśmiercić kogoś i przynieść jego głowę.

5. Wnioski

Z sześciu bestiariuszy RPG (pięciu polskich i jednego czeskiego) wyekscerpowano i poddano analizie wizerunki trzydziestu jeden hybryd. Biorąc pod uwagę wszystkie istoty zawarte w bestiariuszach, nie jest to liczba imponująca. Dla naszych celów jest ona jednak wystarczająca i pozwala dokonać pewnych uogólnień.

Na temat dwudziestu czterech hybryd udało się znaleźć poświadczenia w innych tekstach kultury. Niektóre znane były już w starożytności, inne zaś zostały stworzone współcześnie, na użytek literatury i kultury popularnej. Pozostałe stworzenia, a jest ich siedem, wydają się oryginalnymi tworami autorów gier. W przypadku dwóch hybryd – leszego i drzewicy – mamy do czynienia z odrębnymi wyobrażeniami. W zależności od gry leszy przypomina istotę z wierzeń słowiańskich bądź inny twór, stworzony przez wyobraźnię autorską. Z kolei drzewica w jednym systemie RPG przypomina grecką driadę, w innym zaś jest wytworem oryginalnym autora gry.

Zazwyczaj rola danej hybrydy w grze jest negatywna, rzadziej neutralna bądź pozytywna. Istotne jest to, iż autorzy, wzorując się na gotowych kulturowych wyobrażeniach hybryd, nie zmieniali w grze ich funkcji i charakteru. Jeżeli więc w mitologii Meduza zabijała wzrokiem, to podobne właściwości ma w narracyjnej grze fabularnej. Dla graczy hybrydy, podobnie jak inne bestie, pełnią przede wszystkim funkcję pomocniczą, pozwalają lepiej poczuć realia świata danej gry, są pewnym urozmaiceniem, mogą być również elementem nowej przygody bądź zadania dla bohaterów.

Należy zaznaczyć, iż hybrydy stworzone przez autorów gier nie odbiegają zbytnio swoim wizerunkiem od tych, które są znane ludzkości od lat, co jest interesujące z antropologicznego punktu widzenia. Mało przekonujące wydaje się tłumaczenie, iż świadczy to o ograniczonej wyobraźni autorów gier, ponieważ inne elementy podręczników świadczą o ich bogatej fantazji. Wydaje się, iż autorzy uznali, że bardziej wymyślne stworzenia nie będą pasować do świata przedstawionego i konwencji gry. Jeżeli świat danego systemu miał przypominać przedchrześcijańską Polskę, to należało zasiedlić go istotami z mitologii słowiańskiej[8]. Przykłady istot scyborgizowanych są typowe tylko dla gry *Neuroshima*, ponieważ pasują one do konwencji świata postapokaliptycznego.

Zdaniem wielu współczesna kultura popularna nie tworzy oryginalnych rzeczy, lecz przetwarza stare i z nich próbuje wykrzesać nową jakość. Jak pisze Katarzyna Bocian, „ciało tzw. obcych nie jest ludzkie, lecz budują je «ludzkie» elementy: stąd obrazy postaci skarlałych czy garbatych, o niezwykłym, anatomopatologicznym wizerunku [...]. Inwencja twórców owej patologicznej anatomii wydaje się być niezmierzona, lecz w gruncie rzeczy ogranicza się do zniekształceń bądź połączenia ludzkiego ciała z elementami ciał zwierząt" (Bocian, 2009, s. 237). Hybrydy nie są więc tak do końca obce; są nam bliższe, niż mogłoby się wydawać.

Reasumując, należy stwierdzić, iż dawne wizerunki istot hybrydalnych zostały w dużym stopniu przejęte przez współczesną kulturę popularną, której częścią są narracyjne gry fabularne.

TEKSTY ŹRÓDŁOWE

Ganszyniec, A. (2009). *Wolsung. Magia Wieku Pary. Fabularna gra akcji*. Kraków: Kuźnia Gier.

Greczyszyn, J.S. (1995). *Zły Cień. Kruki Urojenia*. Złocieniec: SZAMAN.

Janusz, J. (kier. projektu). (2003). *Arkona*. Warszawa: S.PRINT.

Ježek, M. (2006). *Dračí Doupě plus. Bestiář*. Ostrava: Altar.

[8] Niektórzy autorzy podają na końcu podręcznika bibliografię, z której korzystali podczas opracowywania systemu gry.

Marszalik, M., Nowak-Kreyer, M., Studniarek, M., Kreczmar T. (2001). *Wiedźmin. Gra wyobraźni według Andrzeja Sapkowskiego*. Warszawa: MAG.

Oracz, M., Szyma, R. (red.). (bez daty). *Neuroshima. Bestiariusz: Maszyny*. Gliwice: Portal.

Szyma, R. (red.). (bez daty). *Neuroshima. Bestiariusz: Bestie*. Gliwice: Portal.

LITERATURA PRZEDMIOTU

Abramowska, J. (2007). Metamorfozy. W: P. Kowalski, K. Łeńska-Bąk, M. Sztandara (red.), *Bestie, żywy inwentarz i bracia mniejsi. Motywy zwierzęce w mitologiach, sztuce i życiu codziennym* (s. 33–48). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Antonín, L. (2003). *Bestiář. Bájná zvířata, živlové bytosti, monstra, obludy a nestvůry v knižní ilustraci konce středověké Evropy*. Praha: Půdorys.

Baranowski, B. (1965). *Pożegnanie z diabłem i czarownicą*. Łódź: Wydawnictwo Łódzkie.

Bocian, K. (2009). *Odmienne* stany *cielesności. Antropologia ciała w polskiej literaturze fantastyczno-naukowej (1989-2005)*. Kraków: Collegium Columbinum.

Borges, J.L., przy współpracy M. Guerrero (1983). *Zoologia fantastyczna* (tłum. Z. Chądzyńska). Warszawa: Czytelnik.

Cooper, J.C. (1998). *Zwierzęta symboliczne i mityczne* (tłum. A. Kozłowska-Ryś, L. Ryś). Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.

Day, D. (2001). *Bestiariusz Tolkienowski* (tłum. R. Giedrojć, J. Kokot, J.Z. Lichański). Poznań: Zysk i S-ka.

Dubowik, H. (1999). *Fantastyka w literaturze polskiej. Dzieje motywów fantastycznych w zarysie*. Bydgoszcz: Towarzystwo Miłośników Wilna i Ziemi Wileńskiej. Oddział w Bydgoszczy.

Fajnsztejn, D. (1938). *Potwory fantastyczne w wierzeniach i mitach*. Wilno: Towarzystwo Przyjaciół Nauk.

И.М. Голь, Ф.А. Елоева, Д.Н. Норин, Е.М. Стрельцова (red.). (1999). *Мифологический бестиарий*. Калининград: Янтар.

Gondowicz, J. (2007). *Zoologia fantastyczna uzupełniona (uzupełniona)*. Warszawa: CiS.

Has-Tokarz, A. (2010). *Horror w literaturze współczesnej i filmie*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Иванова-Казас, О.М. (2004). *Мифологическая зоология*. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ.

Klinger, W. (1949). *Wschodnioeuropejskie rusałki i pokrewne postaci demonologii ludowej a tradycja grecko-rzymska*. Lublin – Kraków: Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego.

Kobielus, S. (2002). *Bestiarium chrześcijańskie. Zwierzęta w symbolice i interpretacji. Starożytność i średniowiecze*. Warszawa: PAX.

Kopaliński, W. (1985). *Słownik mitów i tradycji kultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Kowalski, P. (2000). *Zwierzoczłekoupiory, wampiry i inne bestie. Krwiożercze potwory i erozja symbolicznej interpretacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Martin, K., (2005). Wierzenia i przesądy górnicze jako nieformalny kodeks pracy. *Prace Naukowe Instytutu Górnictwa Politechniki Wrocławskiej, 43*, 183–186. Online: <www.historia-gornictwa.pwr.wroc.pl/wp-content/uploads/19Martin-Wierzenia_i_przesady_gornicze.pdf>. Data dostępu: 26 grudnia 2011.

Mode, H. (1977). *Stwory mityczne i demony. Fantastyczny świat istot mieszanych* (tłum. A.M. Linke). Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.

di Nola, A.M. (2001). *Diabeł: o formach, historii i kolejach losu Szatana, a także o jego powszechnej a złowrogiej obecności wśród wszystkich ludów, od czasów starożytnych aż po teraźniejszość* (tłum. I. Kania). Kraków: Universitas.

Pełka, L.J. (1987). *Polska demonologia ludowa*. Warszawa: Iskry.

Petoia, E. (2004). *Wampiry i wilkołaki. Źródła, historia, legendy od antyku do współczesności* (tłum. A. Pers i in.). Kraków: Universitas.

Podgórska, B., Podgórski, A. (2005). *Wielka księga demonów polskich. Leksykon i antologia demonologii ludowej*. Katowice: KOS.

Rudolf, E. (2001). *Świat istot fantastycznych we współczesnej literaturze popularnej*. Wałbrzych: Wydawnictwo PWSZ Wałbrzych.

Sapkowski, A. (2001). *Rękopis znaleziony w Smoczej Jaskini. Kompendium wiedzy o literaturze fantasy.* Warszawa: superNOWA.

Słupecki, L.P. (1987). *Wilkołactwo*. Warszawa: Iskry.

Słupecki, L.P. (1994). *Wojownicy i wilkołaki*. Warszawa: Alfa-Wero.

Szyjewski, A. (2003). *Religia Słowian*. Kraków: WAM.

mgr Henryk Duszyński, lingwista stosowany, asystent w Instytucie Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, henryk_duszynski@interia.pl

Gryfy, harpie, syreny i inne stwory – o hybrydach w narracyjnych grach fabularnych

Abstrakt

Przedmiotem niniejszej pracy są istoty hybrydalne występujące w podręcznikach narracyjnych gier fabularnych. Celem pracy jest przedstawienie klasyfikacji istot hybrydalnych, określenie pochodzenia hybryd występujących w wybranych systemach narracyjnych gier fabularnych, wyznaczenie funkcji hybryd w grach oraz ustalenie, czy i w jaki sposób dawne wyobrażenia hybryd zostały przekształcone przez autorów poszczególnych gier.

Badania prowadzono metodą analizy tekstów bestiariuszy wybranych narracyjnych gier fabularnych.

Słowa kluczowe: *bestiariusz, hybrydy, narracyjne gry fabularne*

Homo Ludens 1/(4) (2012)

Stereotypy, egzotyka, konkret. Medialna gra w groźną Japonię po tragicznych wydarzeniach marca 2011

ARKADIUSZ JABŁOŃSKI
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Abstract

Stereotypes, exoticism and facts.
Media games and the motif of a dangerous Japan
after the tragic events of March 2011

The interplay between the suppliers and uncritical recipients of unreliable or even xenophobic revelations on Japan may be recognized as based on the 19th-century spirit of orientalism and is essentially anti-informative. This interplay is exemplified in an interesting way in the relations of the tragic events which took place in Japan in March 2011. This paper will present an analysis of several pieces of (anti)information that a Polish recipient might have had contact with – willingly or unwillingly – in the early Spring of 2011.

Key words: *unproductive information, (anti-)information, media games, Japan, Tohoku earthquake and tsunami, Fukushima*

1. Gry a (bez)produktywność

Bezproduktywność stanowi powszechnie rozpoznawaną cechę gier i zabaw (por. Guiraud 1974; Huizinga 1985; Caillois, 1997; Berne, 1999; Goffman 2000).

Dla odniesienia do obszerniejszej dokumentacji źródłowej autor pozwala sobie odesłać do swojej wcześniejszej publikacji (Jabłoński 2011).

Bezproduktywność gier i zabaw wyłania się na styku światów rzeczywistego oraz wyimaginowanego, istniejącego wyłącznie w przestrzeni funkcjonowania zasad gier i zabaw. Mimo że bezproduktywność nie może naturalnie być postrzegana jako cecha kwalifikowana normatywnie w ściśle ludycznym aspekcie istnienia gier i zabaw, w przypadku wykorzystania tych ostatnich w okolicznościach bardziej złożonych i wykraczających znacznie poza zasięg ludologii mogą ujawniać się cechy interesujące dla językoznawcy i badacza komunikacji (w tym w szczególności komunikacji na poziomie społecznym), określane niżej jako dezinformacyjne lub antyinformacyjne.

Tekst służy wskazaniu – na przykładzie relacji dotyczących kataklizmu w Japonii w roku 2011 – wątków, które wydają się w pewnych kontekstach dominować nad przekazem informatywnym i weryfikowalnym prawdziwościowo. Ze względu na znaczną stereotypizację tematyki japońskiej w Polsce trudno niżej formułować wyłącznie refleksje osadzone w tradycji ludologicznej i językoznawczej. Trudno zarazem zaprzeczyć, że opisywanych zjawisk brak w wielu mediach współczesnych – to właśnie wskazaniu i pobieżnej klasyfikacji tych zjawisk, w kontekście ludologicznym i japonistycznym, przede wszystkim służy niniejszy tekst.

2. Media, informacja, dezinformacja

Problematyka powiązania gier z medialnym systemem obiegu informacji może skłaniać do przywołania wielu źródeł naświetlających obszernie tę tematykę, na co w niniejszym tekście brak miejsca ze zrozumiałych względów. Nie ulega wątpliwości silne powiązanie mediów z cyklami czasowymi obiegu informacji (dla potrzeb niniejszego artykułu wystarczające wydaje się trywialne stwierdzenie, że media potrzebują nieustannie nowych wątków informacyjnych). Wywołuje to głód informacji, powodujący podejmowanie, eksploatowanie i zarzucanie kolejnych wątków medialnych. Informacja służy często wyłącznie zapełnieniu kanału medialnego, który w innym przypadku pozostałby wolny (a żadne medium komunikacyjne nie znosi pustki). Istnienie bezproduktywnych wątków informacyjnych rozpatrywać można w poetyce swoistej gry między nadawcami i odbiorcami treści medialnych (wypełnienie medium to jedna z zasad gry). Informacje bezproduktywne cechuje charakterystyczne pasożytowanie na wydarzeniach rzeczywistych, traktowanych w sposób uproszczony i niefrasobliwy.

Przykład funkcjonowania informacji, które doraźnie zajmują cyklicznie zwalniane zasoby medium, stanowi popularny na początku pierwszego dziesięciolecia XXI wieku wątek tak zwanej choroby wściekłych krów, nader łatwo zarzucony

po 11 września 2001 roku. W momencie przesileń informacyjnych zachodzi potrzeba intensywnego podjęcia wątków, na które istnieje zwiększone zapotrzebowanie odbiorców. W przypadku wydarzeń z 11 września 2001 i ich konsekwencji „świat Zachodu" zajął się zagospodarowaniem własnej traumy. Jak wykazano niżej, możliwe jest także wykorzystanie w mediach wątków traumy cudzej.

3. Media jako obszar gry – *casus laponicus*

Gra medialna odbywa się na wielu poziomach funkcjonowania informacji, poczynając od odgórnego doboru tematyki przekazu, arbitralnego narzucenia odbiorcy wzorców interpretacji rzeczywistości, strukturalizowania czasu i aktywności odbiorców, aż po kształtowanie ich świadomości zbiorowej, co odbywa się także poprzez kreowanie i spełnianie oczekiwań, w tym oczekiwań o charakterze ludycznym, siłą rzeczy bezproduktywnych.

Jako językoznawca i japonista, autor z uwagą śledzi obecność wątków japońskich w polskich mediach. Japonia stanowi zarazem wdzięczną scenę dla wątków informacji bezproduktywnej. Wpływ na to ma wiele czynników, w tym odległość geograficzna, widoczna na pierwszy rzut oka odrębność etniczna mieszkańców Japonii oraz odmienność mowy i pisma – intrygująca a niezrozumiała dla większości odbiorców informacji o Japonii. Stereotypy pozostają żywotne w odniesieniu do Japonii i Japończyków postrzeganych jako zwarty monolit, tworząc podatny podkład dla umiejscowienia w ich kontekście informacji szczegółowych.

Japonia funkcjonuje w relacjach bezproduktywnych jako tajemnicze, nieprzewidywalne i zaskakujące miejsce, idealne dla lokalizowania historii nieprawdopodobnych. W kraju tak postrzeganym zdarzyć się może wszystko. Nawet gdy wydarzy się coś strasznego, można nie traktować tego poważnie, w żadnym razie nie dotyczy bowiem to nadawcy ani odbiorcy relacji bezproduktywnej w sposób właściwy dla zjawisk rzeczywistych. Nastawienie takie ujawnia się szczególnie wyraźnie na tle doniesień z innych stron świata niż Japonia, przeważnie pozbawionych wątków bezproduktywnych.

Ważne miejsce w historii funkcjonowania wątków japońskich w obiegu medialnym poza sama Japonią stanowią tragiczne wydarzenia związane z klęską żywiołową, jaka nawiedziła ten kraj w marcu roku 2011. Niżej zamieszczono z konieczności jedynie kilkanaście przykładów doniesień o katastrofie, wszystkie pochodzące z bogatych ilościowo zasobów nominalnie informacyjnego serwisu internetowego www.onet.pl.

Dla celów niniejszego tekstu uprawnione wydaje się uogólnienie, że serwisy internetowe cechuje na tle pozostałych mediów znaczna diachroniczna

i synchroniczna zmienność treści informacyjnej, które serwowane są odbiorcy w postaci skondensowanej i nie dają mu możliwości zgłębienia ich treści. Powoduje to dysproporcję między oszałamiającą na tle pozostałych mediów mnogością multimedialnych kanałów dostępu do informacji a mierną często jakością właściwych doniesień. Ponadto serwisy takie ochoczo wykorzystują możliwość szybkiego przeklejania treści pochodzących z innych źródeł, często pospiesznie w tym celu tłumaczonych i lokalizowanych, przy czym do pomiaru efektywności ich funkcjonowania służy liczba tzw. wejść na stronę serwisu. Dobór medium do analizy można zatem uznać za tendencyjny, czego autor pozostaje w pełni świadom. Jednocześnie nie jest raczej nieprawdziwe założenie, że z tego i podobnych serwisów wielu użytkowników Internetu czerpie informacje na temat świata, w tym także Japonii.

4. Marzec 2011 – cykl życia wątku informacyjnego

Fakt, że omawiane tu wydarzenia w Japonii (pierwsze doniesienia o nich dotarły do Polski 11 marca 2011 roku) miały charakter tragiczny i katastrofalny, nie wpłynął w żadnym stopniu na funkcjonowanie wiadomości na ten temat w ramach standardowego wątku medialnego, który przez media przetworzony został zgodnie z regułami zarządzania informacją bezproduktywną. Po pierwszym szoku, który spowodował znaczny wzrost zapotrzebowania na informacje o Japonii, media traktowały właściwie każdy kontakt z osobami przebywającymi w tym kraju czy też zawodowo z nim związanymi jako wartościowy. Odzwierciedla takie nastawienie również fakt pojawienia się twarzy autora tego artykułu w ogólnopolskich programach informacyjnych, choć nie rościł on sobie prawa do udzielenia odpowiedzi na pytanie: „Czy bogaty kraj sobie poradzi?" (dominowało ono w przekazie medialnym w pierwszych dniach po katastrofie). Już po upływie tygodnia temat w mediach został częściowo wyczerpany, co obrazują wiadomości poboczne i medialne kurioza dotyczące Japonii, jakie zaczęły ponownie pojawiać się w obiegu medialnym. Już po upływie tygodnia temat ten w mediach został częściowo wyczerpany, co obrazują wiadomości poboczne i kuriozalne doniesienia dotyczące Japonii, jakie zaczęły ponownie pojawiać się w obiegu medialnym. To konsekwencja potraktowania wątku japońskiego jako bezproduktywnego.

W obrębie głównego wątku bieżących doniesień o kataklizmie, jakie pojawiły się w trakcie aktywności wątku w cytowanym serwisie informacyjnym, dostrzec można trzy podstawowe tematy doniesień. Dotyczą one motywu wiadomości pobocznych, związanych głównie z aspektem sejsmicznym wydarzenia, motywu epatowania strachem przed skutkami awarii jądrowej oraz

motywu kuriozalnych doniesień nieistotnych umieszczanych w kontekście wydarzenia głównego.

4.1. Wiadomości poboczne

Pierwsza fala wiadomości niezwiązanych bezpośrednio z konkretnymi faktami dotyczącymi klęski żywiołowej w Japonii dotyczyła utrzymanych w katastroficznej poetyce doniesień o kolejnych wstrząsach sejsmicznych (ONET 8, ONET 9), nawet gdy nie towarzyszyły im dalsze zniszczenia ani ofiary. Bezproduktywny charakter tego rodzaju informacji ujawniał się w sposób najbardziej wyrazisty w doniesieniach o możliwym „przebudzeniu" góry Fuji (ONET 2) czy też przypuszczeń na temat tego, czy Japonii zagraża kolejne wielkie trzęsienie ziemi (ONET 5), całkowicie pozbawionych odniesienia do konkretnych zagrożeń w kraju, w którym codziennie odnotowuje się zjawiska sejsmiczne. O ile doniesieniami takimi mogli być zainteresowani sami Japończycy, o tyle trudno wskazać, w jakim zakresie, poza medialną grą w przestraszanie, mogły one być przydatne dla odbiorcy polskiego. Należy zauważyć, że doniesień pobocznych właściwie w całości pozbawione były na przykład doniesienia w polskich mediach dotyczące trzęsień ziemi w Turcji z października i listopada 2011 roku, co wytłumaczyć można wyłącznie brakiem rozpoznania Turcji jako kraju odpowiedniego dla umiejscowienia go w roli źródła doniesień egzotycznych i dziwacznych.

4.2. Psychoza jądrowa

Charakterystyczny motyw doniesień z Japonii wiosną roku 2011 stanowiło zagrożenie skażeniem jądrowym, które rzeczywiście w Japonii wystąpiło, było w znacznej mierze niekontrolowane i ze zrozumiałych względów przerażające. O ile katastroficzne zorientowanie doniesień dotyczących awarii elektrowni jądrowej można zrozumieć w pierwszych dniach po wystąpieniu zagrożenia, kiedy trudno było oszacować rzeczywisty rozmiar awarii czy też prognozować dalszy rozwój wypadków, trudno zrozumieć, jaką wartość informacyjną mogły zawierać doniesienia o „kolejnych groźnych wyciekach" (ONET 4) lub zupełnie nieuprawnione odniesienia sytuacji w Japonii do znakomicie w Polsce rozpoznawanego toposu Czarnobyla (ONET 6). Odbiorca treści zamieszczanych w cytowanym medium właściwie nie miał szans zetknąć się z wyważonymi opiniami ekspertów na temat skutków awarii w elektrowni jądrowej, nie mówiąc o prawie zupełnym braku usystematyzowanych wiadomości na temat

rozmiaru skażenia i perspektyw rozwiązania tego problemu w okresie bardziej oddalonym czasowo od momentu awarii.

4.3. Doniesienia kuriozalne

Doniesienia określane mianem kuriozalnych to zestaw pozbawionych właściwie zupełnie wartości informacyjnej rewelacji z Japonii, jakie oferowano odbiorcy treści medialnych w Polsce w związku z klęską żywiołową. Również takie informacje nie występowały w przekazie medialnym dotyczącym wzmiankowanych trzęsień ziemi w Turcji. Wiadomości kuriozalne nawiązywały do powszechnych stereotypów odbioru Japonii w Polsce, tak jak wzmianka o tym, że „mafia niesie pomoc [ofiarom klęski żywiołowej] i spełnia obywatelski obowiązek", przy obowiązkowym zaznaczeniu, iż „nie wolno zapominać, że wciąż są to kryminaliści" (ONET 1). Inna informacja mówiła, że „roboty pomogą w walce z chaosem" w Japonii (ONET 3), wiążąc stereotypowy obraz tego kraju z obecnością w nim robotów.

Pośród doniesień kuriozalnych nie mogło zabraknąć wiadomości eksponujących – w sposób, który nie budzi raczej podziwu i uznania – brak manier i wyobraźni tudzież ignorancję ich autorów. Nie sposób inaczej niż w terminach karygodnego braku taktu czy wręcz pogardy dla przedmiotu opisu scharakteryzować doniesienie o znalezieniu przez ratowników „ostatniego samuraja" (ONET 7), którym to mianem określono 75-latka czekającego na śmierć w jego zrujnowanym przez trzęsienie ziemi i falę tsunami domu. Stosunek autorów takich doniesień do przekazywanych treści usprawiedliwiać ma zapewne rozpoznanie Japonii jako miejsca nierzeczywistego i egzotycznego.

Wymownym przykładem bezrefleksyjnego wykorzystania przejawów bełkotu informacyjnego pozostaje bezrozumnie przytoczona relacja zawierająca propozycję, by Japończycy osiedlili się w Rosji, złożoną ponoć w liście otwartym przez pewną Amerykankę (ONET 10). Nikła wartość wiadomości nie rozstrzygała – jak widać – o kwalifikacji jej jako nieprzydatnej dla polskiego odbiorcy, zapewne dlatego, że dotyczyła ona Japonii.

Jako dalekie echo tragicznych wydarzeń w Japonii rozpoznać należy listopadowe doniesienie przez portal o Japonce, która „przetrwała trzęsienie ziemi dzięki laptopowi" (ONET 11). Lektura jego treści ujawnia, że chodzi o trzęsienie ziemi w Turcji. Najwyraźniej zdecydowano się o nim wspomnieć wyłącznie ze względu na to, że osoba, której światło ekranu komputera pomogło przetrwać pod gruzami zniszczonego przez kataklizm hotelu, pochodziła z Japonii. To kolejny przykład na funkcjonowanie wątków japońskich jako automatycznego wyzwalacza informacji dowolnej, egzotycznej i nierealnej zarazem. Nawet

jeśli nie wszyscy odbiorcy polscy traktują tego rodzaju wątki medialne poważnie, wysoce zastanawiające musi pozostawać ich funkcjonowanie w obiegu medialnym.

5. Zamiast wniosków

Już po kwietniu 2011 roku wątek klęski żywiołowej w Japonii ustąpił w mediach innym wątkom, pośród których wymienić można ślub księcia Williama, beatyfikację Jana Pawła II, śmierć Osamy bin Ladena, skandal z udziałem Dominika Straussa-Kahna, atak nacjonalisty w Oslo, kryzys ekonomiczny, śmierć Muammara Kaddafiego, działania „ruchu oburzonych" oraz kampanię przedwyborczą w Polsce. Także w przypadku tych wydarzeń wiązana podaż wiadomości zastępczych następowała równolegle z realizacją przez media ich teoretycznie pierwszorzędnej funkcji informacyjnej, choć w żadnym wypadku nie odbywało się to na skalę doniesień o marcowym kataklizmie w Japonii. Bezproduktywna gra w „groźną Japonię" nie zmniejszyła w żadnym stopniu entropii informacyjnej, czego przejawem jest również pytanie (zapewne śmieszne w pojęciu jego autora) opublikowane w sierpniu 2011 roku w serwisie zawierającym treści humorystyczne: „Jak rozpoznać, z którego kraju pochodzi Azjatka?". Odpowiedź w postaci zdjęcia obrazuje świecącą w ciemności panią w bikini podpisaną jako „Japonka", z nieodłącznym komentarzem: „Dziękujemy ci Fukushimo" (JOEMONSTER). Polacy poradzili sobie zatem z japońskim kataklizmem znacznie szybciej i skuteczniej od samych Japończyków.

Można przyporządkować opisywane zjawiska medialne do kategorii zabaw klasyfikowanych w tradycji ludologicznej jako *ilinx*, polegających na „dążeniu do oszołomienia [...] unicestwienia stabilności odbioru i narzucenia świadomości swoistego upojnego lęku" i nakierowanych na, „spazm, trans lub upojenie, wobec których rzeczywistość nagle traci swoje prawa" (por. Caillois, 1997, s. 30–33). O ile jednak klasyczne zabawy typu *ilinx* bazują na prywatnym, indywidualnym oszołomieniu, w opisywanym przypadku medialnym zabawa odbyła się i odbywa czyimś kosztem, raczej na rzecz lekceważenia rzeczywistości niż jej zrozumienia. Choć większość odbiorców bezproduktywnych informacji o Japonii pozbawiona jest możliwości ich weryfikacji lub rzeczywistego wykorzystania w praktyce, charakterystyczne pozostaje niedbałe i niefrasobliwe podejście mediów do tematyki japońskiej, przejawiające się w analizowanym materiale, który stanowi jedynie wycinek z całości doniesień o tym kraju dostępnych dla odbiorcy polskiego.

Czy ludologia winna skupiać się na aspekcie normatywnym i moralnym zjawisk przez nią badanych? To naturalnie temat na zupełnie inny artykuł.

LITERATURA

Berne, E. (1999). *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich* (tłum. P. Izdebski). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Caillois, R. (1997). *Gry i ludzie* (tłum. A. Tatarkiewicz, M. Żurowska). Warszawa: Wolumen.

Goffman, E. (2000). *Człowiek w teatrze życia codziennego* (tłum. H. Datner-Śpiewak i P. Śpiewak). Warszawa: Wydawnictwo KR.

Guiraud, P. (1974). *Semiologia* (tłum. S. Cichowicz). Warszawa: Wiedza Powszechna.

Huizinga, J. (1985). *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury* (tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza). Warszawa: Czytelnik.

Jabłoński, A. (2011). Stereotypy i egzotyka – gry jako aktywność bezproduktywna w komunikacji międzykulturowej . *Homo Ludens, 3*(1), 52–63.

MATERIAŁY INTERNETOWE (data ostatniego dostępu: listopad 2011).

JOEMONSTER (2 sierpnia 2011). *Jak rozpoznać z którego kraju pochodzi Azjatka*. Online: <http://www.joemonster.org/art/17686/Jak_rozpoznac_z_ktorego_kraju_pochodzi_Azjatka_>.

ONET 1 (19 marca 2011). *Mafiozi pomagają po trzęsieniu ziemi w Japonii*. Online: <http://wiadomosci.onet.pl/swiat/mafiozi-pomagaja-po-trzesieniu-ziemi-w-japonii,1,4215431,wiadomosc.html>.

ONET 2 (19 marca 2011). *Trzęsienie ziemi w Japonii „obudziło" wulkan?* Online: <http://wiadomosci.onet.pl/swiat/trzesienie-ziemi-w-japonii-obudzilo-wulkan,1,4214535,wiadomosc.html>.

ONET 3 (25 marca 2011). *Japonia: roboty pomogą w walce z chaosem*. Online: <http://wiadomosci.onet.pl/cnn/japonia-roboty-pomoga-w-walce-z-chaosem,1,4220819,wiadomosc.html>.

ONET 4 (25 marca 2011). *Japonia: kolejny groźny wyciek. Prace w reaktorach wstrzymane*. Online: <http://wiadomosci.onet.pl/raporty/trzesienie-ziemi-w-japonii/japonia-kolejny-grozny-wyciek-prace-w-reaktorach-w,1,4221802,wiadomosc.html>.

ONET 5 (15 kwietnia 2011). *Japonii zagraża kolejne potężne trzęsienie ziemi?* Online: <http://wiadomosci.onet.pl/raporty/trzesienie-ziemi-w-japonii/japonii-zagraza-kolejne-potezne-trzesienie-ziemi,1,4243415,wiadomosc.html>.

ONET 6 (15 kwietnia 2011). *Tragiczne poszukiwania tysiąca osób w Japonii*. Online: <http://wiadomosci.onet.pl/swiat/tragiczne-poszukiwania-tysiaca-osob-w-japonii,1,4242378,wiadomosc.html>.

ONET 7 (15 kwietnia 2011). *Ratownicy znaleźli „ostatniego samuraja"*. Online: <http://wiadomosci.onet.pl/raporty/trzesienie-ziemi-w-japonii/ratownicy-znalezli-ostatniego-samuraja,1,4243907,wiadomosc.html>.

ONET 8 (16 kwietnia 2011). *W Japonii kolejny raz silnie zatrzęsła się ziemia*. Online: <http://wiadomosci.onet.pl/raporty/trzesienie-ziemi-w-japonii/w-japonii-kolejny-raz-silnie-zatrzesla-sie-ziemia,1,4244205,wiadomosc.html>.

ONET 9 (21 kwietnia 2011). *Silne trzęsienie ziemi nawiedziło Japonię*. Online: <http://wiadomosci.onet.pl/swiat/silne-trzesienie-ziemi-nawiedzilo-japonie,1,4249688,wiadomosc.html>.

ONET 10 (21 kwietnia 2011). *Niesamowita propozycja dla Japończyków: wykupcie część Rosji i budujcie tam nowy kraj*. Online: <http://wiadomosci.onet.pl/swiat/niesamowita-propozycja-dla-japonczykow-wykupcie-cz,1,4249632,wiadomosc.html>.

ONET 11 (15 listopada 2011). *Japonka przetrwała trzęsienie ziemi dzięki laptopowi*. Online: <http://technowinki.onet.pl/komputery/japonka-przetrwala-trzesienie-ziemi-dzieki-laptopo,1,4906181,artykul.html>.

dr Arkadiusz Jabłoński, adiunkt w Zakładzie Japonistyki, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, yaboo@amu.edu.pl

Stereotypy, egzotyka, konkret. Medialna gra w groźną Japonię po tragicznych wydarzeniach marca 2011

Abstrakt

Utrzymana w duchu dziewiętnastowiecznego orientalizmu i antyinformacyjna w swej istocie gra między dostarczycielami niesprawdzonych czy nawet ksenofobicznych rewelacji o Japonii a ich bezkrytycznymi odbiorcami znajduje interesującą realizację w doniesieniach na temat tragicznych wydarzeń, jakie zaszły w tym kraju w marcu 2011 roku. Artykuł służy ukazaniu kilku przykładów (anty)informacji, z którymi polski odbiorca mógł dobrowolnie lub mimowolnie mieć styczność wczesną wiosną roku 2011.

Słowa kluczowe: *(anty)informacja, gry medialne, Japonia, trzęsienie ziemi i tsunami w Tohoku, Fukushima*

Homo Ludens 1/(4) (2012)

Funkcjonowanie botów w grze *Counter-Strike* na przykładzie bota E[POD]

GRZEGORZ JAŚKIEWICZ
Politechnika Warszawska

Abstract

Functioning of *Counter-Strike* bots – the example of E[POD] bot

Simulation of human behaviour is an important issue in computer games. Reliable behaviour of game characters improves players' reception of a game. Psychology is a science which provides information about the mechanisms of the human mind, so psychological inspiration might be applied while developing algorithms for artificial intelligence. In this paper, this inspiration is shown by presenting the bots in the game Counter-Strike. *The problem of creating game bots as a part of the artificial intelligence field is discussed. The functioning of the algorithm for controlling the E[POD] bot as a case study is also presented.*

Key words: *FPS, artificial intelligence, bot, motivations, emotions, combat*

Grę komputerową można postrzegać jako symulację pewnego środowiska (Adams, 2011), np. nieistniejącej krainy, takiej jak *Narnia*, lub też zdarzeń w realnym świecie, np. akcji ratunkowej w grze *Emergency*. W symulowanym środowisku występują inteligentne jednostki kontrolowane przez komputer,

np. postacie w grze. Zadaniem sztucznej inteligencji jest sterowanie zachowaniem tychże jednostek, tzn. podejmowanie decyzji dotyczących ich działań (Duch, 1997). Niniejszy artykuł opisuje sztuczną inteligencję naśladującą ludzkie zachowanie w grze komputerowej. Celem jest przedstawienie i uporządkowanie, w formie studium przypadku, inspiracji płynących z badań nad funkcjonowaniem ludzkiego umysłu.

1. Gra *Counter Strike*

Counter-Strike jest grą akcji przeznaczoną do rozgrywki w trybie wieloosobowym. Jest to gra typu FPS (ang. *First Person Shooter*), charakteryzująca się obserwacją świata z perspektywy pierwszej osoby.

Ilustracja 1. Perspektywywa pierwszoosobowa w grze *Counter-Strike.* Na drugim planie widoczny bot należący do drużyny gracza

Gracze dzielą się na dwie drużyny: terrorystów i komandosów. Runda trwa zazwyczaj pięć minut. Zadanie dla każdej z drużyn może być inne w zależności od trybu rozgrywki:

- odbicie zakładników przez oddział antyterrorystyczny;
- podłożenie bomby przez terrorystów;
- ochrona VIP-a przez oddział antyterrorystyczny.

Zazwyczaj wyeliminowanie w całości drużyny przeciwnika kończy rundę. W przeciwieństwie do innych gier akcji typu *multiplayer* gracz, którego postać została zastrzelona, nie wraca natychmiast do gry. Może powrócić z całą drużyną wraz z rozpoczęciem nowej rundy. Takie rozwiązanie podnosi realizm rozgrywki i zwiększa motywację graczy do uniknięcia śmierci ich postaci. W grze często można zaobserwować zachowania grupowe, np. poruszanie się w małych zespołach lub przydział postaci do stref, których następnie pilnują.

Fenomen tej gry doprowadził do powstawania klanów, czyli grup graczy występujących jako zespół i razem doskonalących się w graniu w *Counter-Strike*. Inny efekt zainteresowania stanowiły grupy modderów – graczy, którzy zajmowali się tworzeniem dodatkowych modeli 3D i plansz do gry. Było to możliwe, ponieważ producent udostępnił graczom odpowiednie narzędzia do projektowania i programowania komponentów do gry.

Duże zainteresowanie grą *Counter-Strike* doprowadziło również do stworzenia przeciwników sterowanych przez komputer, nazywanych botami, dzięki czemu stało się możliwe granie również przez pojedynczego gracza. Boty stworzone przez graczy były dostępne w wersji gry 1.5. Nowa wersja 1.6, która została wydana w 2003 roku, zawierała już boty dostarczone przez producenta – firmę Valve Corporation. Z uwagi na duże podobieństwo interfejsów binarnych gry możliwe było dalsze uruchamianie botów z wersji 1.5.

W kolejnych wersjach: *Counter-Strike: Condition Zero* (2004) oraz *Counter-Strike: Source* (2004) pojawiały się poprawki polepszające wrażenia z gry w trybie wieloosobowym, dodawano misje w trybie dla jednego gracza oraz modyfikowano działanie botów. *Counter-Strike: Source* zostało stworzone z wykorzystaniem nowego silnika o nazwie Source. Zwiększyło to znacznie wizualną atrakcyjność gry, ale z uwagi na rozbieżność interfejsów binarnych uruchamianie botów stworzonych przez graczy nie było już możliwe. Spowodowało to zahamowanie działań, które miały na celu ulepszanie botów niepochodzących od producenta gry, co widać wyraźnie po ustaniu aktywności w repozytoriach kodów źródłowych[1] botów po roku 2004. Niemniej oprogramowanie stworzone przez graczy stanowi ciekawy przedmiot badań, gdyż ich kod źródłowy jest dostępny publicznie (w przeciwieństwie do botów dostarczonych przez producenta) i w celach naukowych można go legalnie modyfikować w dowolny sposób.

[1] Witryna internetowa http://www.bots-united.com/ jest dobrym źródłem odnośników do tego typu repozytoriów.

2. Komputerowi przeciwnicy

Inteligentne zachowanie może być rozumiane na różne sposoby w zależności od kontekstu, w jakim jest osadzone. Peter Norvig (Norvig, 2003, s. 4–8) wyróżnia dwie klasyfikacje systemów w obszarze sztucznej inteligencji:

- klasyfikację ze względu na cel SI: naśladowanie człowieka lub racjonalne zachowanie;
- klasyfikację ze względu na przedmiot badań: rezultaty lub sposób ich osiągania.

Rozważając SI jako system **racjonalny**, zakłada się pewien cel, do którego ów system ma zmierzać poprzez swoje działanie, i określa się kryteria jakości osiągnięcia tego celu. Racjonalne systemy to te, które wykonują swoje zadanie w wystarczająco dobry[2] sposób – niezależnie od tego, jak bardzo ich zachowanie odbiega od ludzkiego. Natomiast w przypadku **naśladowania człowieka** nacisk jest kładziony na uzyskiwanie przez SI rezultatów zbliżonych z osiąganymi przez ludzi i otrzymywanych w podobny do nich sposób.

Wyróżnione klasyfikacje tworzą cztery typy systemów, które Norvig określa mianem sztucznej inteligencji:

- systemy naśladujące ludzkie myślenie (Haugeland, 1985) – miałyby one w każdej sytuacji podejmować decyzje nie do odróżnienia od ludzkich;
- systemy naśladujące racjonalne myślenie (Winston, 1992) – zdolne do postrzegania, gromadzenia wiedzy i odkrywania nowych informacji;
- systemy naśladujące działanie człowieka (Rich, Knight, 1991) – zastępujące ludzi w wybranych zadaniach;
- systemy działające racjonalnie (Luger, Stubblefield, 1993) – systemy, które wykorzystują procesy noszące znamiona inteligencji do rozwiązywania problemów. Stosowane są tu analogie do zjawisk takich jak ewolucja[3] czy inteligencja stada.

Celem istnienia botów jest zastępowanie człowieka w grze, tak więc według omówionej klasyfikacji wykazują one ten typ sztucznej inteligencji, który objawia się przez naśladownictwo ludzkich działań. Boty w *Counter-Strike* symulują pewien aspekt ludzkiego zachowania, związany z postrzeganiem i reagowaniem na bodźce. Ponadto w botach mogą być wykorzystywane również techniki sztucznej inteligencji koncentrujące się na symulowaniu racjonalnego myślenia. Próby skonstruowania maszyny, która naśladowałaby dokładnie ludzki sposób

---

[2] Możliwe jest dokładne zdefiniowanie tego pojęcia, jednak jest ono inne w zależności od zastosowania. Na przykład definicja ta będzie inna w przypadku SI kierującej samochodem, a inna w przypadku SI sterującej filtrem antyspamerskim.

[3] W tym przypadku inteligencja przejawia się jako zdolność do adaptacji do zmiennych warunków środowiska.

myślenia[4], nie powiodły się – chociaż są i będą powtarzane – jednakże wywarły duży wpływ na projektowanie systemów naśladujących myślenie racjonalne. Przejawia się on m.in. w czerpaniu inspiracji z wiedzy o funkcjonowaniu ludzkiego umysłu w celu symulowania przez boty zachowania graczy.

Zarówno człowiek, jak i bot w podejmowaniu decyzji posługuje się wiedzą. Sposób wytworzenia tej wiedzy u bota może być dwojaki: bot może sam zdobyć tę wiedzę za pomocą technik uczenia maszynowego (Norvig, 2003, s. 693) lub może ona zostać dostarczona przez eksperta. Chociaż istnieją zastosowania uczenia maszynowego w tworzeniu botów (McPartland, 2011), to z uwagi na skomplikowaną naturę problemu dominują techniki wykorzystujące wiedzę eksperta. Wiedza ta jest reprezenowana za pomocą danych lub kodu źródłowego stanowiącego opis zachowania bota w danej sytuacji.

Ludzie grający w gry komputerowe reprezentują rozmaite typy osobowości, a także mają różne umiejętności i różną wiedzę, co przekłada się na ich indywidualny styl gry. Przykładowo mogą mieć odmienne podejście do ryzyka (Zaleśkiewicz, Piskorz, 2007) lub inne doświadczenie w grze. Szansa symulacji różnorodnych zachowań opartych na indywidualnych cechach gracza jest więc w przypadku botów pożądaną właściwością.

Innym ważnym wymaganiem stawianym botom w grze akcji jest zdolność adaptacji do sposobu gry innych graczy, zarówno przeciwników, jak i sprzymierzeńców. W przypadku gry *Counter-Strike* będzie to podejmowanie działań grupowych razem z własną drużyną oraz próba przewidywania zachowania drużyny przeciwnej w celu wykonania akcji, która będzie w danej rundzie najbardziej efektywna. Ponieważ przeciwna drużyna podejmuje działania w oparciu o te same założenia, można się spodziewać, że strategia gry obu drużyn będzie ulegać ciągłym zmianom (Czwartosz, 1985).

Warto zwrócić uwagę na to, iż przeciwnicy sterowani przez komputer są – w odróżnieniu od ludzi – częścią symulacji, w której działają. Człowiek poznaje środowisko gry za pośrednictwem bodźców dostarczanych przez komputer, tj. ekranu i ewentualnie głośników, oraz wchodzi z nim w interakcje za pośrednictwem urządzeń wejścia, np. klawiatury. Bot jest programem, który działa jako składnik tego środowiska, może zatem otrzymywać bardziej precyzyjne informacje i reagować szybciej niż człowiek. Przewaga ta jest niwelowana przez programistów poprzez usuwanie informacji, do których gracze komputerowi nie powinni mieć dostępu, i nakładanie ograniczeń na sposób interakcji bota ze środowiskiem gry.

W dalszej części artykułu zostanie zaprezentowany E[POD] Bot oraz omówiony sposób, w jaki jego autorzy czerpią inspiracje z nauk kognitywistycznych. Warto

[4] Badane jest to za pomocą testu Turinga (Turing, 1950).

wspomnieć, że tworzenie botów wykazuje dużą zbieżność z robotyką (Pinto, Álvares, 2006), w której również spotykane są wyżej wspomniane inspiracje.

3. E[POD] Bot

Pierwsza wersja bota E[POD] powstała w roku 2003. Została stworzona przez gracza o pseudonimie LightNinja jako rozwinięcie bota POD[5]. Ten zaś bazuje na rozwijanym w latach 1999–2002 bocie HPB[6], który został stworzony do gry *Half-Life*. Prace nad tym ostatnim zaowocowały szablonem ułatwiającym tworzenie botów dla modów gry *Half-Life*. W pracach nad ulepszeniem bota E[POD] brało udział wielu innych graczy. Projekt był rozwijany do roku 2006, czyli jeszcze dwa lata po wydaniu wersji gry *Counter-Strike*, w której nie mógł działać. Świadczy to o dużej popularności bota.

Bot E[POD] może wykonywać w danym momencie jedną z 18 akcji. Należą do nich między innymi: próba zastrzelenia przeciwnika, poszukiwanie osłony przed wrogim ogniem lub przemieszczanie się do wybranego miejsca na planszy. Każda akcja ma swój cel. Wykonywanie akcji polega na podejmowaniu w każdym momencie gry decyzji, które będą prowadziły do osiągnięcia tego celu (Dunin-Kęplicz, Verbrugge, 2010). Zmierzając do celów akcji, o których można myśleć jak o celach podrzędnych, bot stara się osiągnąć cele wyższego poziomu, np. wygranie rundy i przeżycie. Do wyboru właściwych akcji bot posługuje się wnioskowaniem na podstawie systemu reguł określonych przez programistę[7] oraz metodą mającą swoje uzasadnienie w teorii emocji i motywacji – tj. bot posiada określony poziom motywacji do podjęcia każdej akcji (Jachyra, 2011). Poziom ten opisywany jest za pomocą liczby. Bot zawsze wykonuje akcję, do której ma największą motywację. Takie rozwiązanie jest stosowane również w architekturze BDI (ang. *Beliefs, Desires, Intentions*) (Shoham, 1993). Poziom motywacji może się zmieniać na skutek interakcji bota ze środowiskiem gry – zależy on od czterech czynników:

- szansy na wygranie rundy;
- wiedzy o wcześniejszych akcjach przeciwnika;
- emocji bota;
- osobowości bota.

Wszystkie z wymienionych czynników zostaną omówione.

---

[5] Nazwa własna Ping of Death.

[6] Nazwa własna High-Ping Bastard.

[7] W niniejszym artykule nie jest omawiany sposób wyboru akcji przez algorytm w oparciu o te reguły, lecz jedynie aspekty działania tego algorytmu bazujące na skonstruowanym modelu działania ludzkiego umysłu.

3.1 Szanse na zwycięstwo

W *Counter-Strike* sposobem na zwycięstwo jest zrealizowanie zadania właściwego dla planszy, na której toczy się rozgrywka. Można oceniać, jak blisko osiągnięcia swojego celu jest drużyna przeciwna, i na tej podstawie decydować, które działania powinny zostać podjęte w celu wygrania rundy. Przykładowo w przypadku podłożenia bomby przez terrorystów drużyna antyterrorystyczna ma 30 sekund na jej rozbrojenie, w przeciwnym razie przegra. W tym wypadku nie ma więc sensu ochrona odległego miejsca na planszy.

Przy niskiej szansie na zwycięstwo preferowane są zachowania ofensywne, a w sytuacji wysokiej szansy na zwycięstwo – zachowania defensywne.

3.2 Wiedza

E[POD] porusza się po planszy, wykorzystując punkty nawigacyjne – tak jak większość botów w *Counter-Strike* (William, 2001). Miejsca na planszy są oceniane przez zbieranie dwóch statystyk charakteryzujących te punkty:

- liczby obrażeń otrzymanych przez przyjazne boty w danym miejscu;
- liczby obrażeń zadanych wrogim botom w danym miejscu.

Dzięki temu bot jest w stanie planować bezpieczne ścieżki, którymi będzie się poruszać do celu, oraz wybierać miejsca, w jakich będzie się bronić przed ostrzałem. Algorytm ten niestety nie jest najlepszy, gdyż nie została w nim uwzględniona informacja o rodzaju używanej broni. Może się zdarzyć, że bot uzbrojony w broń krótką będzie występował w roli snajpera. W tym przypadku przydatne byłoby uwzględnienie w algorytmie zmiennej dotyczącej rodzaju używanej broni. Natomiast w przeciwieństwie do wpisanej w kod wiedzy dostarczonej przez eksperta informacja o chrakterystyce danego miejsca zmienia się cały czas i pozwala reagować odmiennie w zależności od stylu gry przeciwnika. Ulepszone wersje tego pomysłu są stosowane w grach komercyjnych (Beij, 2005). Wiedza na temat rozmieszczenia punktów nawigacyjnych jest najczęściej dostarczana przez twórców botów, twórców planszy lub samych graczy. Boty firmy Valve i niektóre boty graczy (np. RealBot) mają możliwość automatycznego generowania tych punktów.

3.3 Osobowość

Osobowość można zdefiniować jako „zbiór względnie stałych, charakterystycznych dla danej jednostki cech i właściwości, które wyznaczają jej zachowania

i pozwalają odróżnić ją od innych" (Smolski, Smolski, Stadtmüller, 1999). Przy takiej definicji przez osobowość bota można rozumieć zestaw jego parametrów, które nie ulegają zmianie podczas rozgrywki, a mają wpływ na jego decyzje. Rożne zestawy takich parametrów pozwalają na indywidualizację stylu gry.

Pomysł opisywania predyspozycji postaci za pomocą liczb jest szczególnie widoczny w grach RPG i cRPG[8]. W przypadku bota można natomiast wyróżnić następujące cechy:

- Odwaga – określa tolerancję na ryzyko. Boty o wysokiej odwadze częściej decydują się na wykonywanie akcji, które obciążone są dużym ryzykiem.
- Inteligencja – ogólna zdolność do przystosowywania się do sytuacji podczas rozgrywki. Boty o wyższej inteligencji rozważają większą liczbę akcji przed podjęciem działania. Mają też więcej akcji do wyboru.
- Spontaniczność – opisuje zmienność. Boty o wysokiej spontaniczności szybciej zmieniają podjęte decyzje oraz lepiej wyhamowują swoje emocje (patrz dalej).
- Percepcja – zdolność do zauważania przeciwnika w terenie oraz szybkiego reagowania.
- Umiejętności strzeleckie – zdolność do oddawania celnych strzałów.

W narracyjnych grach fabularnych można spotkać przedmioty modyfikujące zestaw cech bohatera, np. magiczny miecz dodający punkty zdrowia. W przypadku botów podobną funkcję pełni ekwipunek, np. wyposażenie snajpera obniża odwagę i zwiększa percepcję, broń ciężka zaś zwiększa odwagę. Efekt modyfikacji wartości danej cechy trwa tak długo, jak długo bot używa dany przedmiot.

W wypadku botów element modyfikacji podstawowych cech został wprowadzony po to, żeby wymusić na botach zachowania charakterystyczne dla pewnych ról, np. strzelca wyborowego.

3.4 Emocje

Dariusz Doliński (2000) definiuje pobudzenie emocjonalne jako „chwilowy stan organizmu, charakteryzujący się energią somatyczną i zmianami świadomości, polegającymi na zwężeniu jej pola" (s. 319). Stan ten ułatwia zachowania adaptacyjne w warunkach zwiększonych wymagań ze strony środowiska lub też samej jednostki – emocje prowadzą do reakcji mających zapewnić jednostce przetrwanie.

[8] Role-Playing Games, czyli narracyjne gry fabularne; cRPG – komputerowe RPG.

U botów przez emocje można rozumieć te ich parametry, które ulegają fluktuacji podczas rozgrywki (w przeciwieństwie do parametrów osobowości). Dynamika i sposób zmiany parametrów wyrażających emocje zależy od innych czynników, takich jak osobowość bota. W przypadku omawianego bota można wyróżnić następujące emocje:

- gniew;
- lęk.

Wzrost gniewu przekłada się na zwiększenie preferencji do zachowań agresywnych. Natomiast nasileniu lęku zwiększa prawdopodobieństwo wyboru zachowań defensywnych. Obydwie z wymienionych emocji są odpowiedzią na bodźce dostarczane przez środowisko gry. Emocje te są stanem chwilowym – ich działanie mija po krótkim czasie. Wtedy program bota nie bierze ich już pod uwagę przy podejmowaniu decyzji.

Autor botów osobowością nazywa czynniki wpływające na wyzwalanie emocji[9]. Taki sposób pojmowania osobowości nie pasuje do definicji przyjętej w tym artykule. Można przyjąć, że autor botów miał raczej na myśli neurotyczność (Matthews, Deary, 1998), która jest składową osobowości, ale nie określa jej w pełni. Boty reagują wyzwoleniem emocji jedynie w przypadku, gdy zostaną trafione. Symulują neurotyczność na trzy sposoby:

- typ zrównoważony – po niegroźnym trafieniu wyzwala się w nim gniew, po niebezpiecznym strach;
- typ impulsywny, nazywany przez autora botów psychopatycznym – trafiony bot zawsze reaguje gniewem;
- typ lękliwy – trafiony bot zawsze reaguje strachem.

Stosowanie emocji w projektowaniu botów jest przedmiotem badań naukowych, istnieją również praktyczne zastosowania tej koncepcji np. w grze *Unreal Tournament 2004* (Acampora, Ferraguto, Loia, 2010).

4. Podsumowanie

Próby zrozumienia działania ludzkiego umysłu bywają m.in. inspiracją do tworzenia algorytmów komputerowych naśladujących człowieka. Sztuczna inteligencja w grze *Counter-Strike* jest przykładem naśladowania procesu podejmowania decyzji i szybkiego reagowania w przypadku interwencji w zamkniętych pomieszczeniach. Przykładem sztucznej inteligencji tego typu jest bot E[POD]. Jego działanie jest inspirowane teorią emocji i motywacji oraz

[9] Widoczne jest to w nazewnictwie stosowanym w kodzie źródłowym bota i załączonych komentarzach. Źródło: http://epodbot.bots-united.com/ (data dostępu 30.06.2012).

psychologią pola walki (Konieczny, Wieczorek, 1971). W wypadku bota E[POD] symulowanie wybranych aspektów działania ludzkiego umysłu, odpowiednich do zadań stawianych przed botami, pozwoliło na uzyskanie komputerowych przeciwników o bardzo zróżnicowanym sposobie grania. Jest to cecha pożądana przez graczy, ponieważ przewidywalni przeciwnicy nie stanowią dużego wyzwania.

Zdaniem autora warto zrozumieć koncepcje psychologiczne stojące za rozwiązaniami programistycznymi, tak aby móc stosować je świadomie i być może sięgać po inne inspiracje.

LITERATURA

Acampora, G., Ferraguto, F., Loia, V. (2010). *Synthesizing Bots Emotional Behaviors through Fuzzy Cognitive Processes* (s. 329–336). IEEE 2010 Symposiom on Computational Intelligence and Games. Dublin: IEEE.

Adams, E. (2011). *Projektowanie gier – podstawy* (tłum. J. Janusz, P. Plich, M. Wieloch). Gliwice: Helion, s. 36–37.

Beij, A. (2005). *Killzone's AI: Dynamic Procedural Combat Tactics*. Game Developers Conference 2005 (prezentacja konferencyjna). Online: <www.cgf-ai.com/docs/straatman_remco_killzone_ai.pdf>. Data dostępu: 5 września 2012.

Czwartosz, Z. (1985), Refleksje nad zastosowaniem teorii gier w psychologii społecznej. *Studia Psychologiczne, t. 23*(1-2), s. 171–189.

Duch, W. (1997). *Fascynujący świat komputerów* (rozdz. 13, s. 299–301). Poznań: Nakom.

Dunin-Kęplicz, B., Verbrugge, R. (2010). *Teamwork in Multi-Agents Systems: A Formal Approach*. Chichester: Wiley and Sons.

Doliński, D. (2000). *Mechanizmy wzbudzania emocji*. W: J. Strealu (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 319). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Haugeland, J. (1985). *Artificial Intelligence: The Very Idea*. Cambridge, MA: MIT Press, s. 6–9.

Jachyra, D. (2011), Agent w nieprzychylnym środowisku i jego motywacja do przetrwania. *Zeszyty naukowe Wydziału Elektroniki, Telekomunikacji i Informatyki Politechniki Gdańskiej – Wytwarzanie Gier Komputerowych, 10*, s.137-146.

Konieczny, S., Wieczorek, Z. (1971). *Psychologia i pedagogika wojskowa. Część 1*. Warszawa: Wojskowa Akademia Techniczna.

Luger, G., Stubblefield, W. (1993). *Artificial intelligence: Structures and strategies for complex problem solving*. San Francisco, CA: Benjamin/Cummings Pub. Co.

Matthews, G., Deary, I. (1998). *Personality traits*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, s. 3–40.

McPartland, M., Gallagher, M. (2011). Learning to be a Bot: Reinforcement Learning in Shooter Games. W: S.M. Lucas (red.), *IEEE Transactions on Computational Intelligence and AI in Games* (s. 43–56). New York, USA: IEEE.

Pinto, H., Álvares, L. (2006). Behavior-Based Robotic Architectures for Games. W: *Game Programming Gems 6* (s. 235–244). Rockland, MA: Charles River Media.

Rich, E., Knight, K. (1991). *Artificial intelligence*. New York, USA: McGraw-Hill.

Russel, J.S., Norvig, P. (2003). *Artificial Intelligence: A Modern Approach – 2nd edition*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, s. 4–8, s. 693.

Smolski, R., Smolski, M., Stadtmüller, E. (1999). *Słownik encyklopedyczny Edukacja Obywatelska*. Wrocław: Europa. Online: <http://leksykony.interia.pl/obywatelska>. Data dostępu: 22 października 2012.

Shoham, Y. (1993). Agent-oriented programming. *Artificial Intelligence, 60*, s. 51–92.

Turing, A.M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind, 59*, s. 433–460.

William, S. (2001). *Terrain Reasoning for 3D Action Games*. Game Developers Conference 2001 (prezentacja konferencyjna), Online: <www.cgf-ai.com/docs/gdc2001_paper.pdf>. Data dostępu: 5 września 2012.

Winston, P.H. (1992). *Artificial Intelligence – 3rd edition*. Boston: Addison-Wesley.

Zaleśkiewicz, T., Piskorz, Z. (2007). Risk as necessity and risk as pleasure: The perception of instrumental and stimulating risks. *Polish Psychological Bulletin, 38*, s. 206–216.

mgr Grzegorz Jaśkiewicz – doktorant w Instytucie Systemów Elektronicznych Politechniki Warszawskiej, zajmuje się sztuczną inteligencją w grach komputerowych, grzegorz@jaskiewi.cz

Funkcjonowanie botów w grze *Counter-Strike* na przykładzie bota E[POD]

Abstrakt

Symulacja zachowania człowieka ma istotne znaczenie dla gier komputerowych. Wiarygodne zachowanie postaci polepsza odbiór gry przez jej uczestników. Psychologia jest nauką dostarczającą wiedzy o działaniu ludzkiego umysłu, więc można czerpać z niej wiele inspiracji podczas tworzenia algorytmów sztucznej inteligencji, co zostało zaprezentowane w artykule na przykładzie botów w grze Counter-Strike. *Omówiono, w jaki sposób zagadnienie tworzenia botów wpisuje się w obszar problematyki sztucznej inteligencji, oraz przedstawiono w formie studium przypadku działanie algorytmu sterującego botem E[POD].*

Słowa kluczowe: *FPS, sztuczna inteligencja, bot, motywacje, emocje, walka*

Homo Ludens 1/(4) (2012)

Gry fabularne w polskich badaniach psychologicznych w latach 2001–2008

STANISŁAW KRAWCZYK
Uniwersytet Warszawski

Abstract

Role-playing games in Polish psychological research, 2001–2008

Eight factors in the diversity of participation in role-playing games are named in the paper: age, gender, gaming experience, playing frequency, selected systems, division of roles in the game, extra-session engagement, interest in other kinds of leisure. The article demonstrates how these issues were included or omitted in reports on empirical psychological research that was conducted in Poland in the years 2001-2008. The results of the review imply that most of these factors did not receive adequate consideration in works from that period, which shows a certain weaknesses in this area of Polish RPG research.

Key words: *Role-playing games, RPG, psychology, review*

1. Wprowadzenie

Przeprowadzenie owocnych badań psychologicznych z udziałem osób grających w RPG nie jest łatwym zadaniem. Trudności przysparza m.in. to, że w grach

fabularnych[1] można uczestniczyć na wiele sposobów[2]. Wstępne przypuszczenie, iż polscy akademicy w niewystarczającym stopniu uwzględniają w swych publikacjach owo zróżnicowanie, stało się początkiem niniejszego krytycznego przeglądu rodzimych badań psychologicznych nad grami fabularnymi.

Artykuł skierowany jest przede wszystkim do psychologów, ale również do socjologów, kulturoznawców, antropologów, a także do innych osób zainteresowanych naukami społecznymi. W zamierzeniu tekst ma zwrócić uwagę czytelników na pewne ograniczenia dotychczasowych badań nad miłośnikami gier fabularnych.

2. Dobór źródeł

Analizie podlegają głównie teksty napisane przez zawodowych psychologów, ale profesjonalna przynależność autorów nie stanowiła podstawowej zasady doboru źródeł. O selekcji tych ostatnich zadecydowało kryterium tematyczne: wybrane zostały te publikacje, których zasadniczy temat stanowią zachowania oraz psychika uczestników RPG[3]. Niepublikowane prace nie były uwzględniane, jako że ich wpływ na działalność naukową innych badaczy jest bardzo ograniczony. Ponadto artykuł pomija źródła zagraniczne – ich adekwatne rozpatrzenie wymagałoby osobnego opracowania, nie jest ono również niezbędnym warunkiem zwięzłej krytyki tekstów rodzimych.

Wykorzystane teksty z reguły opierają się na ilościowych lub jakościowych badaniach empirycznych. Jedynie w niektórych wypadkach (przede wszystkim: Dawidowicz, 2001) kwalifikacja taka byłaby wątpliwa. Trzeba przy tym podkreślić, że w polskiej literaturze przedmiotu właściwie nie ma publikacji skoncentrowanych na teoretycznej refleksji – artykuł Aleksandry Busse-Brandyk i Doroty Chmielewskiej-Łuczak (2009) jest pod tym względem wyjątkiem. Brakuje prac takich jak poświęcona m.in. czytelnikom *fantasy* książka Wandy

---

[1] Określenia „RPG" (*role-playing games*) oraz „gry fabularne" odnoszą się do takiej odmiany omawianych gier bądź zabaw (tych dwu pojęć nie trzeba tutaj precyzyjnie rozgraniczać), którą Jerzy Szeja (2004) nazywa narracyjną. Komputerowe (cRPG) i teatralne (LARP) gry fabularne pozostają poza obszarem zainteresowań artykułu, zatem przymiotnik „narracyjne" nie będzie niezbędny dla uściślenia, o czym mowa. Co więcej, jego stosowanie w tak sprofilowanym tekście niosłoby ryzyko nadmiernego zaakcentowania określonej cechy czy też formy wielokształtnego zjawiska RPG.

[2] Tekst napisany został z myślą o czytelnikach obeznanych zarówno z ogólnymi cechami gier fabularnych, jak też z wewnętrznym zróżnicowaniem zjawiska. Pozostałym osobom zarekomendować można obszerną definicję Augustyna Surdyka (2007, 2008) oraz książkę Jerzego Szei (2004), a także artykuł Michaela Hitchensa i Andersa Drachena (2009).

[3] W artykule zachowywane jest rozróżnienie na „mistrzów gry" (prowadzących) oraz „graczy" (pozostałe osoby biorące udział w sesji). Wyraz „uczestnicy" (także: „grający", „miłośnicy") stanowi natomiast termin nadrzędny, obejmujący obie kategorie.

Zagórskiej (2004), która oprócz omówienia wyników badań zawiera rozbudowaną część teoretyczną[4].

Analiza w artykule obejmuje prace z lat 2001–2008, takie ramy czasowe wyznacza bowiem kwerenda, którą do tej pory przeprowadziłem. Wstępne poszukiwania bibliograficzne sugerują jednak, że uwzględnienie tekstów z lat 2009–2011 niewiele by zmieniło (na przykład w roczniku *Homo Ludens* w tym okresie nie ukazał się żaden raport z psychologicznych badań empirycznych, w których brałyby udział osoby grające w RPG). Również przed rokiem 2001 trudno odnaleźć jakiekolwiek stosowne publikacje. Na podstawie wykonanej kwerendy można więc – z zachowaniem odpowiedniej ostrożności – wypowiadać się o całokształcie badań psychologicznych nad RPG, których wyniki przedstawiono w rodzimym obiegu naukowym.

3. Analiza tekstów

Dzięki lekturze prac naukowych na temat RPG oraz paroletniej aktywności w środowisku polskich miłośników gier fabularnych[5] możliwe było wyszczególnienie dziewięciu zagadnień, które wydawały się istotne, a zarazem często pomijane przez polskich autorów tekstów psychologicznych. Są to mianowicie: wiek, płeć, staż gry, częstość grania, wybierane systemy, podział ról w rozgrywce, zaangażowanie w RPG poza sesją, zainteresowanie innymi rozrywkami. Wymienione czynniki wpływają nie tylko na to, co dzieje się podczas sesji, lecz także na sposób uczestnictwa w całym zjawisku gier fabularnych. Można tutaj mówić o ośmiu wymiarach zróżnicowania udziału w RPG. Dalsza część artykułu prezentuje kolejno poszczególne czynniki, wyjaśniając je w razie potrzeby, a przede wszystkim – wskazując na ich występowanie bądź nieobecność w przywoływanych tekstach. Jeżeli w danej publikacji określone zagadnienie się pojawia, może zostać zaklasyfikowane jako pobieżna wzmianka albo obszerniejsze potraktowanie problemu. Oczywiście kwalifikacja ta jest w pewnej mierze arbitralna, lecz w tak obmyślanym opracowaniu nie sposób całkowicie tego uniknąć.

---

[4] Skądinąd pewna część respondentów deklarowała udział w grach fabularnych, ale informacje na ten temat przynosi tylko zwięzła uwaga: „Część badanej grupy (56,7%) była dodatkowo zaangażowana w inne rodzaje aktywności związanej z szeroko pojętą fantastyką, jak np. gry RPG, konwenty *fantasy* itp." (Zagórska, 2004, s. 147).

[5] Składa się na nią m.in. uczestnictwo w sesjach (w roli mistrza gry i gracza), utrzymywanie znajomości z innymi grającymi, udział w konwentach, pisanie i redagowanie tekstów publikowanych w internecie, komentowanie artykułów i wpisów blogowych, członkostwo redakcji działu gier fabularnych serwisu Poltergeist, przynależność do kapituły Quentina (konkursu na najlepszy scenariusz).

3.1. Wiek

W dwu publikacjach (Dawidowicz, 2001; Chmielewska-Łuczak, Matkowski, 2007) nie znajdziemy żadnego odniesienia do wieku osób grających w RPG. W paru innych tekstach jest ono obecne, ale ogranicza się do krótkich wzmianek (Grzybkowska, 2001, 2002[6]; Chmielnicka-Kuter, 2004). Ważną funkcję zdaje się natomiast pełnić w pozostałych pozycjach (Chmielnicka-Kuter, 2003; Krysińska, 2007; Chmielewska-Łuczak, Matkowski, 2008; Zagórska, Topór, 2008).

3.2. Płeć

W części tekstów nie odnotowano zróżnicowania płciowego grających (Dawidowicz, 2001; Grzybkowska, 2001, 2002; Krysińska, 2007). W czterech publikacjach kwestia ta doczekała się pojedynczych napomknień (Chmielnicka-Kuter, 2003, 2004; Chmielewska-Łuczak, Matkowski, 2008; Zagórska, Topór, 2008). W większym stopniu zróżnicowanie płci uwzględniono w dwu pracach (Chmielewska-Łuczak, Matkowski, 2007; Matkowski, 2008).

3.3. Staż gry

W większości tekstów brakuje jakichkolwiek odniesień do stażu gry (Dawidowicz, 2001; Grzybkowska, 2001, 2002; Chmielnicka-Kuter, 2003; Chmielewska-Łuczak, Matkowski, 2007, 2008). Zdawkowe nawiązania znajdują się w dwu pozycjach (Chmielnicka-Kuter, 2004; Matkowski, 2008), a w dwu innych odnaleźć można dokładniejsze wiadomości (Krysińska, 2007; Zagórska, Topór, 2008).

3.4. Częstość grania

Informacji na temat częstotliwości grania w RPG nie ma w zdecydowanej większości publikacji (Dawidowicz, 2001; Grzybkowska, 2001, 2002; Chmielnicka-Kuter, 2003; Krysińska, 2007; Chmielewska-Łuczak, Matkowski, 2007, 2008; Matkowski, 2008), a jeden z tekstów nawiązuje do tej kwestii tylko raz

[6] Mamy tutaj do czynienia z dwiema częściami tego samego artykułu, toteż z reguły są one rozpatrywane wspólnie.

(Chmielnicka-Kuter, 2004). Tylko w jednej pracy nadano jej znaczniejszą wagę (Zagórska, Topór, 2008).

3.5. Wybierane systemy

W dwu artykułach nazwy systemów RPG nie występują wcale (Chmielewska-Łuczak, Matkowski, 2007; Matkowski, 2008). W pozostałych publikacjach są wyliczane (Dawidowicz, 2001; Chmielnicka-Kuter, 2003) bądź traktowane z większą uwagą (Grzybkowska, 2001, 2002; Chmielnicka-Kuter, 2004; Krysińska, 2007; Chmielewska-Łuczak, Matkowski, 2008; Zagórska, Topór, 2008).

3.6. Podział ról w rozgrywce

Dwie zasadnicze role, jakie można wskazać w grach fabularnych, to gracz i prowadzący (Surdyk, 2008; Hitchens, Drachen, 2009, s. 12–16). Teksty, w których nie wspomina się o tym zróżnicowaniu, należą do wyjątków (Grzybkowska, 2001, 2002; Matkowski, 2008). Zwykle jednak podawane są jedynie skrótowe informacje (Chmielnicka-Kuter, 2003, 2004; Chmielewska-Łuczak, Matkowski, 2007; Krysińska, 2007; Zagórska, Topór, 2008). Dokładniejsze omówienia zawierają dwa teksty (Dawidowicz, 2001; Chmielewska-Łuczak, Matkowski, 2008).

3.7. Zaangażowanie w RPG poza sesją

Gry fabularne to nie tylko sama rozgrywka, lecz także wiele rozmaicie z nią powiązanych działań, od lektury podręczników oraz wspólnego wspominania dawnych sesji aż po pisanie artykułów i organizowanie konwentów (przykładowa lista takich aktywności znajduje się w tekście: Krawczyk 2010, s. 69–70). Część z tych praktyk można uznać za bezpośrednie przygotowanie do właściwej zabawy, toteż tworzenie bohaterów graczy omawiane w dwu publikacjach (Chmielewska-Łuczak, Matkowski, 2007; Krysińska, 2007) nie zostało tutaj zakwalifikowane jako przejaw zaangażowania w RPG poza sesją. Rozpatrywanego zagadnienia nie poruszają również autorzy paru innych tekstów (Dawidowicz, 2001; Chmielnicka-Kuter, 2003, 2004; Zagórska, Topór, 2008). Wzmiankowo występuje ono w pojedynczym artykule (Grzybkowska, 2001, s. 130), szerzej natomiast traktowane jest w dwóch pracach (Chmielewska-Łuczak, Matkowski, 2008; Matkowski, 2008).

3.8. Zainteresowanie rozrywkami innymi niż RPG

Zaangażowanie w gry fabularne z reguły związane jest z zainteresowaniem innymi dziedzinami kultury popularnej: filmami, literaturą, komiksami, serialami itd. Jak się wydaje, może wpływać na przebieg sesji i sposób uczestnictwa w całym zjawisku RPG, ale zdecydowana większość analizowanych tekstów nie zawiera jakichkolwiek wiadomości na ten temat (Dawidowicz, 2001; Grzybkowska, 2001, 2002; Chmielnicka-Kuter, 2003; Krysińska, 2007; Chmielewska-Łuczak, Matkowski, 2007, 2008; Matkowski, 2008; Zagórska, Topór, 2008). Tylko w jednym artykule wspomniano pokrótce o tym zagadnieniu (Chmielnicka-Kuter, 2004).

4. Miejsce występowania poruszanych zagadnień w badanych tekstach

Poniższe tabele prezentują numery stron, na których pojawiają się omówione wymiary zróżnicowania. Zestawienie takie może być pomocne dla czytelników pragnących zweryfikować zawarte w artykule informacje. Brak cyfr w określonej części tabeli oznacza, że stosowne zagadnienie w danej publikacji w ogóle nie jest obecne. Natomiast słowa „Cały tekst" odnoszą się do problemów występujących w określonej pracy bardzo często i będących w niej zasadniczym przedmiotem zainteresowania.

Tab. 1. Różnorodność udziału w RPG – wiek, płeć, staż gry, częstość grania

	Wiek	**Płeć**	**Staż gry**	**Częstość grania**
Dawidowicz (2001)	–	–	–	–
Grzybkowska (2001, 2002)	126, 130	–	–	–
Chmielnicka-Kuter (2003)	154, 166–167	154	–	–
Chmielnicka-Kuter (2004)	125–129, 133–134	127–129, 131, 133–134	126–127	127
Krysińska (2007)	272–273, 275	–	273–275	–
Chmielewska-Łuczak, Matkowski (2007)	–	251–253	–	–
Chmielewska-Łuczak, Matkowski (2008)	201, 205	205	–	–
Matkowski (2008)	20–22, 27, 29–30	22, 28–30	21	–
Zagórska, Topór (2008)	331, 338–340, 342–348	340	339–343, 345–346	339–346, 348

Tab. 2. Różnorodność udziału w RPG – wybierane systemy, podział ról w rozgrywce, zaangażowanie w RPG poza sesją, zainteresowanie innymi rozrywkami

	Wybierane systemy	Podział ról w rozgrywce	Zaangażowanie w RPG poza sesją	Zainteresowanie innymi rozrywkami
Dawidowicz (2001)	79	79–80, 83–84, 86–87, 93	–	–
Grzybkowska (2001, 2002)	131	–	130	–
Chmielnicka-Kuter (2003)	154	153	–	–
Chmielnicka-Kuter (2004)	125–127	124–125	–	129
Krysińska (2007)	272	271–272, 274–275	–	–
Chmielewska-Łuczak, Matkowski (2007)	–	247, 252, 254	–	–
Chmielewska-Łuczak, Matkowski (2008)	207–208	202, 205, 207–209	200–201, 205–206	–
Matkowski (2008)	–	–	Cały tekst	–
Zagórska, Topór (2008)	334, 336–337	333, 340	–	–

5. Wnioski

Przeznaczeniem artykułu nie jest polemika z poszczególnymi tekstami. Wymagałaby ona streszczenia każdej krytykowanej publikacji i osobnego uzasadnienia poglądu, że skorzystałaby ona na dostrzeżeniu lub szerszym uwzględnieniu danego zagadnienia. Z pewnością bowiem nie jest tak, aby uwzględnienie wszystkich ośmiu ukazanych wymiarów zróżnicowania RPG było potrzebne w każdym psychologicznym badaniu empirycznym nad grami fabularnymi.

Można jednak wyciągnąć ogólne wnioski na temat przejrzanej literatury. Niepokojące wydaje się w niej nikłe zainteresowanie płcią, stażem i częstością gry, wybieranymi systemami, podziałem ról w rozgrywce, zaangażowania w RPG poza sesją oraz innymi rozrywkami. Spośród ośmiu rozpatrzonych czynników doceniono jedynie wiek.

Należy podkreślić, że takie ukierunkowanie badań nie jest wynikiem wyrażonego wprost przez autorów i uargumentowanego w tekstach przekonania o nieistotności wymienionych wyżej kwestii. Skąd zaś wypływa? Można zaproponować dwa komplementarne wyjaśnienia, które tłumaczą, dlaczego publikuje się niewiele prac, a ich autorzy nie zawsze wiedzą o sobie nawzajem.

Z kolei niska liczba tekstów oraz brak komunikacji między badaczami zmniejszają szansę na gruntowne poznawanie zjawiska i odpowiednie udoskonalanie stosowanej metodologii.

1. Gry fabularne nie stanowią atrakcyjnego przedmiotu badań dla głównego nurtu rodzimej psychologii. Niekoniecznie są zwalczane bądź niemile widziane – po prostu mało się o nich mówi i pisze. Podobnie jest również z pozostałymi rozrywkami starszych nastolatków i ludzi dorosłych. Różnego rodzaju gry, zabawy oraz inne sposoby spędzania czasu wolnego – jeśli nie liczyć ich znaczenia w rozwoju dziecka – wciąż wydają się polskim psychologom mniej istotne dla człowieka aniżeli inne sfery jego aktywności: nauka, religia, praca, rodzina. Dlatego niewiele osób jest zainteresowanych prowadzeniem badań psychologicznych nad grami fabularnymi (z tego samego powodu mało prawdopodobne wydaje się otrzymanie środków finansowych na projekty naukowe związane z RPG). Co więcej, badacze gier fabularnych w naszym kraju są rozproszeni i rzadko się ze sobą komunikują.
2. Część naukowców, którzy mogliby prowadzić badania nad RPG, na pewnym etapie kariery zawodowej traci akademickie zainteresowanie tym zjawiskiem. Podłożem tego procesu są zarówno zasygnalizowane w punkcie pierwszym problemy z akademickim statusem gier fabularnych, jak i trudności w kontynuowaniu praktycznego zaangażowania w zabawę po zakończeniu studiów (grupa studentów zapewne łatwiej znajdzie czas na parogodzinne spotkanie niż kilka osób w wieku 25–30 lat). Bycie aktywnym graczem lub prowadzącym wydaje się zaś sprzyjać utrzymaniu badawczego zainteresowania.

Pozostaje wyrazić nadzieję, że niniejszy artykuł choć w nieznacznym stopniu przyczyni się do szerszego uwzględnienia opisanych zagadnień w dalszych badaniach psychologicznych nad grami fabularnymi. Z pewnością nie zawsze trzeba uwzględniać wszystkie omówione czynniki, być może jednak warto przynajmniej wyjaśniać w raportach z badania, jakie potencjalnie istotne wymiary zróżnicowania udziału w RPG zostały pominięte, oraz rozważać ich możliwe znaczenie.

LITERATURA

Adventure Game Industry Market Research Summary (RPGs) V1.0 (7 lutego 2000). Online: <http://www.rpg.net/news+reviews/wotcdemo.html>.

Busse-Brandyk, A., Chmielewska-Łuczak, D. (2009). Narracyjne gry fabularne jako droga do nieświadomości. *Homo Ludens, 1*(1), 61–73. Online: <http://ptbg.org.pl/HomoLudens/vol/1/>.

Chmielewska-Łuczak, D., Matkowski, C. (2007). Archetypiczna podróż bohatera w grach fabularnych. W: A. Surdyk (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał* (t. 2, s. 247–254). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Chmielewska-Łuczak, D., Matkowski, C. (2008). Kilka uwag o NIEwchodzeniu w rolę. *Homo Communicativus, 3*(3), 199–211. Online: <http://www.hc.amu.edu.pl/numery/5/chmiellumatk.pdf>.

Chmielnicka-Kuter, E. (2003). Gry fabularne: prezentacja i psychologiczna analiza zjawiska na gruncie teorii wartościowania Huberta J.M. Hermansa. *Roczniki Psychologiczne, 6*, 151–171.

Chmielnicka-Kuter, E. (2004). Gry fabularne w badaniach psychologicznych. *Polskie Forum Psychologiczne, 9*(2), 124–138.

Dawidowicz, O. (2001). Gdy pisarzem staje się grupa a pisaniem gra. RPG jako model grupowej twórczości literackiej. *Przegląd Humanistyczny, 45*(1), 79–93.

Grzybkowska, D. (2001). Remityzacyjny aspekt gier fabularnych. *ALBO albo, 10*(3), 125–132.

Grzybkowska, D. (2002). Naśladowanie i przemiana w RPG. *ALBO albo, 11*(2), 134–142.

Hitchens, M., Drachen, A. (2009). The Many Faces of Role-Playing Games. *International Journal of Role-Playing, 1*(1), 3–21. Online: <http://journalofroleplaying.org/>.

Kozioł, J. (2007). Społeczność miłośników fantastyki a gry. Raport z badań. Referat wygłoszony na III Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Kulturotwórcza funkcja gier. Cywilizacja zabawy czy zabawy cywilizacji? Rola gier we współczesności", Poznań, 24–25.11.2007.

Krawczyk, S. (2010). Badacz z fanem w jednym domu. O potrzebie kontaktów z fandomem w badaniach nad narracyjnymi grami fabularnymi. *Homo Ludens, 2*(1), 61–75.

Krysińska, D. (2007). Role-playing games a rozwój moralny graczy. W: A. Surdyk, J.Z. Szeja (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał* (t. 2, s. 269–276). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Matkowski, C. (2008). Tożsamość i osobowość w relacjach gracz-postać w grach fabularnych. *Homo communicativus, 3*(3), 213–227. Online: <http://www.hc.amu.edu.pl/numery/5/matkowski.pdf>.

Surdyk, A. (2007). Od Tolkiena do glottodydaktyki, czyli o technice gier fabularnych w dydaktyce języków obcych i gustach literackich studentów. W: A. Surdyk (red.) *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał* (t. 1, s. 91–98). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Surdyk, A. (2008). *Gry fabularne*. Online: <http://wiedzaiedukacja.eu/archives/77>.

Szeja, J. (2004). *Gry fabularne – nowe zjawisko kultury współczesnej*. Kraków: Rabid.

Zagórska, W. (2004). *Uczestnictwo młodych dorosłych w rzeczywistości wykreowanej kulturowo. Doświadczenie, funkcje psychologiczne*. Kraków: Universitas.

Zagórska, W., Topór, M. (2008). Intuicyjny styl myślenia a quasi-mityczne zaangażowanie w narracyjne medium kulturowe. W: B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.), *Narracja. Teoria i praktyka* (s. 329–353). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Data dostępu do źródeł internetowych wykorzystanych w tekście: 24 kwietnia 2012.

mgr Stanisław Krawczyk, psycholog i polonista, doktorant w Instytucie Socjologii, Uniwersytet Warszawski, krawczykstanislaw@gmail.com.

Gry fabularne w polskich badaniach psychologicznych w latach 2001–2008

Abstrakt

Artykuł wskazuje osiem czynników zróżnicowania uczestnictwa w grach fabularnych: wiek, płeć, staż gry, częstość grania, wybierane systemy, podział ról w rozgrywce, zaangażowanie w RPG poza sesją, zainteresowanie innymi rozrywkami. Przedstawiona w tekście analiza pokazuje uwzględnianie i pomijanie tych zagadnień w doniesieniach z psychologicznych badań empirycznych prowadzonych w Polsce w latach 2001–2008. Zgodnie z wynikami przeglądu większość wymienionych czynników nie została należycie doceniona w pracach z owego okresu, co świadczy o pewnych słabościach w tym nurcie badań nad grami fabularnymi.

Słowa kluczowe: *Gry fabularne, RPG, psychologia, przegląd*

Homo Ludens 1/(4) (2012)

Badanie instrukcji do gier z perspektywy twórcy i użytkownika

MARCIN ŁĄCZYŃSKI
Uniwersytet Warszawski

Abstract

Research on games manuals from the game designer's and player's point of view

Despite the development of the modern board games market, plenty of new titles published every year, and the growing use of games in different areas of life, the instructions for games have never been a frequent object of greater reflection of researchers or practitioners. The importance of instruction, especially for non-computer games, in which the game process depends on the correct understanding of a game's principles, is difficult to overestimate. Anyway, as everyone who has ever played a board game knows, a badly written manual can not only hinder playing in line with the principles devised by the designer, but also destroy all pleasure from the game. In this paper, I present the results of a study, consisting of interviews with players (15 interviews) and of content analysis conducted on a sample of thirty deliberately chosen game manuals (for entertainment and training board games). The aim of this study is to gather material showing how instructions for gaming are currently constructed and what players expect from a well-written manual.

Key words: *game design, manual writing, content analysis*

Prawie każdy projektant gier na pewnym etapie swojej pracy napotyka konieczność wyjaśnienia przyszłym użytkownikom gry mechanizmów jej działania, celów i reguł. W zależności od typu gier projektanci stosują różne strategie zapoznawania użytkownika z mechaniką rozgrywki. Stosunkowo największe pole do popisu mają tu autorzy gier komputerowych, którzy dysponują możliwościami technicznymi do wbudowywania w grę odpowiednich materiałów multimedialnych czy interaktywnych (samouczków, tutoriali). Autorzy gier szkoleniowych mają z kolei możliwość uczenia uczestników zasad w trakcie warsztatu, wbudowując zdobywanie wiedzy o mechanizmie rozgrywki w treść szkolenia.

Co jednak mają zrobić twórcy niekomputerowych gier planszowych czy fabularnych, aby mieć pewność, że gracze będą korzystać z gry w sposób zgodny z zamierzeniem jej twórcy i będą mogli przeżywać w jej trakcie zaplanowane przez projektanta wydarzenia i doświadczenia? W sytuacji, w której autor nie może liczyć ani na wbudowany w rozgrywkę samouczek, ani na pomoc trenera tłumaczącego zasady gry i sprawdzającego ich rozumienie, konieczne staje się sięgnięcie po jakiś typ pisanej instrukcji.

Jak pokazuje pobieżny choćby przegląd forów internetowych i blogów poświęconych projektowaniu gier, problem tworzenia instrukcji pojawia się tam dosyć często i spotyka się z żywym odzewem społeczności mniej lub bardziej profesjonalnych twórców gier (zob. Siegel, 2007; Board Game Designers Forum, 2008; Gilbert, 2010; Robert, 2010). Publikacje poświęcone tworzeniu i badaniu gier nader często traktują jednak zagadnienie tworzenia instrukcji bardzo pobieżnie[1]. Paradoksalnie temat pisania instrukcji jest lepiej omówiony w literaturze poświęconej grom komputerowym (Bates, 2004; Dille, Zuur Platten, 2007, s. 179), choć autorzy niektórych publikacji zalecają twórcom tych gier, aby w miarę możliwości unikali papierowych instrukcji, a całość materiału potrzebnego do nauki gry podawali w formie symulacji, tutoriali i materiałów interaktywnych[2].

Lepsze opracowanie zagadnienia instrukcji w literaturze dotyczącej gier komputerowych może wynikać ze specyfiki organizacji pracy przy ich projektowaniu, w której ważną funkcję pełni osoba zajmująca wyspecjalizowane stanowisko pisarza technicznego – *technical writer* (Bates, 2004). Zawód ten

---

[1] Brenda Brathwaite i Ian Schreiber (2009) wspominają o instrukcjach w kontekście różnic płciowych w stylach uczenia się; Tracy Fullerton (2008) pisze o instrukcji jako o nośniku formalnych zasad gry; Katie Salen i Eric Zimmermann (2003) skupiają się na instrukcji jako narzędziu do tworzenia narracji w grze; Jesse Schell (2008) odnosi się skrótowo do instrukcji jako jednego z wielu dokumentów istotnych w procesie projektowania.

[2] Sugestywny cytat ilustrujący to podejście do instrukcji podają Dill i Zuur Platten (2007, s. 179): „Make it invisible. Nobody wants to learn and I sure-as-hell don't want to go to the manual or the Internet".

ma w anglosaskim kręgu kulturowym bogatą tradycję, a pisanie instrukcji dla użytkowników różnych produktów jest jedną z kluczowych umiejętności w tej profesji (zob. np. Despain, 2008).

Jak widać z powyższego przeglądu źródeł, problem projektowania instrukcji do gier pojawia się dość często w mediach społecznościowych, ale trudno znaleźć jego szersze opracowanie w literaturze naukowej lub tworzonej przez praktyków. Z kilku powodów należy jednak uznać, że temat ten zasługuje na baczniejszą uwagę i dokładniejsze opracowanie:

- lektura instrukcji często rozpoczyna kontakt z nowo zakupioną grą, a więc stanowi istotny składnik pierwszego wrażenia, które gra jako produkt wywiera na użytkowniku;
- po instrukcję częściej sięgać mogą gracze, którzy jako pierwsi w danym środowisku kupują nowe gry, a więc pełnią w grupie funkcję innowatorów, trendsetterów (Kotler, 2005 s. 378–379); ich opinia ma znaczenie dla pozostałych grających;
- w przypadku planszowych gier edukacyjnych i *serious games* instrukcja ma także kluczowe znaczenie dla celu szkoleniowego postawionego przed grą; jego osiągnięcie bardzo często zależne jest od zapewnienia w grze określonej struktury doświadczeń dla graczy, niemożliwej do uzyskania w przypadku rozgrywki niezgodnej z zasadami.

Dodatkowo, każdy, kto kiedykolwiek grał w gry planszowe, przyzna chyba, że źle napisana instrukcja jest jednym z czynników, które mogą skutecznie zniechęcić do korzystania z gry i popsuć całą zabawę z rozgrywki.

W dalszej części artykułu zaprezentowany zostanie projekt badawczy, który miał na celu odpowiedzenie na pytanie, w jaki sposób projektowane są instrukcje do gier planszowych, a także czego oczekują od nich gracze i jakie błędy w budowie instrukcji pojawiają się najczęściej.

1. Projekt badania

Projekt badawczy realizowany był od czerwca do listopada 2011 roku i obejmował dwa osobne badania.

Pierwsze z nich polegało na ilościowej i jakościowej analizie zawartości 30 wybranych celowo instrukcji do gier planszowych i karcianych[3], uzupełnionych

[3] Tytuły gier planszowych i karcianych: *Blefuj*, *Sabotażysta*, *Trucizna*, *Zombiaki*, *Warhammer: Chaos In the Old Word*, *Smallworld*, *Inwigilacja*, *Prawo dżungli*, *Acana*, *Cytadela*, *Moskwa 1941*, *51. Stan*, *Rój*, *Shadows over Camelot*, *Wikingowie*, *Santy Anno*, *Świat Dysku*, *Wiochmen Rejser*, *Na sygnale*, *Kung-Fu*, *Kapitan Bomba*, *Carcassonne*, *Wiedźmin*, *Tain*, *Munchkin*, *Labirynt czarnoksiężnika*, *Mafia*, *Magnum Sal*, *Wolsung*.

o 4 instrukcje do planszowych gier szkoleniowych[4]. Główne problemy badawcze w tej części projektu dotyczyły zagadnień istotnych z perspektywy twórcy gier:

- opisu i oceny strony edytorskiej instrukcji;
- możliwości wyróżnienia powtarzalnych elementów budowy instrukcji i analizy ich specyfiki;
- analizy struktury instrukcji;
- opisu szaty graficznej instrukcji;
- wykorzystania elementów narracyjnych (cytatów, opisów fabuły) w tworzeniu instrukcji;
- głównych problemów zauważalnych w budowie instrukcji.

W celu przeprowadzenia analizy ilościowej opracowany został klucz kodowy, zawierający 47 podstawowych i 91 pomocniczych zmiennych kodujących typ i budowę gry, możliwe do zidentyfikowania elementy strukturalne instrukcji[5] oraz zastosowanie grafiki, cytatów i przykładów. Klucz został opracowany w programie MS Excel. Dodatkowo na potrzeby analizy jakościowej została opracowana (uzupełniana w trakcie badania) lista problemów i zagadnień, obejmująca między innymi kwestie relacji między elementami strukturalnymi instrukcji, specyfiki ich zawartości oraz sposobu ich prezentacji.

Drugim elementem badania były kwestionariusze do jakościowego badania opinii osób grających w gry planszowe. Kwestionariusze te obejmowały następujące pytania:

- dane metryczkowe gracza: wiek, płeć, sytuację materialną, częstotliwość grania w gry planszowe, ulubione tytuły;
- pytanie o preferowany styl uczenia się zasad do nowo poznawanych gier;
- pytanie o ocenę znaczenia poszczególnych elementów budowy instrukcji dla zrozumienia zasad gry;
- pytanie o przykłady gier z wyjątkowo źle napisanymi instrukcjami;
- pytanie o typowe błędy popełniane przez twórców instrukcji, widziane z perspektywy gracza;
- zadanie z elementami instrukcji w formie rozsypanki i prośbą o ułożenie ich w kolejności, jaką powinna mieć „idealna" instrukcja do gry.

Kwestionariusze zostały opracowane w formie elektronicznej w programie LimeSurvey i rozdystrybuowane mailowo metodą kuli śniegowej. W listopadzie 2011 roku wypełniono 15 takich kwestionariuszy[6].

---

[4] Tytuły gier szkoleniowych: *Kozacy*, *Factory*, *MaxCom*, *Profit Pilot*.

[5] Na potrzeby klucza do części ilościowej wyróżniono 28 takich powtarzających się elementów w instrukcjach.

[6] Z powodu stosunkowo nielicznej grupy badawczej nie należy wykluczać, że po jej zwiększeniu wyniki mogą ulec zmianie. Natomiast aktualne dane można potraktować jako wyniki badania pilotażowego.

2. Wyniki – perspektywa twórcy

2.1. Aspekty edytorskie

W przeanalizowanym materiale występują dwa główne typy instrukcji – instrukcje w formie zeszytowej liczące od 4 do 44 stron oraz instrukcje w formie pojedynczej złożonej kartki różnej wielkości. Rozmiar instrukcji jest determinowany głównie wielkością pudełka – im większe pudełko, tym większy format papieru (aż do formatu A4) i tym grubsza instrukcja. Najpopularniejsze formaty to A4[7], A5[8], 147 x 420 mm[9]. Inne formaty, takie jak 95 x 135 mm czy 280 x 140 mm, występują wśród badanych gier tylko w pojedynczych przypadkach. Instrukcje przeważnie drukowane są na papierze nabłyszczonym i o nieco wyższej gramaturze niż tradycyjny papier do drukarki (często powyżej 100–120 g).

Większość przebadanych gier (22 na 30) ma kolorowe instrukcje, wszystkie przebadane instrukcje są także ilustrowane, choć w zróżnicowanym stopniu. Warto też zauważyć, że poziom edytorski gier wydawanych przez część polskich wydawców nieznacznie odstaje od standardów gier zachodnich – instrukcje częściej są czarno-białe, niższa jest też gramatura i jakość papieru, na jakim są drukowane[10].

Instrukcje najczęściej ilustrowane są zdjęciami elementów gry (kart, planszy), grafikami z gry (rysunkami postaci, stworów, budowli, symbolami i motywami graficznymi z kart), rzadziej specjalnymi ilustracjami tworzonymi na potrzeby danej gry[11], a najrzadziej – i tylko w przypadku, gdy gra jest elementem szerszego uniwersum – grafikami pochodzącymi z bazy wydawcy zarządzającego stosownym uniwersum[12]. Elementami dekoracyjnymi występującymi w wielu instrukcjach są także ramki[13] lub poddruk[14].

---

[7] Na przykład duże gry wydawnictw Days of Wonder, Fantasy Flight Games czy polskiego Leonardo Games.

[8] Gry Kuźni Gier.

[9] Gry wydawnictwa G3, m. in. *Trucizna* czy *Sabotażysta*.

[10] W badanej próbce tylko jedna z ośmiu czarno-białych instrukcji została dołączona do gry zaprojektowanej w USA; pozostałe były instrukcjami do gier polskich projektantów.

[11] Wyjątkiem są okładki, albo specjalnie projektowane na potrzeby instrukcji, albo kopiowane z pudełka od gry.

[12] Przykładami mogą być tutaj gra *Warhammer: Chaos in the Old World* opublikowana przez Fantasy Flight Games na licencji Games Workshop zarządzającego uniwersum świata Warhammer, a także polska gra *Kapitan Bomba* wydana przez Kuźnię Gier, opracowana na podstawie popularnego serialu rysunkowego emitowanego przez 4funTV.

[13] Na przykład wykorzystujące historyczne ornamenty w grach *Magnum Sal* lub *Tain* bądź motywy z uniwersum gry *Warhammer: Chaos in the Old World*.

[14] Najczęściej imitujący fakturę pergaminu lub postarzonego papieru, czasem wykorzystujący też ornamenty historyczne (*Tain*).

2.2. Elementy instrukcji

W trakcie pilotażu badania zidentyfikowano 28 kategorii elementów powtarzających się w budowie instrukcji do gier planszowych, które to kategorie zostały wykorzystane w badaniu ilościowym. W trakcie analizy jakościowej pełnego materiału zidentyfikowano jeszcze dwie kategorie, o które należałoby uzupełnić tę listę, ale zgodnie z założeniami przyjętej metodologii[15] badawczej nie było to możliwe bez powtórzenia całej części ilościowej, stąd owe kategorie zostały tylko odnotowane na etapie analizy jakościowej. Dany fragment instrukcji był kodowany jako należący do określonej kategorii, jeżeli został opisany w sposób nie pozostawiający wątpliwości co do intencji autora lub na poziomie treści dawało się w nim wyróżnić elementy kluczowe dla danego elementu instrukcji[16]. Oto lista wyróżnionych kategorii (przy każdej kategorii informacji zaznaczono, w ilu instrukcjach się pojawiła):

1. Cel gry – część instrukcji odwołująca się do celu, jaki mają osiągnąć gracze, i ogólnego opisu sposobów jego osiągnięcia (23).
2. Opis fabuły – element instrukcji zawierający narracyjny kontekst rozgrywki: opis ról, w jakie wcielają sie gracze, konfliktu, wydarzeń poprzedzających grę (22).
3. Elementy bezpośredniej narracji – cytaty, fragmenty opowiadań, wypowiedzi bohaterów gry, służące budowie nastroju rozgrywki (7).
4. Zawartość pudełka – spis elementów do gry (27).
5. Opis frakcji – przedstawienie stron konfliktu uczestniczących w grze (7).
6. Przygotowanie gry – charakterystyka procesu rozstawienia gry, wyboru gracza rozpoczynającego itd. (28).
7. Rozkład stołu – omówienie sposobu ułożenia elementów na stole (18).
8. Typy elementów – prezentacja elementów gry (kart, pionków, żetonów) wraz z ich nazewnictwem (26).
9. Przebieg gry – opis rozpoczęcia i przebiegu rozgrywki, najczęściej podzielony na tury składające się ze specjalnych etapów (28).
10. Zakończenie – reguła mówiąca o tym, kiedy kończy się rozgrywka i co należy wtedy zrobić (28).

---

[15] Proces badawczy oparty został na schemacie procedury badawczej w analizie zawartości podanej przez Kimberly Neuendorf (2002, s. 50–51).

[16] Przykładowo, fragment tekstu mógł zostać zakodowany jako „cel gry", jeśli był oznaczony śródtytułem sformułowanym „cel gry", „cel rozgrywki", „cele" itd. lub zawierał sformułowania odnoszące się wyraźnie do danej kategorii (m.in. „Celem rozgrywki jest...", „Waszym celem jest..." itd.). W praktyce taka reguła kodowania okazała się wystarczająca, z wyjątkiem kategorii dotyczących spisu elementów w pudełku z grą (kat. 4), ich typologii (kat. 8) i działania (kat 16). Na etapie pilotażu celowe wydawało się rozróżnienie na te trzy kategorie, ale w praktyce kategorie 4 i 8 należałoby potraktować łącznie, z dodatkową świadomością, że w części gier spis elementów jest łączony z charakterystyką ich działania.

11. Reguły ogólne – zasady odnoszące się do całości rozgrywki, umieszczone poza opisem elementów i przebiegu gry (12).
12. Reguły opcjonalne – element instrukcji opisujący warianty opcjonalne zasad, pozwalające na uatrakcyjnienie rozgrywki (12).
13. Warianty reguł dla x graczy – opis zmian w regułach, jakie zachodzą przy skalowaniu gry na inną niż zamierzona w podstawowej wersji liczbę graczy (11).
14. Skrócony przebieg gry – tabela lub infografika zawierająca uproszczony opis przebiegu gry, mający ułatwić jego zapamiętanie (2).
15. Opis planszy – część instrukcji zawierająca opis poszczególnych obszarów na planszy (12).
16. Opis działania dodatkowych elementów – charakterystyka mechaniki działania kart, pionków lub żetonów do gry (20).
17. Strategia – porady strategiczne dla graczy (5).
18. Słowniczek – spis i wyjaśnienie terminów występujących w grze (1).
19. Reguła rozpoczęcia – zasada wyboru gracza zaczynającego grę (26).
20. Układ w pudełku – opis sposobu ułożenia elementów w pudełku z grą (1).
21. Strona WWW gry – link do strony poświęconej grze (4).
22. Punktacja – reguły obliczania punktów po zakończeniu rozgrywki (16).
23. Podziękowania (10).
24. Autorzy i testerzy (26).
25. Metryczka gry – informacje o liczbie graczy, ich wieku i czasie trwania gry (11).
26. Wydawca – dane wydawcy gry (28).
27. Historia gry – opis prac nad przygotowaniem gry (4).
28. Od autora – miejsce na osobistą refleksję autora gry i jego przemyślenia związane z jej powstawaniem (5).

Poza obliczeniem frekwencji występowania poszczególnych elementów w przebadanych instrukcjach, która obrazuje to, jak często projektanci sięgają po dany element, w badaniu tym przeanalizowano także specyfikę poszczególnych elementów, podobnie jak wykorzystanie w nich grafiki oraz cytatów i przykładów. Dodatkowym elementem badania było ilościowe porównanie struktur przebadanych instrukcji pod kątem podobieństw, powtarzających się wzorów i możliwości opisania „typu idealnego" instrukcji.

2.3. Specyfika elementów

Pierwszą ważną obserwacją odnoszącą się do badanych elementów instrukcji jest sposób formułowania celów stawianych graczom. Wyróżnić można

dwa typy takiego opisu – oparty na punktach, mierzalny i odnoszący się do ważnych zmiennych z gry[17] lub opis sfabularyzowany, odnoszący się do podejmowanych działań i ról odgrywanych przez graczy w trakcie rozgrywki[18]. Jeżeli w grze występują cele mierzalne, są często łączone z innym elementem instrukcji, czyli punktacją; w pozostałych sytuacjach stanowi ona raczej osobny element gry.

Zaskakujące jest to, jak sporadycznie w instrukcjach do gier planszowych pojawiają się elementy narracyjne. Dłuższe formy tekstowe występują tylko w jednej z przebadanych instrukcji[19], a większość gier w ogóle pozbawiona jest literackich prób tworzenia klimatu i fabuły rozgrywki. Pokazuje to, że twórcy instrukcji do gier skupiają się głównie na precyzyjnym technicznym opisie działania gry, a jedynymi elementami budującymi nastrój są grafiki, nazewnictwo stosowane w grze oraz sama mechanika.

Bardzo istotnym elementem badanych instrukcji są natomiast spisy i opisy elementów występujących w grze. Wykazy często są bogato ilustrowane i łączone z charakterystyką działania poszczególnych elementów. Główne funkcje, jakie zdają się powiązane z tymi elementami instrukcji, to sprawdzenie kompletności zestawu[20], nauka nazewnictwa elementów, a także ich działania (w przypadku połączenia spisu z opisem działania).

Kolejną grupą często występujących razem elementów instrukcji są rozkład stołu, opis planszy i procedura przygotowania do gry. W połączeniu dają one w zasadzie kompletny obraz tego, co poprzedza właściwą rozgrywkę, stanowią też jedne z lepiej ilustrowanych części instrukcji. Samo przygotowanie do gry ma przeważnie charakter procedury z jasno wyróżnionymi (często numerowanymi) krokami, przez które należy przejść, zanim rozpocznie się grę. Obok przebiegu gry lub porządku tury jest to drugi typ elementów instrukcji opisywany wyraźnie w kategoriach proceduralnych.

Sam przebieg rozgrywki często, choć nie zawsze składa się z numerowanych działań, jakie gracze podjąć muszą w każdej turze. Alternatywną formą scharakteryzowania przebiegu gry jest umieszczenie w opisie tury zbioru działań, jakie mogą wykonać gracze, albo opisu działania elementów gry aktywowanych w trakcie rozgrywki.

---

[17] Na przykład „Waszym celem jest zebranie jak największej ilości złota".

[18] Na przykład „Celem gry jest zwycięstwo nad przeciwnikiem xyz".

[19] W grze *Labirynt Czarnoksiężnika* wydanej przez Kuźnię Gier.

[20] W przypadku części wydawnictw (m. in. Kuźni Gier) połączone z danymi kontaktowymi producenta gry i procedurą działania w przypadku stwierdzenia niekompletności zestawu.

2.4. Użycie grafiki, cytatów i przykładów

Grafiki używane w grze podzielone zostały na dwie kategorie:

- grafiki ozdobne, nie odnoszące się bezpośrednio do treści i nie stanowiące uzupełnienia informacji zawartych w tekście instrukcji;
- infografiki, uzupełniające treść instrukcji o wiadomości istotne dla gracza[21].

Najczęściej za pomocą infografiki ilustrowane są: opis planszy (100% przypadków), opis działania i spis elementów (odpowiednio 90% i 70%), układ stołu (83%, głównie w formie przykładowego układu elementów na planszy i wokół niej), wydawca gry (78% przypadków, głównie logotypy) oraz przebieg rozgrywki (64%).

Grafiki ozdobne występują wyraźnie częściej tylko w przypadku elementów narracyjnych (w 3 z 7 wystąpień, czyli ponad 40% przypadków), w pozostałych kategoriach ilustracje tego typu zdarzają się sporadycznie.

Jedynym elementem ilustrowanym za pomocą cytatów jest opis fabuły gry (w 27% przypadków opatrzony cytatem).

Przykłady[22] wykorzystywane są głównie jako ilustracja przebiegu rozgrywki (75% przypadków), opisu działania elementów gry (55%) i reguł ogólnych rozgrywki (54%).

Układ ilustracji do poszczególnych elementów instrukcji wskazuje, że twórcy gier, przygotowując materiały dla graczy, wyraźnie unikają elementów narracyjnych (cytaty) i ozdobnych grafik, bazując głównie na infografikach[23] i przykładach, stosowanych w kluczowych miejscach instrukcji (opisie elementów gry, prezentacji rozkładu stołu, przebiegu rozgrywki).

2.5. Struktura instrukcji

Według początkowych założeń struktura instrukcji miała zostać przeanalizowana za pomocą wskaźnika pozycyjnego (opisanego w dalszej części artykułu), w taki sam sposób jak odpowiedzi na pytanie o idealną kolejność elementów w instrukcji postawione w kwestionariuszu dla graczy. W praktyce okazało się

[21] Wyróżniono cztery podstawowe rodzaje informacji przekazywanej w infografikach: przebieg procesów i procedur w grze, nazwanie elementów gry (kart, pionków) lub ich części (pól na planszy, pól informacyjnych na kartach), prezentacja sytuacji przykładowych oraz identyfikacja podmiotów zaangażowanych w proces wydawniczy (wydawcy, patroni medialni, licencjodawcy).

[22] Na potrzeby badania pojęcie przykładu zostało zoperacjonalizowane jako graficzna lub tekstowa reprezentacja sytuacji możliwej do zaistnienia w trakcie rozgrywki, zawierająca w swoim opisie odniesienie do konkretnej konfiguracji wyraźnie określonych elementów gry (pionków, kart, żetonów).

[23] Opartych głównie na zdjęciach rekwizytów z gry.

jednak, że w poszczególnych kategoriach wariancja wskaźnika była tak duża, że nie było sensu wyliczać jednego uśrednionego „typu idealnego" badanych instrukcji. Kolejność elementów w instrukcjach jest bardzo zróżnicowana (dużo bardziej niż w odpowiedziach graczy), a w celu pogrupowania instrukcji w jednorodne kategorie należałoby sięgnąć po narzędzia segmentacyjne, co jednak przekroczyłoby ramy tego artykułu. Warto jeszcze nadmienić, że wyniki segmentacji prawdopodobnie częściowo pokryłyby się z podziałem gier według wydawnictw, bo część wydawców ma wyraźne, charakterystyczne style układania instrukcji (m.in. wydawnictwo G3 czy Kuźnia Gier).

2.6. Specyfika instrukcji do gier szkoleniowych

Dla porównania z grami planszowymi tworzonymi dla rozrywki zestawiono z nimi dodatkowo także cztery instrukcje do planszowych gier szkoleniowych. Oto główne cechy, z powodu których ten drugi typ instrukcji różni się od instrukcji do gier rozrywkowych:

- integracja instrukcji do gier szkoleniowych z materiałami szkoleniowymi dla uczestników;
- szata graficzna dostosowaną do standardu materiałów szkoleniowych (czarno-biały druk, format A4, papier o niższej gramaturze);
- uwzględnienie mechanizmów interaktywnego uczenia zasad na poziomie instrukcji (rundy próbne, runda pytań i odpowiedzi);
- główny nacisk położony na przebieg rozgrywki, maksymalnie uproszczony i skrócony opis elementów gry, zredukowane jakiekolwiek elementy narracyjne i opisowe;
- silny akcent położony na opis i wyjaśnienie graczom modelu formalnego, na jakim oparta jest gra, co nie zdarza się w grach rozrywkowych.

3. Wyniki – perspektywa użytkownika

Ta część badania dotyczyła tego, w jaki sposób gracze najchętniej uczą się zasad gry, jak postrzegają strukturę instrukcji, czy mają jakieś doświadczenia ze źle napisanymi instrukcjami do gier, a jeżeli tak, to jakie główne błędy w ich konstrukcji są dla nich dokuczliwe.

W deklaracjach badanych osób jako preferowany styl uczenia się wyraźnie dominuje nauka zasad poprzez słuchanie ich tłumaczenia przez doświadczonego gracza. Dużo rzadziej jako ulubiony sposób nauki pojawia się samodzielna lektura reguł.

Główne problemy z instrukcjami, jakie sygnalizują gracze, obejmują:

- chaotyczną konstrukcję, brak wyraźnej struktury, trudności w nawigacji w tekście;
- sztuczne powiększanie objętości;
- brak ilustracji;
- niekonkretny, nadmiernie opisowy język;
- odsyłacze do innych części instrukcji;
- błędy językowe;
- zbędne, zdublowane informacje;
- zbyt skomplikowaną składnię zdań;
- błędy w tłumaczeniu;
- brak polskiego tłumaczenia;
- niespójne nazewnictwo elementów.

Zapytani o przykłady gier z instrukcjami, które zapamiętali jako wyjątkowo źle napisane, gracze wskazali następujące tytuły: *Kakerlaken Suppe* (2 wskazania), *51. Stan*, *Munchkin*, *Wikingowie*, *Inwigilacja*, *Agricola*, *Creationary*, *Osadnicy z Catanu* (gra karciana).

3.1. Struktura instrukcji

Dwa pytania w kwestionariuszu dotyczyły w szczególności struktury instrukcji. W pierwszym uczestnicy badania zostali zapytani o znaczenie poszczególnych elementów instrukcji dla zrozumienia zasad gry. Jako najważniejsze wskazano opis warunków wygranej, prezentację przebiegu rozgrywki, wyjaśnienie wszystkich wariantów i modyfikacji zasad w zależności od liczby graczy, cel rozgrywki oraz układ stołu. Elementami najmniej istotnymi są zdaniem badanych słowniczek terminów, porady strategiczne, układ rekwizytów do gry w pudełku, elementy narracyjne (cytaty, miniopowiadania) oraz komentarze odautorskie.

W drugim pytaniu uczestnicy zostali poproszeni o ułożenie idealnej struktury instrukcji z podanych dziesięciu elementów. Na podstawie tej struktury elementom zostały przypisane rangi (1 dla pierwszego elementu na liście każdego gracza, 2 dla drugiego itd.) Podobnie jak w przypadku analizy zawartości, wszystkie rangi zostały następnie przeliczone na wskaźnik pozycyjny (Wp)[24], którego wartości zostały uśrednione dla każdej kategorii elementów. Otrzymana

[24] Dany wzorem: $Wp(ei) = (r_{ei}/n_i)$ x10, gdzie: i – indeks badanej instrukcji {1...30}, e – indeks elementu instrukcji {1...28}, n_i – ilość elementów instrukcji *i*, r_{ei} – ranga elementu *e* w instrukcji *i*. Wskaźnik ten przyjmuje wartość od 1 do 10 i w syntetyczny sposób pokazuje, na której pozycji znajduje się wybrany element w danym ciągu (czyli w prawdziwej instrukcji lub na liście stworzonej przez badanego).

na koniec lista elementów i średnich wartości wskaźnika pozycyjnego została posortowana według wartości średnich wskaźnika, tworząc przybliżony „typ idealny" kolejności elementów w instrukcji.

Tab. 1. Modelowa kolejność elementów w instrukcji

Element instrukcji	Wp (śr.)
Cel gry	1,8
Przebieg przygotowań do gry	3,7
Opis elementów gry	3,8
Układ stołu / elementów na planszy	4,3
Przebieg kolejki gry	5,5
Szczegółowe opisy działania każdego elementu (karty, pionki, żetony)	5,8
Warunki zwycięstwa	6,4
Sposób liczenia punktacji	6,6
Wskazówki strategiczne	8,5
Warianty gry dla różnej liczby uczestników	8,7

Tak obliczony wskaźnik, uśredniony dla wszystkich badanych osób, pozwala na prezentację przybliżonej idealnej kolejności poszczególnych elementów w instrukcji do gry widzianej oczami graczy. W przypadku niewielkich różnic w wartości wskaźnika (np. pomiędzy przebiegiem przygotowań a opisem elementów) widać, że gracze nie mają jasno sprecyzowanych oczekiwań, ale przy innych elementach (np. celu gry i przebiegu przygotowań) duże różnice w wartości wskaźnika pozwalają wskazać preferencję pierwszeństwa jednego elementu nad innym.

4. Dalsze badania

W trakcie tego badania pojawiło się kilka problemów wymagających dodatkowej analizy, a także pytań, na które należałoby poszukać odpowiedzi w przyszłości:

- problem segmentacji i dalszego badania struktur realnie tworzonych instrukcji;
- rozstrzygnięcie prawdziwości hipotezy, że gracze, którzy jako pierwsi w grupie sięgają po nowe tytuły, częściej uczą się zasad, korzystając z instrukcji – i co za tym idzie, jej dobra lub zła konstrukcja mocniej rzutuje na ich opinię o grze;

- zagadnienie wpływu określonych form instrukcji – na poziomie struktury, doboru przykładów, języka, ilustracji – na ich zrozumiałość i użyteczność (przy czym dobrze byłoby wyjść poza badanie deklaracji użytkowników);
- kwestia funkcji informacyjnej infografik tworzonych w celu poprawy zrozumiałości instrukcji.

5. Podsumowanie

Warto podkreślić najważniejsze wnioski płynące z projektu badawczego i rekomendacje dla projektantów gier. Pierwsza konkluzja, jaka nasuwa się po analizie zawartości istniejących instrukcji, dotyczy ogromnego zróżnicowania powstających treści, a zatem bogactwa 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. Drugi istotny wniosek wiąże się z tym, że i twórcy gier, i gracze zdecydowanie preferują instrukcje pisane w sposób konkretny, bez rozbudowanych elementów narracyjnych i opisów, a instrukcje, które zawierają te elementy, są odbierane negatywnie.

Na podstawie listy błędów w instrukcjach wskazanych przez graczy oraz analizy zawartości instrukcji można sformułować listę następujących postulatów dotyczących poprawnego konstruowania instrukcji do gier:

- instrukcja powinna mieć wyraźną strukturę, odpowiadającą podziałowi na najważniejsze kategorie informacji, jakich oczekują gracze, z klarownie wyróżnionymi częściami takimi jak cel gry, przebieg rozgrywki, kroki i działania w każdej turze;
- w tekście należy unikać odnośników i odsyłaczy do innych miejsc w instrukcji;
- najważniejsze elementy instrukcji (cel, opis elementów, opis przygotowań, przebieg gry) powinny być umieszczone na początku instrukcji, a wszelkie elementy dodatkowe (słowniczki, porady strategiczne, informacje od autora czy dane wydawcy) raczej pod koniec tekstu;
- instrukcje wszystkich gier powinny być wydawane w języku polskim, pisane prostym językiem, bez błędów, ilustrowane przykładami (najlepiej graficznymi) w kluczowych miejscach;

- gracze powinni mieć możliwość szybkiego nauczenia się terminologii i nazewnictwa elementów w grze, a samo nazewnictwo – w instrukcji i w grze – powinno być spójne i jednoznaczne;
- instrukcja powinna być krótka, bez dublowania informacji i sztucznego mnożenia treści;
- w miarę możliwości finansowych wydawcy instrukcje powinny być wydawane w kolorze, ilustrowane i drukowane na dobrej jakości papierze;
- w rozumieniu przebiegu rozgrywki i przygotowań do niej pomaga ich opis w kategoriach procesu, z wyraźnie zaznaczonymi, najlepiej ponumerowanymi etapami;
- dobrym rozwiązaniem jest przeniesienie jak największej ilości danych z instrukcji w formie skróconej na karty czy inne pomoce dla graczy, które umożliwią uczestnikom gry sięganie po najważniejsze informacje (punktacje, przebieg tury, nazwy elementów) bez konieczności obciążania nimi pamięci.

LITERATURA

Bates, B. (2004). *Game Design. Second Edition*. Boston: Course Technology.

Board Game Designers Forum (2008). Instructions/Rulebook Writing (wątek na forum internetowym). Online: <http://www.bgdf.com/node/608>. Data dostępu: 28 grudnia 2011.

Brathwaite, B., Schreiber, I. (2009) *Challenges for game designers*. Boston: Course Technology.

Despain, W. (red.) (2008). *Professional Techniques for Video Game Writing*. Wellesley: A.K. Peters Ltd.

Dille, F., Zuur Platten, J. (2007). *The ultimate guide to video game writing and design*. New York: Skip Press.

Etter, R., Robinson, A.P. (2000). *Writing and Designing Manuals*. Boca Rayton: CRC Press.

Fullerton, T. (2008). *Game design workshop*. Burlington: Elsevier.

Gilbert, B.J. (10 marca 2010). *How to Write Rules, or "Do This. Don't Do That"*. Online: <http://www.brettspiel.co.uk/2010/03/how-to-write-rules-or-do-this-dont-do.html>. Data dostępu: 28 grudnia 2011.

Kotler, P. (2005). *Marketing* (tłum. zbiorowe). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

Neuendorf, K. (2002). *Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Robert (19 września 2010). *Jak napisać dobrą instrukcję? – 9 wskazówek*. Online: <http://www.tworzeniegier.eu/2010/10/jak-napisac-dobra-instrukcje-9.html>. Data dostępu: 28 grudnia 2011.

Salen, K., Zimmermann, E. (2004). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge: The MIT Press.

Schell, J. (2008). *The Art of Game Design. A Book of Lenses*. Burlington: Elsevier.

Siegel, S.J. (9 kwietnia 2007). *How to write rules (without confusing people)*. Online: <http://numberless.net/blog/2007/04/09/how-to-write-rules-without-confusing-people/>. Data dostępu: 28 grudnia 2011.

mgr Marcin Łączyński, medioznawca, projektant gier, doktorant w Instytucie Dziennikarstwa Uniwersytetu Warszawskiego, szef Pracowni Gier i Symulacji w firmie IBStraining sp. z o.o., m.laczynski@ibstraining.eu

Badanie instrukcji do gier z perspektywy twórcy i użytkownika

Abstrakt

Mimo rozwoju rynku nowoczesnych gier planszowych, obfitości nowych tytułów wydawanych co roku i coraz szerszego zastosowania gier w różnych dziedzinach życia, instrukcje do gier nie doczekały się jeszcze większej refleksji badaczy ani praktyków. Znaczenie instrukcji, zwłaszcza dla gier niekomputerowych, w których przebieg rozgrywki zależy od zrozumienia zasad przez uczestników, jest trudne do przecenienia. Zresztą jak wie każdy, kto grał kiedyś w gry planszowe, źle napisana instrukcja może nie tylko utrudnić rozgrywkę zgodną z zasadami wymyślonymi przez projektanta, ale także odebrać całą przyjemność z zabawy. W artykule prezentuję wyniki badania przeprowadzonego w formie wywiadów z graczami (15 wywiadów) oraz analizy zawartości przeprowadzonej na próbce trzydziestu celowo dobranych instrukcji do gier planszowych (rozrywkowych i szkoleniowych). Celem tego badania jest zgromadzenie materiału pokazującego, jak obecnie konstruowane są instrukcje do gier, a także jakie są oczekiwania graczy wobec dobrze napisanej instrukcji.

Słowa kluczowe: *projektowanie gier, pisanie instrukcji, analiza zawartości*

Homo Ludens 1/(4) (2012)

Wybrane aspekty komunikacyjne funkcjonowania podręczników do systemów klasycznych gier fabularnych – między autorem tekstu a nadawcą wirtualnym

MARZENA MATYKA
Uniwersytet Rzeszowski

Abstract

Selected communicational aspects
of functioning of classic role-playing games' guide books
– between the author of the text and the virtual source

The aim of this article is to present the functioning of the virtual source in classic role-playing games' guide books. The presentation is based on a discussion of the relationship between the author and the source of a text.

Any book as an act of communication is the result of the cooperation of writers, illustrators and publishers, so it is necessary to make a distinction between the terms "author of the book" and "author of the text". The function of the source is fulfilled mostly by authors of text.

Classic role-playing games' guide books are usually joint works. The authors of the text are also the creators of the classic role-playing game system in question. They present the virtual source, marked with the use of the following forms: the exclusive or inclusive "we" and the "me" of the authors, which are usually found in meta-texts.

Key words: *classic role-playing games, guidebook, communication, author of text, virtual source*

1. Cel badawczy i materiał źródłowy

Niniejszy szkic powstał jako wynik obserwacji zależności między autorem systemu klasycznej gry fabularnej (systemu RPG[1]), autorem podręcznika do systemu RPG oraz jego nadawcą. Celem głównym jest ukazanie funkcjonowania eksplicytnego nadawcy wirtualnego w badanych publikacjach. Wnioski zostały opracowane na podstawie analizy 28 polskojęzycznych podręczników podstawowych oraz suplementów do następujących systemów klasycznych gier fabularnych: *Dungeons & Dragons* (3. ed.), *Dzikie Pola* (1. ed.), *Honor i Krew*, *InSpectres*, *Neuroshima* (ed. 1,5), *Shadowrun* (2. ed.), *Śródziemie* (2. ed.), *Warhammer Fantasy Roleplay* (2. ed.), *Zew Cthulhu* (ed. 5,5)[2].

Badane podręczniki są z reguły pracami zbiorowymi (wyjątek stanowią HiK PP, IS PP, WH NG[3]). Autorzy ich tekstu są równocześnie twórcami systemu. System definiuję jako wielowymiarowy konstrukt danych dotyczących reguł gry i wyglądu oraz funkcjonowania świata w niej przedstawionego. Informacje te stanowią poniekąd zbiór otwarty, który uzupełniany jest o wiedzę zawartą w suplementach. Dlatego też za autora systemu uznaję nie tylko projektanta gry, ale i twórcę wybranych jej aspektów, opisanych w poszczególnych podręcznikach[4].

2. Książka jako komunikat

Akt komunikacji składa się z tekstu zamieszczonego w pewnym kontekście, zakodowanego przez nadawcę, a następnie przekazanego odbiorcy podczas określonego typu kontaktu i za pomocą odpowiedniego kodu. Modelowy przypadek komunikacji zachodzi w trakcie mówienia nadawcy do odbiorcy podczas bezpośredniego kontaktu – akt nadawania i odbierania zachodzi bowiem praktycznie równocześnie (Jakobson, 1976, s. 27; Lalewicz, 1985, s. 7–9; Skudrzykowa, Urban, 2000, s. 10, 87–88). Z kolei komunikacja pisemna wyróżnia się na tle ustnej rodzajem kodu i typem kontaktu, trwałością, organizacją przestrzen-

---

[1] Skrótowiec RPG pochodzi od nazwy *role-playing game*, która stanowi anglojęzyczny dublet terminu „gra fabularna" i dotyczy klasycznej („stolikowej", ang. *table-top*) wersji gry.

[2] Celem takiego doboru materiału było wykorzystanie polskich oraz tłumaczonych podręczników głównych i suplementów, wydanych w różnym czasie i reprezentujących rozmaite konwencje: realistyczną – *Dzikie Pola* i *Honor i Krew*, fantastyczną – *Dungeons & Dragons*, *Neuroshima*, *Shadowrun*, *Śródziemie* i *Warhammer*, a także hybrydową (tj. realistyczną z elementami *fantasy*) – *InSpectres* i *Zew Cthulhu*.

[3] Zob. wykaz skrótów w końcowej części artykułu.

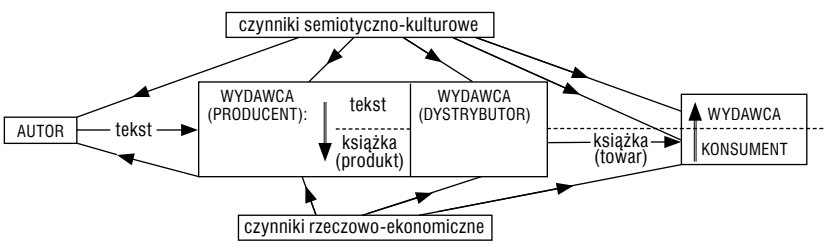
[4] System jest wzorcem, którego konkretyzacje tworzone przez poszczególnych Mistrzów Gry mogą nieznacznie różnić się od siebie (np. za sprawą wzbogacania reguł o zasady domowe lub czerpania danych z nieautoryzowanych dodatków). Z drugiej strony poszczególne edycje danego systemu skłonna jestem uznać za osobne, choć zbliżone do siebie (szczególnie pod względem wyglądu świata gry), konstrukty.

ną i samoistnym funkcjonowaniem komunikatu, a także charakterystyczną sytuacją nadawczo-odbiorczą (dystans sytuacyjny – odległość czasowa i przestrzenna między uczestnikami) oraz specyficzną relacją na linii: autor–nadawca i czytelnik–odbiorca (Lalewicz, 1975, s. 72–85).

Szczególny przypadek komunikacji za pośrednictwem pisma stanowi książka. Jak słusznie zauważył Janusz Lalewicz (1985) w pracy *Socjologia komunikacji literackiej*:

> Druk rozszczepia wytwarzanie, przekazywanie i odbiór komunikatu na cały szereg etapów, w ramach których liczne osoby, zespoły ludzi i instytucje wykonują szereg operacji, po części nie mających charakteru komunikacyjnego [...]. Napisanie tekstu publikacji jest tylko początkowym etapem produkcji książki (s. 17).

Efektem rozważań autora jest schemat komunikacji literackiej (tamże, s. 49), który można odnieść do wszystkich publikacji książkowych:



Ryc.1. J. Lalewicz, *Proces komunikacji literackiej*

Badacz uwzględnił nie tylko prostą zależność: nadawca–komunikat–odbiorca, lecz także rolę wydawców, a nawet czynników semiotyczno-kulturowych oraz rzeczowo-ekonomicznych. Zaznaczył też proces przeobrażania się komunikatu z tekstu w produkt, a konsumenta w czytelnika (Lalewicz, 1985, s. 8–51; zob. też: Lalewicz, 1975, s. 129–133).

Trudno natomiast zgodzić się z prezentowaną w pracy *Komunikacja językowa i literatura* (Lalewicz, 1975, s. 128–129) tezą, iż to wydawca, a nie autor tekstu, jest nadawcą książki, oraz przekonaniem, że w przypadku publikacji komunikacja rozpoczyna się wraz z wydaniem danej pozycji, tekst autora natomiast jest elementem „prekomunikacyjnym". Wprawdzie mówiąc o autorze książki, trzeba pamiętać, że każda publikacja tego typu jest wypadkową efektów pracy autorów tekstu i autorów opracowania graficznego, wydawców oraz – do pewnego stopnia – translatorów i edytorów, lecz obserwacja ta prowadzi jedynie do wniosku, że błędne wydaje się pełne utożsamianie autorów podręcz-

ników z autorami ich tekstu. Głównymi nadawcami przekazu książkowego są twórcy tekstu, gdyż to oni ustalają i kodują treść przekazu, określają odbiorcę wirtualnego oraz ewentualnie ujawniają w tekście nadawcę wirtualnego[5]. Wydawcy zaś mogą jedynie nanosić poprawki[6].

Wprowadzenie czytelnika wirtualnego (idealnego) – do którego hipotetycznej wiedzy i sprawności komunikacyjnej[7] autor dostosowuje przekaz – wiąże się z samoistnością funkcjonowania komunikatu pisanego, jego niezależnością od sytuacji odbiorczej (Lalewicz, 1975, s. 92–95; Okopień-Sławińska, 2001, s. 100–116). Z kolei nadawca wirtualny książki (wewnątrztekstowy) to wpisane w tekst *alter ego* autora. Należy jednak pamiętać o braku całkowitej tożsamości między nadawcą wirtualnym a twórcą warstwy tekstowej. Jak trafnie zauważyła Aleksandra Okopień-Sławińska (2001), nadawca wewnątrztekstowy wyraża autora tekstu:

> [...] w jednej tylko roli: w roli nadawcy utworu, w jednym czasie: w czasie tworzenia, i utrwala w jednym spełnionym działaniu: w dziele; z tych względów jest cząstkową reprezentacją autora, nie ogarniającą pełni jego ludzkiej osoby. Zarazem jednak ujawnia go w tym, co w jego działaniu było nieuświadamiane, niezamierzone, automatyczne – pod tym względem *ja* podmiotowe przekracza świadomość autora i obiektywizuje jego poczynania w sensach mu niedostępnych (s. 121).

3. Nadawca wirtualny podręczników do systemów klasycznej gry fabularnej

Sposób uwydatniania nadawcy wirtualnego w tekście publikowanym lub stosowanie nadawcy implicytnego leży w gestii autorów tekstów poszczególnych pozycji. *Alter ego* autora staje się widoczne na powierzchni tekstu przede wszystkim za sprawą kategorii osobowych. Służą do tego czasowniki w 1. os. l. poj. bądź l. mn. Liczba mnoga czasowników może być zastosowana zarówno w formie ekskluzywnej, która sygnalizuje nadawcę zbiorowego, jak i inkluzywnej, która obejmuje

[5] Wydawcy wprawdzie mają wpływ na kształt przekazu, niemniej jest on niewielki w porównaniu z rolą autorów tekstu. Wydawcy są nadawcami *sensu stricto* w następujących fragmentach: „Wydawca udziela zgody na wykonanie ksero do użytku osobistego następujących stron: „258 (Wskazówki dla gracza), 259 (Wzorniki), 263–265 (Karta Bohatera)" (WH PP, s. 1); „Proszę nie telefonować w sprawach dotyczących gry" (ZC AP, s. 4); „Mamy przyjemność ogłosić kolejny konkurs dla osób twórczych i zainteresowanych współtworzeniem Neuroshimy. Tym razem prosimy was o napisanie interesującej przygody, której akcja ma miejsce w świecie Neuroshimy" (N S, s. 28); „Siódme Morze wydane nakładem Wydawnictwa Wolf Fang – przyp. red." (HiK PP, s. 9).

[6] Warto dodać, że nie są odosobnione przypadki, gdy autor tekstu i wydawca publikacji to ta sama osoba, niemniej traktuję je jako sytuacje nieprototypowe.

[7] Sprawność (kompetencja) komunikacyjna rozumiana jest tutaj jako znajomość rożnych wariantów języka narodowego oraz zasad dobierania ich zależnie od sytuacji społecznej (obszerniej: Grabias, 1991, s. 47–56; Skudrzykowa, Urban, 2000, s. 86).

nadawcę oraz odbiorcę lub/i osobę(-by) stanowiącą(-ce) element rzeczywistości opisywanej przez nadawcę. Formy te są nierzadko wzbogacane zaimkami osobowymi („ja", „my") oraz dzierżawczymi („mój", „nasz"). Autor tekstu może również dokonać transpozycji wskaźnika roli, czyli użyć w stosunku do wprowadzonego przez siebie nadawcy wirtualnego czasowników trzecioosobowych połączonych z rzeczownikiem lub zaimkiem sygnalizującym wykonawcę czynności (np. „autor napisał"), co stanowi często stosowany chwyt stylistyczny[8] (Topolińska, 1967, s. 90–92; Lalewicz, 1983, s. 267–281; Krauz, 1996, s. 25–26, 98–100; Lizak, 1999, s. 166–170; Starzec, 1999, s. 190–195; Okopień-Sławińska, 2001, s. 60–90).

Z drugiej strony fragmenty odnoszące się do nadawcy mogą być przedstawione bezosobowo (np. „zaprezentowano"). Za pomocą tych form unika się wprowadzania nadawcy eksplicytnego do tekstu, zwiększając równocześnie dystans między uczestnikami komunikacji (Topolińska 1967, s. 93–94; Lalewicz, 1983, s. 273).

Głównymi nadawcami przekazu podręczników do systemów klasycznych gier fabularnych są autorzy ich tekstu. Zwykle wprowadzają oni eksplicytnego nadawcę wirtualnego (który, jako ich *alter ego*, w stosunku do odbiorcy wirtualnego przyjmuje rolę eksperta i mistrza, lecz utrzymuje z nim kontakt nieoficjalny). Zabieg ten podyktowany jest pełnieniem przez pozycje tego typu nie tylko funkcji informacyjno-przedstawiającej, lecz również dydaktycznej oraz popularyzatorskiej. Służy do nawiązania i zacieśnienia więzi z przyszłymi czytelnikami oraz ułatwia odbiór i – pośrednio – przyswajanie przez potencjalnego gracza lub Mistrza Gry wiedzy niezbędnej do udziału w rozgrywce. Jak zauważyła Anna Starzec (1999): „Wybór nadawczego JA decyduje o roli i postawie mówiącego, wpływa na kształtowanie relacji między **ja** a **ty** odbiorcy i ustala wielkość dystansu dzielącego uczestników interakcji od familiarnego po oficjalny" (s. 191, podkr. A.S.). Stopień nacechowania tekstu elementami tego typu zależy zatem od koncepcji autora tekstu.

Nadawca wirtualny podręczników do systemów RPG najczęściej jest wprowadzany do tekstu za pośrednictwem czasowników w 1. os. l. mn., wzbogacanych niekiedy zaimkami osobowymi „my" oraz dzierżawczymi „nasz". Mogą mieć one postać ekskluzywną, która odnosi się do nadawcy zbiorowego – autorów poszczególnych pozycji, na przykład:

> Zanim przejdziemy do opisu szlacheckich zwyczajów i obyczajów, fantazji, cnoty, honoru, męstwa i odwagi, musimy powiedzieć kilka słów o krainie, w której Panowie Gracze przeżyją swe niezwykłe przygody (DzP PP, s. 18).
>
> Mamy nadzieje, że lektura pierwszej pozycji z serii dodatków profesyjnych przyniesie Wam wiele radości i pożytku (N G, s. 2).

[8] Według Okopień-Sławińskiej (2001) zabiegi tego typu pozwalają nadawcy „[…] wskazać na przyjętą, pożądaną lub narzuconą sobie rolę i zarazem zaznaczyć wobec niej swój dystans" (s. 83).

W przykłady takie obfitują wstępy oraz fragmenty wprowadzające dane treści i regulujące ich odbiór, a także dość często zamieszczane rady autorów dotyczące wykorzystania zasad, budowania scenariuszy, rozwiązywania problemów. Co ciekawe, zabieg ten bywa wprowadzany do tekstu nawet wówczas, gdy w podręczniku wyraźnie zaznaczono, że dany fragment został napisany przez jedną osobę (taka praktyka ma miejsce w badanych tu pozycjach z serii *Zew Cthulhu*). Może to wynikać z podkreślenia zbiorowego charakteru dzieła bądź użycia tzw. *pluralis modestiae* – chwytu stylistycznego typowego głównie dla prac naukowych i (rzadziej) publicystyki.

Niektórzy autorzy (np. D&D KP) zrezygnowali natomiast z tych form na rzecz „my" inkluzywnego lub/i bardziej oficjalnej strony biernej i bezosobowych form czasownika.

Innym sposobem stosowania czasowników w 1. os. l. mn. jest ich postać inkluzywna (czyli w tym przypadku odnosząca się do zbiorowości obejmującej nadawcę(-ców) oraz czytelnika wirtualnego[9]):

> Rzeczywistość tego systemu różni się znacznie od przedstawionej w książkach, z których uczyliśmy się bądź uczymy (DzP PP, s. 16).
> Takie tymczasowe Aspekty nazywamy **znacznikami** (HiK PP, s. 46, podkr. J.W.)
> Jeżeli kilka postaci opóźniało swoje akcje, a teraz chce interweniować w tej samej Fazie Walki, dla ustalenia kolejności używamy reguł Remisu Inicjatywy podanych powyżej. Generalnie deklarujemy akcje w kolejności od najniższej całkowitej Inicjatywy do najwyższej dla postaci normalnie działających w tej fazie, następnie w ten sam sposób deklarujemy akcje postaci opóźniających (SR PP, s. 80).

„My" inkluzywne to wygodny sposób utrzymywania uwagi potencjalnego odbiorcy podczas prezentowania wyjaśnień, instrukcji, przykładów i założeń, gdyż ułatwia śledzenie toku rozumowania nadawcy, a także podczas wprowadzania terminów i ich definicji. Obfitość przykładów można zaobserwować m.in. w DzP PP, HiK PP, N PP, SR PP, Ś PP, ZC AP. Zabieg ten bywa ponadto stosowany we fragmentach odwołujących się do wspólnej wiedzy wirtualnych uczestników komunikacji. Dotyczy ona z reguły doświadczenia odbioru tekstów kultury i udziału w grach, a także stopnia podobieństwa pomiędzy uniwersum gry a światem realnym[10].

---

[9] Wyjątkowe przypadki zastosowania „my" inkluzywnego zostały wykorzystane w HiK PP, w którym autor za pośrednictwem nadawcy wirtualnego podzielił się także swoimi doświadczeniami w roli gracza i Mistrza Gry. W tym przypadku czasowniki pierwszoosobowe w liczbie mnogiej odnosiły się do nadawcy oraz osób (przyjaciół, towarzyszy gry), których zachowanie stanowiło temat wypowiedzi: „W każdym razie rzecz jest taka – lubiliśmy z Sheldonem grać w LARP-y (dla niezorientowanych [...]: to gry fabularne «na żywo»)" (HiK PP, s. 128).

[10] W systemach, których autorzy prezentują uniwersum oparte na bliskiej im rzeczywistości (tj. realnej i nieegzotycznej), także świat gry określany jest jako „nasz". Przykładowo, w *Dzikich Polach* odwołano

Z kolei czasowniki w 1. os. l. poj. w podręcznikach do systemów klasycznych gier fabularnych stosowane są zwykle w częściach stworzonych przez jednego autora (o ile zechce on ujawnić swoją obecność)[11], na przykład:

Wspominałem o tym już wcześniej, więc nie rób takiej miny (N PP, s. 82).

Prozę Lovecrafta poznałem jako dziecko (ZC PP, s. 6).

Poza książkami napisanymi przez jedną osobę nie jest to powszechna praktyka. Zabieg taki może zostać użyty we wstępie/przedmowie do podręcznika (DzP PP, ZC PP, ZC AP), wspomnieniach poszczególnych autorów dotyczących procesu tworzenia systemu i książki (N S), rzadziej zaś na przestrzeni tekstu – przede wszystkim we fragmentach sterujących odbiorem (DzP PP, DzP OiM, N PP, N S). W podręcznikach zawierających nadawcę wirtualnego, który ujawnia się za pomocą czasowników w 1. os. l. poj., występują również – i nierzadko z większą częstotliwością – formy pozostałe (np. DzP OiM: „ja" – rzadko, „my" ekskluzywne – często, „my" inkluzywne – często, N PP: „ja" – często, „my" ekskluzywne – często, „my" inkluzywne – często, N S: „ja" – poza rozdziałem ze wspomnieniami autorów – od czasu do czasu, „my" ekskluzywne – często, „my" inkluzywne – często[12]).

W badanych pozycjach eksplicytny nadawca wirtualny ujawniany jest przede wszystkim we fragmentach o charakterze metatekstowym, czyli w pobocznych elementach tekstu, za pomocą których autor organizuje swoją wypowiedź (nawiązuje, utrzymuje i kończy kontakt z odbiorcą, steruje odbiorem, zwraca uwagę na samą czynność mówienia, odnosi się do wspólnej wiedzy z odbiorcą, wprowadza korekty etc.) oraz ujawnia swój stosunek do przekazywanych treści[13] (szerzej:

---

się do wspólnoty kraju i narodu, w *Zewie Cthulhu* – człowieczeństwa i świata ziemskiego: „w opisywanym okresie na głowę przeciętnego mieszkańca naszego kraju przypada od 2 do 4 litrów tego pienistego płynu dziennie!" (DzP PP, s. 38); „Deshe dość łatwo można sprowadzić do naszego wymiaru, wykorzystując sprawny umysł jako bramę neuronową" (ZC AP, s. 19).

[11] Formy czasowników w 1. os. l. poj. i zaimki typu: „ja", „mój" pojawiają się również we fragmentach stylizowanych na wypowiedzi postaci reprezentujących świat przedstawiony w grze, na przykład: „Chcesz posłuchać o tym, jak to jest być gladiatorem i żyć z walki na arenach? Z przyjemnością podzielę się kilkoma radami" (N G, s. 3); Niemal pełna stylizacja na wypowiedź przedstawiciela świata gry została zastosowana m.in. w wielu suplementach do systemu *Neuroshima* (np. N B2, N G, N W).

[12] Na potrzeby niniejszej pracy wprowadzona została następująca skala: „rzadko" – dana forma występuje do 3 razy w przypadku pozycji liczących do 150 stron i do 7 razy w przypadku podręczników obszerniejszych (lub do 20% wszystkich ramek z tekstem); „od czasu do czasu" – dana forma występuje od 4 do 7 razy w przypadku pozycji liczących do 150 stron i od 8 do 14 razy w przypadku podręczników obszerniejszych (lub od 21% do 50% wszystkich ramek z tekstem); „często" – dana forma występuje powyżej 7 razy w przypadku pozycji liczących do 150 stron i powyżej 14 razy w przypadku podręczników obszerniejszych (lub powyżej 50% wszystkich ramek z tekstem).

[13] Poza metatekstami nadawca wirtualny może wystąpić na poziomie tekstu w przykładach oraz fragmentach, które motywują odbiorcę do śledzenia toku tekstu lub odnoszą się do wspólnej wiedzy, lecz nie zawierają określeń typu „pamiętamy", „prześledźmy", „wiemy", „załóżmy".

Ożóg, 1991, s. 183–184; Krauz, 1996, s. 14–15; Starzec, 1999, s. 74–93; Wilkoń, 2002, s. 95–96; Gajewska, 2004, s. 7–24). Należą do nich metatekty grzecznościowe, wyrażające powitania, pożegnania, życzenia etc.[14], które najczęściej bywają zamieszczane we wstępach/przedmowach:

> Witamy na etapie zakupów (N PP, s. 136).
> Witamy w prawdziwym życiu, koleś (SR PP, s. 43).

Warto zaznaczyć, że nadawca może być również ujawniony z pominięciem kategorii osobowych. Ma to miejsce w formach typu: „witaj", „miłej zabawy", „powodzenia" czy w nawiązujących do listów zwrotach adresatywnych:

> Witaj w grze, która od ponad ćwierć wieku wyznacza granice wyobraźni (D&D PG, s. 6).
> Znajdziecie tu wiele nowych metod zastraszania i gnębienia swoich badaczy — miłej zabawy! (ZC AP, s. 5).
> Powodzenia! (Ś PP, s. 17).

Wysoka częstotliwość użycia kategorii osobowych w funkcji wprowadzenia nadawcy występuje w metatekstach sterujących odbiorem, czyli w ujęciu Urszuli Gajewskiej (2004, s. 53–84) „wskazujących na relacje wewnątrztekstowe". Należą tu fragmenty organizujące kolejność omawianych zagadnień, w tym zapowiedzi treści poszczególnych rozdziałów oraz metateksty progresywne i retrospektywne, które nawiązują odpowiednio do informacji, jakie zostaną bądź zostały już przekazane (tamże, s. 78–84), na przykład:

> W tym rozdziale przedstawiamy w formie dialogu między Mistrzem Gry i graczami zapis przebiegu przykładowej przygody, rozegranej w „Śródziemiu"; dodatkowe informacje podano kursywą (Ś PP, s. 14).
> Dla ułatwienia podajemy najpierw mechanizm rozstrzygania walki pomiędzy dwoma przeciwnikami, potem zaś starcie, w którym bierze udział większa liczba panów braci (DzP PP, s. 134).
> Wspominałem o tym już wcześniej, więc nie rób takiej miny (N PP, s. 82).

---

[14] Kazimierz Ożóg (1991, s. 183–184) zaliczył powitania, pożegnania, życzenia do rytualizmów, które włączył do metatekstów organizujących przekaz. Funkcję grzecznościową pełni również zawarta we wstępach/przedmowach prezentacja podręcznika i systemu, choć można stwierdzić w takich przypadkach, że nadawca wirtualny wypowiada się nie tylko w imieniu autorów, ale też wydawców: „Dajemy wam więc do rąk książkę pełną szczegółów, w większości zwyczajnych, po części fantastycznych" (ZC 1990, s. V); „Zapraszamy do gry *Warhammer Fantasy Roleplay*" (WH PP, s. 8).

Odbiorem sterują również metateksty wprowadzające terminologię, skróty i skrótowce, przykłady i wyjaśnienia. Czasem zawierają one formy prezentujące nadawcę wirtualnego:

> Aby zachować precyzję zasad, a jednocześnie uniknąć mylnej terminologii, podajemy słowniczek pojęć najczęściej używanych w tej książce (WH PP, s. 8).
> Dla ułatwienia we wszystkich przygodach i w dalszej części tej książki przyjęliśmy skróty określające rodzaj i liczbę rzuconych kości (DzP PP, s. 16).
> Mam wyjaśnić?! (N PP, s. 27).

Rzadko natomiast kategorie osobowe, jako sposób ujawniania nadawcy wirtualnego, występują we fragmentach odnoszących się do systemu. W tym przypadku dominują metatekstemy wartościujące (z punktu widzenia zarówno twórców gry, jak i przyszłych graczy) opisywaną rzeczywistość. Pojawiają się formy, typu: „łatwy", „prosty", „niestety", „na szczęście", „warto", „ważny", na przykład:

> Na podstawie podanych przykładów można łatwo stworzyć inne bronie, a także zmodyfikować istniejące, aby otrzymać egzemplarze źle wykonane czy zniszczone (N PP, s. 146).
> Koszt zaklęcia to punkt Mocy, a w zamian rzucający otrzymuje dodatkowe 2k6 Punktów Magii, których po wykorzystaniu nie może niestety odzyskać, jak to zwykle ma miejsce (ZC PP, s. 194).
> Spotkać przerażające potwory można niezmiernie rzadko. Na szczęście (DzP PP, s. 316).

Kolejny rodzaj metatekstów wprowadza nadawcę do fragmentów stanowiących odniesienie do wspólnej wiedzy i doświadczenia wirtualnych uczestników komunikacji bądź zbiorowego nadawcy wirtualnego. Autorzy tekstu, by uwypuklić ten fakt, stosują określenia pokroju „pamiętamy", „wiemy", „znamy", na przykład:

> Wiemy dobrze, że wcielenie się w takiego bohatera nie jest wcale proste (DzP PP, s. 18).
> Jak pamiętamy, nasz bohater pan Gedeon Dębołęcki posiada biegłość targowanie się na poziomie – 5% (tamże, s. 86).

Innym chwytem ujawniającym nadawcę (choć nie zawsze bezpośrednio) są też pytania kierowane do odbiorcy wirtualnego i pozorne z nim dialogi. Obfitują w nie m.in. DzP PP, HiK PP, N PP, WH PP, ZC 1990, na przykład:

> Mam wyjaśnić?! (N PP, s. 27).
> Należy więc zadać pytanie: jak rządy światowe radzą sobie z zagrożeniem ze strony Mitów? Nie muszą tego robić (ZC 1990, s. 30).

Nierzadko (np. w DzP PP) w ten sposób budowane są też tytuły rozdziałów i podrozdziałów. Autorzy tekstu za pomocą pytań i pozornych dialogów wprowadzają nową problematykę, w tym kwestie mogące budzić wątpliwości lub zagadnienia do przemyślenia, równocześnie uatrakcyjniając wypowiedzi nadawców wirtualnych.

Sporadycznie natomiast autorzy wprowadzają swoje *alter ego* na powierzchnię tekstu poprzez powtórzenie na jego przestrzeni swojego nazwiska, pseudonimu bądź inicjału. Ma to miejsce w finalnej części wstępu/przedmowy (pośród badanych tu pozycji zabieg ów zastosowano jedynie w DzP PP, HiK PP, ZC PP, ZC AP, ZC 1990) bądź w rozdziale, w którym zaprezentowane zostały wspomnienia twórców (N S) – wówczas dane autorów mogą pojawić się w części inicjalnej (tytuł, podtytuł) lub/i finalnej (podpis).

4. Uwagi końcowe

Podręczniki do systemów klasycznych gier fabularnych obfitują w elementy wskazujące na obecność w tekście *alter ego* autora tekstu – nadawcy wirtualnego. Co ciekawe, obok zabiegów, które uzewnętrzniają nadawcę za pomocą kategorii osobowych, z różną częstotliwością występują także formy bezosobowe, na przykład:

> W tym podręczniku opisano ponad 500 stworzeń (D&D KP, s. 5).
> W dalszej części tekstu zaznaczono, jakie wydarzenia wiążą się z podwyższeniem PT (N S, s. 63).

Przeważnie służą one odwróceniu uwagi od nadawcy wewnątrztekstowego, równocześnie zwiększając dystans między wirtualnymi uczestnikami komunikacji (występują najczęściej w stylach oficjalnych, m.in. urzędowym), niemniej w analizowanych tu podręcznikach są one wykorzystywane równolegle do form osobowych, co pozwala stwierdzić, że ich zastosowanie nie ma na celu ukrycia nadawcy, lecz stanowi element stylistyczny (uatrakcyjnienie wypowiedzi nadawcy wirtualnego).

Na podkreślenie zasługuje fakt, iż także sposób wprowadzania eksplicytnego nadawcy wirtualnego w badanych podręcznikach rzadko bywa przez autorów tekstu stosowany konsekwentnie. Na przykład strona 16 prologu do DzP PP zawiera formy „ja" autorskiego („Nie muszę chyba dodawać, że wszystkie zasady, spisane w książce, którą trzymacie właśnie w ręku, mogą być dowolnie zmieniane"), „my" inkluzywnego („Czasami wynik rzutu musimy jeszcze przez coś przemnożyć lub też dodać doń jakieś wartości") oraz „my" ekskluzywnego („Jak

już wspominaliśmy, służą one [kości – M.M] do szybkiego testowania najróżnorodniejszych cech"); pojawiają się też formy bezosobowe („W miarę możliwości ograniczono liczbę testów, a co za tym idzie, także rzutów kośćmi"). Z kolei finalna część prologu zawiera nazwisko Jacka Komudy, z zaznaczeniem, że jako autor tego fragmentu wypowiadał się w imieniu twórców tekstu i systemu („w imieniu Autorów / Wasz sługa uniżony / Jacek L. Komuda h. Kościesza", tamże)[15].

Podręczniki do systemów klasycznych gier fabularnych pełnią funkcję informacyjno-przedstawiającą, dydaktyczną i popularyzatorską, zatem celem autorów jest kompleksowe, przystępne i atrakcyjne przekazanie wiedzy o danej grze. Jego realizacja opiera się najczęściej na stosowaniu stylu potocznego jako bazy podczas wprowadzania i wykorzystywania terminologii z zakresu RPG oraz na nieoficjalnym kontakcie pomiędzy wirtualnymi uczestnikami komunikacji, o którym świadczą częste zwroty do adresata (Matyka, 2012, s. 20–26) i użycie eksplicytnego nadawcy wirtualnego. Będąc ujawnionym w tekście, ten ostatni odgrywa rolę nauczyciela-przewodnika po świecie gry i zasadach regulujących jego funkcjonowanie.

Kreacja nadawcy wirtualnego jest uzależniona od koncepcji autora(-rów) danej pozycji. Bywa on prezentowany jako stonowany nadawca, rzadko wprowadzany na powierzchnię tekstu ze względu na faworyzowanie form bezosobowych (taki obraz przeważa np. w D&D PG, D&D KP, WH PP). Może też występować częściej i jawić się jako stonowany nauczyciel, ujawniający się głównie w celach dydaktycznych (Ś PP, ZC PP itp.), jako swobodny przewodnik, który w atrakcyjny i ekspresywny sposób, czasem z humorem i ironią, zmierza do osiągnięcia dydaktycznego celu podręczników (m.in. DzP PP, HiK PP, IS PP, N PP), lub jako pasjonat gier fabularnych, który oprócz wiedzy o systemie prezentuje czytelnikowi swoje doświadczenie bycia twórcą, Mistrzem Gry i graczem (HiK PP, IS PP, niektóre fragmenty N S, ZC AP i in.). Jednakże obserwacja materiału badawczego pozwala dojść do wniosku, że w przypadku systemów będących pracą zbiorową kreacja ta może ulec pewnym modyfikacjom zarówno na przestrzeni jednego podręcznika, jak i zbioru podręczników jako całości w obrębie danego systemu[16].

---

[15] Brak konsekwencji podczas wprowadzania nadawcy wirtualnego na powierzchnię tekstu może wiązać się z chęcią urozmaicenia tekstu, specyfiką tworzenia (oraz tłumaczenia) tekstu przez kilku autorów, przyjęciem takiego rozwiązania podczas ewentualnego planowania stylu dzieła lub pominięciem tej kwestii. Niemniej odpowiedzi należy szukać podczas osobnych badań, które muszą wykroczyć poza tekst analizowanych tu pozycji.

[16] Modyfikacja sposobu przedstawiania nadawcy wirtualnego w obrębie jednego podręcznika może zachodzić, gdy członkowie zespołu osobno opracowują przyporządkowane im fragmenty tekstu, a ich styl osobniczy dominuje nad planowanym stylem tekstu, albo gdy kwestia ta zostanie pominięta podczas dobierania stylu tekstu. W obrębie całego systemu do podobnej sytuacji może dojść, gdy poszczególne podręczniki opracowują rozmaite zespoły bądź gdy twórcy zdecydują się na zmianę stylu tekstu konkretnych pozycji. Problem ten wymaga odrębnych badań, które poza analizą tekstu objęłyby również proces kreacji systemu.

Wykorzystywanie zabiegów ujawniających nadawcę wirtualnego w pozycjach pełniących funkcję informacyjną i dydaktyczną nie tylko uatrakcyjnia przekaz, lecz również pozwala na zacieśnienie więzi pomiędzy uczestnikami komunikacji (poprzez upozorowanie dialogu) i ułatwia odbiór dzieła. W przypadku podręczników do systemów RPG dodatkowo buduje pozytywny obraz autora(-rów) danej pozycji, wskazując na zbieżność zainteresowań uczestników komunikacji i ich przynależność do tej samej grupy społecznej.

Na koniec trzeba podkreślić, że rozważania na temat autorstwa podręczników do systemów klasycznych gier fabularnych nie mogą ograniczać się do analizy sposobów ujawniania eksplicytnego nadawcy wirtualnego. Osobnych badań wymaga m.in. stylizacja tekstu podręcznika na wypowiedź postaci reprezentującej uniwersum gry (zamiana nadawcy wirtualnego będącego *alter ego* autora na fikcyjnego nadawcę-eksperta, który dzieli się swą wiedzą z wirtualnym bohaterem gracza), rola tłumacza w współtworzeniu tekstu publikacji i kwestia funkcjonowania ilustracji jako komunikatu.

ŹRÓDŁA CYTOWANE – WYKAZ SKRÓTÓW

D&D KP – Cook, M., Tweet, J., Williams, S. (2003). *Dungeons & Dragons. Księga potworów* (tłum. P. Kucharski) (ed. 3). Warszawa: ISA.

D&D PG – Cook, M., Tweet, J., Williams, S. (2002). *Dungeons & Dragons. Podręcznik Gracza* (tłum. P. Kucharski) (ed. 3). Warszawa: ISA.

DzP OiM – Łukasiak, A., Komuda, J. (1999). *Dzikie Pola. Szlachecka gra fabularna. Ogniem i mieczem*. Warszawa: MAG.

DzP PP – Komuda, J. L., Jurewicz, M., Baryłka, M. (1997). *Dzikie Pola. Kompletna gra fabularna z czasów Rzeczypospolitej szlacheckiej* (ed. 1). Warszawa: MAG.

HiK PP – Wick, J. (2011). *Honor i Krew. Gra o tragedii w samurajskim stylu* (tłum. M. Sabat). Gliwice: Portal.

IS PP – Sorensen, J.A. (2010). *InSpectres* (tłum. M. Słapa). Gliwice: Portal.

N B2 – Blacha, M., Oracz, M. (2004). *Neuroshima. Bohater2*. Gliwice: Portal.

N G – Cichocki, J., Oracz, M., Trzewiczek, I. (2003). *Neuroshima. Gladiator*. Gliwice: Portal.

N PP – Trzewiczek, I., Blacha, M., Oracz, M. i in. (2005). *Neuroshima. Postapokaliptyczna gra fabularna* (ed. 1,5). Gliwice: Portal.

N S – Baryłka, M., Blacha, M., Cichocki, J. i in. (2003). *Neuroshima. Suplement*. Gliwice: Portal.

N W – Blacha, M., Ilukowicz, J. W., Oracz, M., Trzewiczek, I. (2004). *Neuroshima. Wyścig*. Gliwice: Portal.

SR PP – Weisman, J., Charrette, B., Hume, P. i in. (1997). *Shadowrun* (tłum. T. Nowaczyk) (ed. 2). Warszawa: ISA.

Ś PP – Charlton, S. C. (red.). (1996). *Śródziemie. Gra fabularna* (tłum. M. Soczówka, W. Szypuła) (ed. 2), Warszawa: MAG.

WH NG – Pramas, Ch. (2005). *Warhammer Fantasy Roleplay. Niezbędnik Gracza* (tłum. Sz. Gwiazda). Warszawa: Copernicus Corporation.

WH PP – Pramas, Ch., Bambra, J., Davis, G. i in. (2005). *Warhammer Fantasy Roleplay* (tłum. G. Bonikowski, Sz. Gwiazda i in.) (ed. 2). Warszawa: Copernicus Corporation.

ZC 1990 – Rucka, G., Petersen, S., Corless, P. i in. (1997). *Cthulhu 1990. Podręcznik do lat 90. XX wieku* (tłum. B. Walczak). Warszawa: MAG.

ZC AP – Aniolowski, S. D., Anderson, M., Anderson, P. i in. (1998). *Almanach Potworów. Księga Strażnika Tajemnic* (tłum. A. Białke, M. Brzeziński, D. Paszkowski). Warszawa: MAG.

ZC PP – Petersen, S., Willis, L., Herber, K. i in. (1998). *Zew Cthulhu. Gra fabularna osadzona w światach H. P. Lovecrafta. Podstawowy podręcznik dla graczy i Strażników Tajemnic* (tłum. J. Brzeziński, M. Brzeziński, R. Gałecki i in.) (ed. 5.5). Warszawa: MAG.

LITERATURA

Grabias, S. (1991). Pojęcie sprawności językowej. *Socjolingwistyka, 11*, 47–56.

Jakobson, R. (1976). Poetyka w świetle językoznawstwa (tłum. K. Pomorska). W: H. Markiewicz (red.), *Współczesna teoria badań literackich za granicą* (t. 2, s. 22–68). Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Krauz, M. (1996). *Zdanie inicjalne w języku polskim*. Rzeszów: Wydawnictwo WSP.

Lalewicz, J. (1975). *Komunikacja językowa i literatura*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.

Lalewicz, J. (1983). Retoryka kategorii osobowych. Zarys problematyki. W: T. Dobrzyńska, E. Janus (red.), *Tekst i zdanie. Zbiór studiów* (s. 267–281). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Lalewicz, J. (1985). *Socjologia komunikacji literackiej. Problemy rozpowszechniania i odbioru literatury*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Lizak, J. (1999). *Język czasopism dla dzieci. Wybrane zagadnienia*. Rzeszów: Wydawnictwo WSP.

Matyka, M. (2012). Zwrot do adresata w podręcznikach do systemów klasycznych gier fabularnych a zasady grzeczności językowej. W: M. Jasińska (red.), *Komunikacja werbalna i niewerbalna w reklamie, mediach i biznesie* (s. 19–28). Siedlce: Instytut Filologii Polskiej i Lingwistyki Stosowanej UPH.

Okopień-Sławińska, A. (2001). *Semantyka wypowiedzi poetyckiej. (Preliminaria)*. Kraków: Universitas.

Ożóg, K. (1991). Elementy metatekstowe ze składnikiem *mówię* w polszczyźnie mówionej. W: J. Bartmiński, R. Grzegorczykowa (red.), *Funkcje języka i wypowiedzi* (s. 183–194). Wrocław: Wiedza o Kulturze.

Skudrzykowa, A., Urban, K. (2000). *Mały słownik terminów z zakresu socjolingwistyki i pragmatyki językowej*. Kraków – Warszawa: Spółka Wydawniczo-Księgarska.

Starzec, A. (1999). *Współczesna polszczyzna popularnonaukowa*. Opole: Wydawnictwo UO.

Topolińska, Z. (1967). Kategoria osoby w języku polskim. *Język Polski, 47*(2), 88–95.

Wilkoń, A. (2002). *Spójność i struktura tekstu. Wstęp do lingwistyki tekstu*. Kraków: Universitas.

mgr Marzena Matyka, polonista, doktorant na Wydziale Filologicznym, Uniwersytet Rzeszowski, marzena.matyka@interia.pl

Wybrane aspekty komunikacyjne funkcjonowania podręczników do systemów klasycznych gier fabularnych – między autorem tekstu a nadawcą wirtualnym

Abstrakt

Celem artykułu jest ukazanie funkcjonowania nadawcy wirtualnego w podręcznikach do systemów klasycznych gier fabularnych na podstawie rozważań dotyczących relacji między autorem a nadawcą tekstu.

Książka jako komunikat jest wypadkową pracy twórców tekstu i opracowania graficznego oraz wydawców, należy więc poczynić rozróżnienie pomiędzy autorem książki a autorem tekstu. Funkcje nadawców danej pozycji pełnią przede wszystkim autorzy tekstu.

Podręczniki do systemów klasycznych gier fabularnych są z reguły pracami zbiorowymi. Autorzy ich tekstu są równocześnie twórcami danego systemu. Wprowadzają oni eksplicytnego nadawcę wirtualnego, stosując formy „my" ekskluzywnego i inkluzywnego oraz „ja" autorskiego, które najczęściej pojawiają się w metatekstach.

Słowa kluczowe: *klasyczne gry fabularne, podręcznik, komunikacja, autor tekstu, nadawca wirtualny*

Homo Ludens 1/(4) (2012)

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

MICHAŁ MOCHOCKI
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Abstract

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

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

Key words: *LARP, education, drama*

Wstęp

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

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

Tekst dzieli się na trzy części:

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

W konkluzji formułuję **Wnioski** dla dalszych badań.

1. Założenia badawcze

Live Action Role Play (teatralna gra fabularna[1]) to gra zespołowa, której uczestnicy (na ogół podzieleni na rywalizujące grupy/frakcje) wcielają się w postaci uwikłane w fabularne i społeczne konflikty w fikcyjnym świecie. Działania graczy są nastawione na realizację grupowych i/lub indywidualnych celów, które osiągnąć można m.in. przez negocjacje, podstęp, zarządzanie zasobami czy symulowaną walkę. Ze względu na formułę (rola + fikcyjny problem + kreatywne rozwiązywanie) larp pokrewny jest dramie szkolnej oraz symulacjom szkoleniowym, co zwraca uwagę na jego potencjał edukacyjny. W artykule z *Homo Ludens* wymieniam najważniejsze cechy formalne larpów z punktu widzenia dydaktyki szkolnej:

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

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

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

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

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

Najwyższą efektywność larpów zakładam właśnie w integrowaniu i utrwalaniu poznanego materiału. Z tego względu projekt badawczy stawia larpy w roli

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

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

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

2. Założenia projektowe larpów

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Karta informacyjna dla graczy

Taką kartę otrzymuje każdy uczeń przed rozpoczęciem gry. Zamieszczone informacje są bardzo skrótowe, gdyż ma to być przypomnienie głównych dat, nazw, nazwisk i faktów z materiału już wcześniej poznanego. Nowa (pozapodręcznikowa) wiedza to niewielki procent informacji[2] i dotyczy szczegółów, jak personalia i koligacje magnatów czy wyjazd króla do Gdańska w 1677. Tak drobiazgowa wiedza nie jest wymagana w edukacji szkolnej, lecz przydatna do zbudowania wspólnej sytuacji wyjściowej w larpie. Gracze mają kilka minut na przeczytanie karty podczas wprowadzenia do gry, mogą też do niej zaglądać na bieżąco.

CO SIĘ DZIEJE W POLITYCE – KRAJ

Mamy trzy główne stronnictwa:

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

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

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

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

CO SIĘ DZIEJE W POLITYCE – ZAGRANICA

Jest wczesne lato 1677 roku.

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

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

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

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

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

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

Przykładowa rola

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

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

Zadanie 1:
Przekonuj polityków i damy, że w interesie Rzeczypospolitej trzeba odzyskać Prusy Książęce, władane przez zdradzieckiego księcia elektora. W tym celu warto połączyć siły ze Szwedami, którzy toczą wojnę z elektorem. Przyda się też sojusz z Francją, która pomoże zabezpieczyć pokój z Turcją (żeby nie toczyć wojny na dwa fronty).

Zadanie 2:
Działaj na szkodę Paców. Sprzeciwiaj się ich planom, postaraj się ich ośmieszyć.

Zadanie 3:
Poszukaj dowodów kompromitujących hetmana wielkiego litewskiego, Paca. To twój główny rywal. Jeśli uda się wykazać, że jest to zdrajca przekupiony przez obce mocarstwa, być może tobie dostanie się tytuł hetmana wielkiego

Jak widać, karta postaci ma trzy pola:

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

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

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

3. Wyniki i obserwacje

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

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

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

Larp „Wariant północny"
przykładowe pytania na sprawdzian (w nawiasie prawidłowe odpowiedzi)

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

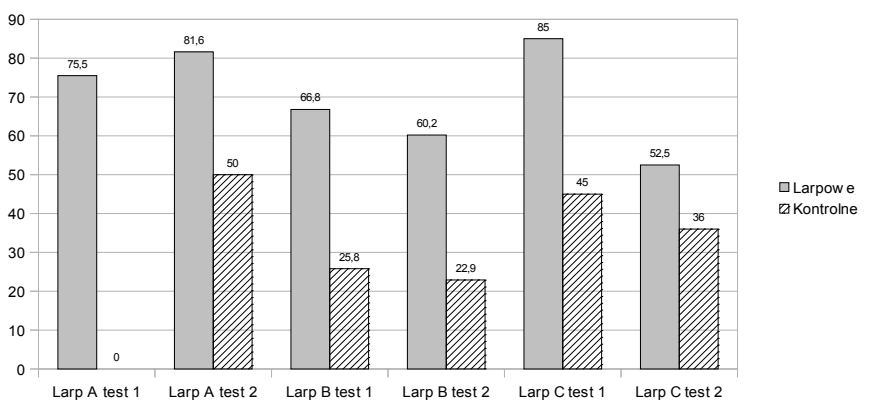
Każde pytanie ma wartość 1 punktu (oceniający może przyznawać 0, 0,5 lub 1), a więc w sumie można zdobyć punktów 12. Średni wynik klasy (suma punktów zdobytych przez wszystkich uczniów w klasie dzielona przez liczbę uczniów) zamieniam z punktowego na procentowy, pamiętając, że 100 procent to 12 pkt.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

Tab. 1. Wyniki sprawdzianów w klasach larpowych i kontrolnych

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

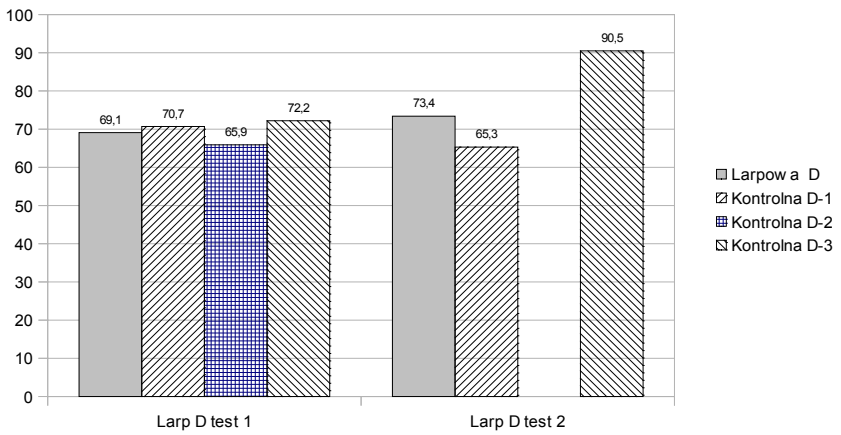
* Nie odbył się równoległy sprawdzian w klasie kontrolnej, stąd brak danych w rubryce.
** Trzy sprawdziany oddano niepodpisane i bez żadnej odpowiedzi. Jeśli wliczać je do statystyk (jako 0 punktów), wynik klasy wyniesie 72,5 %. Jeśli pominąć – 85%.

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



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

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



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

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

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

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

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

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

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

Wnioski

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

Problem 1: Podstawową przeszkodą w poszerzaniu skali badań jest ograniczony dostęp do szkół, czy inaczej mówiąc, mała liczba nauczycieli skłonnych do udziału w projekcie. Wszystkie gry, które odbyły się w szkołach, zrealizowano dzięki osobistym znajomościom z uczącymi tam historykami. Zaproszenia do współpracy kierowane inaczej niż prywatnymi kanałami (pośrednio przez ogłoszenia i bezpośrednio przez e-maile i osobiste spotkania) nie przynosiły efektów[3].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Załącznik nr 1 – LARP „Wariant północny"
Informacje dla prowadzącego (MG)

Czas gry: 100 minut (dwie lekcje szkolne wraz z przerwą)

Liczba graczy: 31 ról, w tym 20 kobiecych i 11 męskich
Niektóre role można bez trudu „odwrócić", zmieniając żonę na męża lub *vice versa* (np. Teresę Słuszkę można zastąpić Józefem; a jeśli jest pod dostatkiem graczy, Słuszkowie mogą wystąpić razem).

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

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

PRZYGOTOWANIE GRY

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

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

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

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

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

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

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

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

ROZGRYWKA

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

Etap 1 – Planowanie
Każde stronnictwo przygotowuje się do spotkania we własnym gronie. W świecie gry będą to zebrania poszczególnych stronnictw w domach czy pałacach należących do przywódców grup. I tak oto: stronnictwo prokrólewskie spotkać się może na kwaterze Sapiehów, proaustriackie u kanclerza Leszczyńskiego, a profrancuskie u Pani de Bethune. Jeden wyjątek: wszystkie damy dworu oraz Maria Anna de la Grange d'Arquien wraz z królową tworzą oddzielną, czwartą grupę – fraucymer królowej. Celem każdego stronnictwa jest omówienie swoich planów, zbadanie różnic poglądów i ustalenie strategii działania.

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

Etap 2 – Negocjacje nieoficjalne
Akcja przenosi się do ogrodów królewskich przy zamku w Warszawie. Spotykają się tam wszystkie osoby, które mają wziąć udział w nadchodzącej naradzie. Zanim jednak królowa zaprosi do komnat na oficjalną debatę, goście mają okazję rozmawiać swobodnie i niezobowiązująco – w małych grupkach lub w parach, publicznie lub oddaliwszy się w zaciszne miejsce. Można zasiąść przy stoliku, przejrzeć dokumenty, a nawet wypisywać weksle. To główna część larpa, w której najprawdopodobniej zapadną najważniejsze decyzje, powstaną nieprzewidziane sojusze i spiski.

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

Etap 3 – Oficjalna narada
Tu MG powinien podszepnąć królowej, że pora wezwać wszystkich do oficjalnej debaty. Ta część gry powinna się odbyć przy wspólnym stole (przed rozpoczęciem gry należy ustawić ławki szkolne w jeden długi stół, wokół którego usiądą uczestnicy). Zasadniczo dyskusję należy pozostawić samym graczom, ale jeśli zajdzie taka potrzeba, MG powinien wspierać królową w utrzymywaniu dyscypliny (upominając graczy, którzy pozwalają sobie na nadmierną poufałość). Ze względów dydaktycznych wskazane są też podpowiedzi nauczyciela, który powinien uzupełniać uczniom braki w wiedzy historycznej (np. informacje o funkcjonowaniu sądów czy sejmu, gdyby zebrani chcieli pociągnąć kogoś do odpowiedzialności karnej).

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

PO LARPIE – DEBRIEFING

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

Opcjonalne zakończenie – plebiscyt na dwórkę

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

LITERATURA

Campbell, J. (2008). Just Less Than Total War: Simulating World War II as Ludic Nostalgia. W: Z. Whalen, L.N. Taylor (red). *Playing the Past. History and Nostalgia in Video Games* (s. 183–200). Nashville: Vanderbilt University Press.

Fullerton, T. (2008). Documentary Games: Putting the Player in the Path of History. W: Z. Whalen, L.N. Taylor (red). *Playing the Past. History and Nostalgia in Video Games* (s. 215–238). Nashville: Vanderbilt University Press.

Harder, S. (2007). Confessions of a schoolteacher: experiences with roleplaying in education. W: J. Donnis, M. Gade, L. Thorup (red.), *Lifelike* (s. 225–235). Kopenhaga: Projektgruppen KP07.

Henriksen, T. (2004). On the Transmutation of Educational Role-Play: A Critical Reframing to the Role--Play in Order to Meet the Educational Demands. W: M. Montola, J. Stenros (red.), *Beyond Role and Play: Tools, Toys and Theory for Harnessing the Imagination* (s. 107–130). Helsinki: Ropecon ry.

Konzack, L. (2007), LARP Experience Design. W: J. Donnis, M. Gade, L. Thorup (red.), *Lifelike* (s. 82–91). Kopenhaga: Projektgruppen KP07.

Mochocki, M. (2009). Teatralne gry fabularne (LARP-y) w nauczaniu szkolnym. *Homo Ludens,* 1(1), 177–189.

Phye, G.D., Robinson, D.H., Levin, J. (2005). *Empirical Methods for Evaluating Educational Interventions*. Burlington-San Diego-London: Elsevier Academic Press.

Siek-Piskozub, T. (1995). *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Sokół, A. (bez daty). *O eksperymencie pedagogicznym*. Online: <http://www.profesor.pl/publikacja,7759,Artykuly,O-eksperymencie-pedagogicznym>. Data dostępu: 20 marca 2012.

Szeja, J. (2004). *Gry fabularne – nowe zjawisko kultury współczesnej*. Kraków: Rabid.

Tuovinen, T. (2003). *Role Playing Games as a Method of Teaching History*. Online: <http://www.uta.fi/laitokset/okl/tokl/projektit/kaksoistutkinto/pdf/tuomo_tuovinen_proseminaari.pdf>. Data dostępu: 20 września 2008.

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

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

Abstrakt

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

Słowa kluczowe: *LARP, edukacja, drama*

Homo Ludens 1/(4) (2012)

Gra w poznanie grą w odkodowanie – gry miejskie w małym mieście (przykład Głowna)

ARMINA MUSZYŃSKA
Uniwersytet Łódzki

Abstract

Playing to understand, playing to decode – urban games in a town (the case of Głowno)

Towns are unique spaces, where urban areas coexist with agricultural ones and with woodlands. Historical, geographical and biological data are encoded in these territories, together with hidden mathematical riddles. Although they are invisible in everyday life, they can be decoded during urban games. These events, though associated mostly with large cities, have been successfully organized in towns. The purpose of this paper is to answer the questions: which educational content can be conveyed during urban games in towns, what are the possibilities and limitations associated with the organization of such games and what are the characteristics of urban games in towns (the example used is that of Głowno near Łódź).

Key words: *urban games, regional education, towns*

1. Wstęp

Województwo łódzkie, ósme pod względem powierzchni (18 218 km^2) i szóste pod względem liczby mieszkańców, jest jednym z najrzadziej odwiedzanych przez turystów krajowych i zagranicznych (odpowiednio 12. lokata z 1,2 mln i 13. z 0,4 mln: *Krajowe i zagraniczne wyjazdy Polaków w 2009 roku*, 2010; *Przyjazdy do Polski w 2009 roku*, 2010). Zarówno jego mieszkańcy, jak i osoby z innych regionów postrzegają je jako mało atrakcyjne. Do zmiany negatywnego wizerunku województwa konieczne jest prowadzenie działań z zakresu edukacji regionalnej, także w małych miastach, czyli zgodnie z definicją akceptowaną przez większość polskich geografów i Główny Urząd Statystyczny (2011) – miastach liczących do 20 tys. mieszkańców. Jedną z bardziej efektownych, a zarazem efektywną formę takiej działalności stanowią gry miejskie, rozumiane jako gry terenowe z elementami gier intelektualnych odbywające się w przestrzeni miasta.

Badania dotyczące gier miejskich w małym mieście prowadzone były przez autorkę od maja do października 2011 roku w zakresie projektu „Turyzm dla regionu – Zintegrowany Program Rozwoju Doktorantów", współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Nawiązana została współpraca z Departamentem Gier (DG), jedyną łódzką firmą, która zajmuje się profesjonalną organizacją gier miejskich (<http://departamentgier.pl/>). Badania koncentrowały się wokół możliwości realizacji różnego typu gier w przestrzeni miasta mało atrakcyjnego turystycznie (badania terenowe w Głownie) oraz nastawienia profesjonalnych organizatorów i nauczycieli do włączenia technik ludycznych w proces kształcenia uczniów szkół ponadgimnazjalnych (wywiady eksperckie przeprowadzone 15 listopada 2011 r. z przedstawicielem DG Michałem Grelewskim oraz w październiku i listopadzie 2011 roku z pedagogami pracującymi w Zespole Szkół Licealno-Gimnazjalnych w Głownie). Rozmawiano z polonistą, geografem, matematykiem i historykiem. Ich przedmioty często odbierane są jako czysto teoretyczne, przez co – mimo starań nauczycieli – uczniowie nie zawsze potrafią powiązać je z praktyką i codziennym życiem. Możliwość wykorzystania treści programowych tych przedmiotów w grze miejskiej jest więc dla organizatorów wyzwaniem, którego podjęcie może przynieść wymierne rezultaty w procesie kształcenia.

Wybór Głowna także nie był przypadkowy. Chociaż miasto to ma bogatą historię sięgającą średniowiecza, nie ma w nim ani jednego obiektu wpisanego do rejestru zabytków. Ponadto w mieście, które liczy niecałe 20 km^2 powierzchni i blisko 15 tys. mieszkańców (Nartowicz-Kot, 2010), 30% terenów stanowią lasy, około 40% – użytki rolne, 3% – wody (Rada Miejska w Głownie, 2010). Tereny

zurbanizowane wraz z nieużytkami zajmują więc zaledwie 27% powierzchni Głowna. Interesujące wydaje się poznanie możliwości i ograniczeń związanych z organizacją gier miejskich, w szczególności zaś edukacyjnych, w tak specyficznej przestrzeni. Celem badań jest także wskazanie optymalnej formy gry dla małego miasta oraz gry dla szkół, które pozwoliłyby na upowszechnianie treści edukacji regionalnej wśród młodzieży szkolnej, mieszkańców i graczy spoza miasta.

2. Gry miejskie w małych miastach a edukacja regionalna

Problematyka edukacji regionalnej, choć propagowana, często jest marginalizowana zarówno przez nauczycieli, jak i przez władze miast, w których interesie leży szerzenie wiedzy o mieście i regionie.

Możliwość zastosowania gry miejskiej jako skutecznego narzędzia w procesie edukacji regionalnej i promocji miasta (wśród mieszkańców, uczniów i turystów) jest popularyzowana przez działalność DG oraz Łódzkiego Stowarzyszenia Inicjatyw Miejskich Topografie poprzez artykuły w periodykach dydaktycznych (Grelewski, Radojičić, 2010), szkolenia nauczycieli czy wreszcie przez samą organizację gier z elementami edukacyjnymi. Członkowie DG podkreślają, że gra miejska może dotyczyć każdego tematu, a jednymi z najbardziej naturalnych są aspekty edukacji regionalnej. Nauczyciele chcący, by ich podopieczni poznawali zagadnienia związane z małą ojczyzną, mogą liczyć na fachową pomoc merytoryczną i organizacyjną oraz wzorować się na działalności DG. Dzięki Łódzkiemu Stowarzyszeniu Inicjatyw Miejskich Topografie oraz DG w województwie łódzkim odbyło się już kilka gier *stricte* edukacyjnych, a niemal każda z nich bazowała na oswajaniu przestrzeni miasta, wskutek czego szeroko rozumiana edukacja regionalna była nieodłącznym elementem rozgrywek. Grelewski w udzielonym autorce wywiadzie do najważniejszych łódzkich gier edukacyjnych zaliczył *ŁódźBój*, *GrAwandardę* (grę o Władysławie Strzemińskim), *Wiedzożerców* i *Zmotaj fabrykę*.

Zaledwie trzy projekty, każdy o charakterze edukacyjnym, realizowane były w małych miastach. Dwa z nich (w Zgierzu i Wieluniu) wiązały się z promocją Szlaku Bursztynowego. Największą grę (około 150 uczestników), *Rękopis znaleziony w Warcie*, przeprowadzono w liczącym niespełna 3 tys. mieszkańców Uniejowie. Gra odbyła się w maju 2011 roku i towarzyszyła promocji projektu „Uniejów w fotokodach" oraz VII Ogólnopolskiemu Zlotowi Młodzieży Wiejskiej. Uczestnicy szukali skarbu, odwiedzając przy tym najatrakcyjniejsze miejsca, zapoznając się z Bractwem Rycerskim i indianistami z Uniejowa, którzy czynnie włączyli się w przygotowanie gry. Rozgrywka okazała się udaną

imprezą, spełniającą oczekiwania zleceniodawców, a także udowodniono dzięki niej, że gra miejska z powodzeniem może być realizowana w małych miastach. Według opinii Grelewskiego jej scenariusz jest na tyle atrakcyjny, iż może być wykorzystany ponownie jako alternatywna forma zajęć w ramach edukacji regionalnej.

Warto nadmienić, że zabawy terenowe o charakterze gier miejskich były organizowane również w Głownie. W 2000 roku Samorząd Uczniowski ówczesnego Liceum Ogólnokształcącego zorganizował rajd dla licealistów z okazji Dnia Dziecka. Polonistka, pełniąca funkcję opiekunki samorządu, wskazała elementy zabawy, które są typowe dla gier miejskich: przygotowanie scenariusza, szlaku i map (trasa biegła głównie w terenie leśnym, konieczne więc było dobre zorientowanie uczestników), opracowanie kart do gry wraz z zadaniami dla drużyn – klas pod opieką wychowawcy, nagrody (uczniowie otrzymali owoce i słodycze ufundowane przez radę rodziców, a najlepsza klasa – certyfikat nietykalności, dzięki któremu w wybrany przez siebie dzień uczniowie tej klasy nie mogli być pytani ani pisać sprawdzianów).

Zabawa trwała pięć godzin, podczas których pokonano około sześciu kilometrów. Uczniowie mogli wykazać się sprawnością fizyczną i wytrzymałością, poznać okoliczne lasy, sprawdzić swoją wiedzę o szkole (odpowiadając na pytania w rodzaju: ilu jest w LO nauczycieli matematyki?, jaki jest numer telefonu do szkoły?), posłużyć się wyobraźnią i wiedzą zdobytą na lekcjach języka polskiego, by napisać pean na cześć wychowawcy, czy też ułożyć i zaśpiewać hymn szkoły.

Elementem rajdu, który utrudnia zakwalifikowanie go jako typową grę miejską, jest poprowadzenie trasy w lasach (jedynym fragmentem przestrzeni miejskiej, w której uczniowie wypełniali zadania, był teren szkoły). Jednakże Grelewski, zarówno w udzielonym wywiadzie, jak i publikacjach (np. Grelewski, Radojičić, 2010), zwraca uwagę, że w przypadku gier miejskich ważniejsze od stopnia zurbanizowania terenu jest to, iż toczą się one w realnej przestrzeni, stającej się sferą rywalizacji i poznania.

Kolejne gry organizowane były na początku roku szkolnego 2011/2012 oraz około czterech lat wcześniej dla uczniów klas pierwszych. Biegi na orientację, jak je nazwano, miały na celu integrację młodzieży. Uczniów podzielono na przypadkowe kilkuosobowe grupy, których zadaniem było jak najszybsze pokonanie trasy oraz poprawne rozwiązanie zagadek z dziedziny matematyki, języka angielskiego, historii i geografii; dodatkowo uczestnicy mieli zaprezentować się w zabawny sposób. Podczas pierwszego biegu gracze podążali śladem wstążek porozwieszanych na leśnym szlaku, za drugim razem otrzymali mapę, która miała ich doprowadzić do tzw. punktowych (tę funkcję pełnili uczniowie starszych klas liceum). W ostatnim biegu zrezygnowano z martwych punktów (czyli tych, które nie są obsługiwane przez osoby, zawierają tylko ukryte zada-

nia), stawiając na bezpośredni kontakt uczestników i organizatorów – zbliżono się tym samym do idei przyświecających DG. W obu przypadkach zabawę kończył poczęstunek sponsorowany przez radę rodziców. Trzy najlepsze drużyny otrzymały nagrody, które były symboliczne (ich koszt wynosił około 2 zł na osobę), lecz zabawne i niezwykle ucieszyły zwycięzców. W opinii nauczycielki matematyki, jednej z organizatorek imprezy, gra przyniosła spodziewane efekty. Zarówno gracze, jak i punktowi wyrazili chęć uczestnictwa w kolejnych tego typu przedsięwzięciach, zaznaczając, że nie nagrody, lecz niebanalnie spędzony czas stanowi dla nich magnes.

Gry przygotowywane przez nauczycieli głowieńskiego liceum nie korespondowały z zagadnieniami edukacji regionalnej (z wyjątkiem lepszego poznania szkoły), chociaż wszyscy nauczyciele, z którymi prowadzone były wywiady, zgodnie twierdzili, że część zagadnień związanych z ich przedmiotami można realizować, egzemplifikując je w przestrzeni Głowna lub wplatając w scenariusz gry.

Powyższe przykłady dowodzą, że gry miejskie mogą być z powodzeniem organizowane w małych miastach, lecz wymagają od organizatorów specyficznego podejścia.

3. Wyzwanie dla organizatorów – poznanie specyfiki przestrzeni miejskiej małych miast

Gry miejskie w małych miastach organizowane są najczęściej jako element towarzyszący większej imprezie, gdyż istnieje ryzyko, że jako samodzielne atrakcje nie przyciągnęłyby dostatecznej liczby uczestników. Zlecane są wtedy profesjonalnym firmom. W przypadku gier, które towarzyszą uroczystościom szkolnym, organizatorami ze względów finansowych są nauczyciele oraz sami uczniowie. Graczami są zwykle uczniowie miejscowych szkół, stanowiący gwarancję frekwencji. Jednakże osoby, które podjęły naukę w większych ośrodkach, zazwyczaj sceptycznie odnoszą się do tego, co dzieje się w ich rodzinnych miastach. Kolejnym problemem jest niedostateczna, zbyt późna promocja imprez (co można zauważyć na przykładzie otwarć wystaw w głowieńskim Muzeum Regionalnym czy koncertów organizowanych przez Miejski Ośrodek Kultury). Informacje o wydarzeniach w mieście nie docierają nawet do potencjalnych zainteresowanych, przez co partycypuje w nich powtarzalna grupa organizatorów, ich rodzin i bliskich znajomych. Plakaty na słupach informacyjnych i portalach głowieńskich okazują się niewystarczające. W przypadku gier miejskich utrudnieniem jest też nieznajomość tej formy rozrywki.

Organizatorzy muszą zmierzyć się z licznymi przeszkodami, których nie spotyka się w przestrzeni dużych i średnich miast. Zaliczają się do nich:

- Niewielka liczba obiektów zabytkowych. W Głownie nie ma ani jednego obiektu wpisanego do rejestru zabytków. Obiekty zabytkowe znane są mieszkańcom, głównie jednak ze względu na funkcje pełnione obecnie (dworek hrabiny Komorowskiej – Urząd Stanu Cywilnego, pałac Jabłońskich – siedziba Muzeum Regionalnego).
- Przestrzenie zakodowane przez tradycję. Głęboko zakorzeniona tradycja sprawia, że słowa stają się zbędne. W mieście, w którym – w pojęciu mieszkańców – księgarnia zawsze była w tym samym miejscu, nie ma potrzeby umieszczania szyldów, to samo dotyczy sklepów czy cukierni (czynna codziennie do ostatniej bułki) i lodziarni (otwarta wtedy, gdy jest ciepło). Miejsca te, bez problemu identyfikowane przez mieszkańców, są dystraktorami dla przyjezdnych. Z drugiej strony, ze względu na tajemniczość swoich funkcji, mogą być wyjątkowo intrygujące z punktu widzenia organizatorów.
- Mało znana historia miasta i niewielka liczba (bądź brak) spektakularnych wydarzeń z nim związanych. Mieszkańcy historię miasta rozpatrują przez subiektywny pryzmat rodzinny, dla turystów z zewnątrz jest ona białą kartą. Organizatorzy muszą poświęcić wiele czasu na poznanie dziejów miasta i wybranie zagadnień, które będą atrakcyjne dla graczy z różnych środowisk.
- Niewielka liczba znanych ludzi cieszących się popularnością poza granicami miasta. W przypadku Głowna są to zaledwie trzy osoby: aktor Janusz Paluszkiewicz, reżyser Ryszard Brylski, mieszkający w Głownie kolarz Dariusz Baranowski. Pośrednio związany z miastem jest grafik, autor projektów znaczków pocztowych i banknotów Andrzej Heidrich, którego ojciec przed II wojną światową pracował w głowieńskiej walcowni miedzi (Torańska, 2011).
- Prawdopodobieństwo realizacji części scenariusza w terenach niezurbanizowanych.
- Utrudnienia związane z wykorzystaniem w grze transportu publicznego. W Głownie autobusy miejskie w ogóle nie kursują w soboty, niedziele i święta, czyli w dniach, w których najczęściej organizowane są gry miejskie.

Realizacja gier miejskich w małych miastach ma także liczne zalety, zarówno z punktu widzenia organizatorów, jak i uczestników. Gracze otrzymują szansę dostrzeżenia nowych głębi w miastach, które do tej pory wydawały im się mało interesujące, niekryjące żadnych sekretów. Otwiera się przed nimi atrakcyjna i stosunkowo niedroga możliwość aktywnego spędzania czasu

wolnego. Istotny jest także aspekt bezpieczeństwa. Zmniejszony ruch uliczny, szczególnie w weekendy w godzinach popołudniowych, sprawia, że zarówno uczestnicy, jak i sami organizatorzy mogą bardziej koncentrować się na kwestiach merytorycznych i taktycznych. Mniejsze jest ryzyko konfrontacji graczy np. z kibicami. Tego typu problem pojawił się podczas gry „Urbovita", która miała miejsce w Warszawie, w trakcie „Urban Playground" (Bielecki, 2008).

W małych miastach obiekty zabytkowe często położone są w znacznych odległościach od siebie, dlatego też można, oprócz biegu, organizować gry rowerowe lub gry z wykorzystaniem rolek.

Przy organizacji imprez w mniejszych ośrodkach ważną rolę odgrywają też znajomości. To, że „wszyscy się znają" sprawia, iż uzyskanie pozwoleń i uzgodnienie terenów udostępnianych podczas gry jest kwestią zadzwonienia do kilku osób, zajmuje mniej czasu i wysiłku niż w analogicznych przypadkach w metropoliach.

Wydawać by się mogło, że – z marketingowego punktu widzenia – gry realizowane w małym mieście nie są lukratywne. Pełnią jednak podwójną funkcję edukacyjną: z jednej strony pozwalają odkryć miasto, spojrzeć na nie z innej perspektywy, z drugiej zaś pokazują, czym jest sama gra miejska, oswajają z tą formą nauczania poprzez rozrywkę, a tym samym generują popyt na kolejne imprezy.

4. Konkluzja: odkodowanie, czyli realizacja gry w małym mieście

Czas poświęcony na przygotowanie gry oraz czas samej rozgrywki jest tożsamy w dużym i małym mieście. Obie przestrzenie pozwalają na realizację podobnych pomysłów. W przypadku małych miast warto jednak skupić się na grach, które miałyby na celu:

- edukację regionalną (dla mieszkańców w każdym wieku);
- pokazywanie praktycznego wymiaru poznawanych treści (dla uczniów);
- promocję gier miejskich.

Grelewski w grze o charakterze edukacyjnym dla mieszkańców proponuje tematykę związaną z dwudziestoleciem międzywojennym. W dziejach Głowna był to okres gwałtownych zmian, włączania w granice administracyjne sąsiednich wsi, rozwoju przemysłu ciężkiego i turystyki wypoczynkowej. Gra powinna być częścią innej imprezy miejskiej (np. organizowanych co roku Dni Głowna), co rozwiązałoby problem ewentualnego niedoinformowania mieszkańców (w najgorszym przypadku o grze mogliby się dowiedzieć podczas festynu i przyłączyć do niej spontanicznie).

Szczęśliwie dla uczniów w Głownie nauczyciele nie mają uprzedzeń zaobserwowanych u pedagogów przez Augustyna Surdyka (2008). Skłonni są do zorganizowania gry, która pokazywałaby praktyczne aspekty teorii przekazywanej w szkole, przy czym uważają, że gra ta powinna być interdyscyplinarna. Ciekawe, dowcipne zadania mogą nie tylko pokazać, jak korzystać z wiedzy w życiu codziennym, ale też pozwolić spojrzeć na przestrzeń miasta jak na labirynt tajemnic, po którym można krążyć, za każdym razem spotykając niespodzianki. Nauczyciele sugerują przygotowanie zadań z dziedzin:

- języka polskiego – można szukać rymów częstochowskich w Głownie, gdy „Murzyn z daleka [...] na rynku czeka" (wykorzystanie wiersza Brzechwy „Murzyn w Głownie" spopularyzowanego dzięki wokalnemu wykonaniu Kingi Preis), a na głowieńskich toponimach (rzeka Mroga, zalew Mrożyczka) ćwiczyć ortografię;
- matematyki – możliwe jest np. rozpatrywanie symetrii w procesie tworzenia wycinanki łowickiej, spojrzenie na targowisko miejskie jak na kłębowisko zadań („Na rynku czekają na Ciebie kontrolerzy. Przejdź spokojnym krokiem po alejce od jednego do drugiego, mierząc czas. Ile zajmie Ci robienie zakupów na rynku z babcią, jeśli chce ona obejść 4 alejki, zatrzymuje się 3 razy na 2 minuty celem kupienia warzyw i owoców, a jej tempo chodzenia jest 2 razy wolniejsze od Twojego?"), na fasadę kościoła jako przestrzeń zawłaszczaną przez tablice pamiątkowe („Średnio co ile lat wieszano tablice pamiątkowe na kościele św. Jakuba?");
- biologii – powstaje wtedy szansa poznania gatunków fauny i flory miejskiej („Nad wodą, koło kościoła, wędkarz się czai / Co może złowić, ten się dowie, kto go zagai");
- geografii – w granicach Głowna znajduje się rezerwat przyrody Zabrzeźna, liczne wydmy śródlądowe, z istnienia których niewiele osób zdaje sobie sprawę; nazywa się je zwyczajnie „górkami piaskowymi";
- przedsiębiorczości – Głowno słynie z przemysłu bieliźniarskiego i jest znane w całym kraju jako „stanikowa stolica Polski". Aby stworzyć kolejny dobrze prosperujący zakład, warto od młodych lat uczyć się racjonalnej gospodarki finansami („Po udanych zakupach warto usiąść w lokalu i odpocząć. W barze przy ul. X wszyscy uczestnicy gry otrzymują 10% rabat na gorące napoje. Ile zapłacisz za posiłek dla Ciebie i dla Twoich znajomych, jeśli 3 osoby zamówią gorące herbaty z cytryną, 2 osoby wypiją gorącą czekoladę i każda z nich zje hot-doga?").

Bez względu na to, czy gra będzie większym projektem organizowanym przez profesjonalną firmę dla szerokiego grona odbiorców, czy wydarzeniem szykowanym przez nauczycieli dla uczniów, przyczyni się ona – w opinii pyta-

nych ekspertów – do integracji uczestników, tworzenia więzi z innymi graczami z drużyn i przestrzenią miasta, a także do wzrostu świadomości lokalnej.

Małe miasto może stać się planszą do pasjonującej gry w ramach edukacji regionalnej i szkolnej. Ta technika ludyczna wpływa na poczucie więzi z małą ojczyzną, a także promuje firmy i osoby związane z jej organizacją, przede wszystkim zaś samą ideę gier miejskich jako ucieczki od świata wirtualnego w stronę prawdziwych wyzwań w mieście, które, pozornie bliskie, wymaga odkrycia.

W edukacyjnych grach miejskich przestrzeń małego miasta nigdy nie jest ograniczeniem, może nim być tylko wyobraźnia organizatorów.

LITERATURA

Bielecki, K. (2008). *Miasto to gra*. Warszawa: Akademicki Inkubator Przedsiębiorczości.

Grelewski, M., Radojičić, V. (2010). Gry miejskie jako narzędzie edukacji regionalnej na przykładzie gry ŁódźBój. *Geografia w Szkole, 4*, 58–63.

Krajowe i zagraniczne wyjazdy Polaków w 2009 roku (2010). Online: <http://www.intur.com.pl/jurek_09.htm#krajowe09>. Data dostępu: 3 listopada 2011.

Departament Gier (strona firmy). Online: <http://departamentgier.pl/>. Data dostępu: 28 października 2011.

Główny Urząd Statystyczny (2011). *Miasta w liczbach 2009*. Online: <http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/oz_miasta_w_liczbach_2009_notatka_infor.pdf>. Data dostępu: 8 września 2012.

Nartowicz-Kot, M. (red.). (2010). *Głowno. Dzieje miasta*. Łódź: Polskie Towarzystwo Historyczne, Oddział Łódzki, Urząd Miejski w Głownie.

Rada Miejska w Głownie (2010). *Plan Rozwoju Lokalnego Miasta Głowna 2007–2013*. Online: <http://www.glowno.bip.net.pl/?p=document&action=show&id=1322&bar_id=18>. Data dostępu: 9 listopada 2012.

Przyjazdy do Polski w 2009 roku (2010). Online: <http://www.intur.com.pl/turysci2009.htm#woj09>. Data dostępu: 3 listopada 2011.

Surdyk, A. (2008). Edukacyjna funkcja gier w dobie „cywilizacji zabawy". *Homo communicativus, 3*(3), 27–46.

Torańska, T. (10 listopada 2011). Ani jednego dnia bez kreski. *Duży Format, 43,* 12–15.

mgr Armina Muszyńska, geograf, glottodydaktyk, doktorantka w Instytucie Geografii Miast i Turyzmu, Uniwersytet Łódzki, armina5@interia.pl

Gra w poznanie grą w odkodowanie – gry miejskie w małym mieście (przykład Głowna)

Abstrakt

Małe miasta stanowią wyjątkowy obszar, w którym tereny zurbanizowane współistnieją z rolnymi i leśnymi. W przestrzeniach tych zakodowane są treści historyczne, geograficzne, biologiczne, ukryte są zagadki matematyczne. Niewidoczne na co dzień, mogą zostać rozszyfrowane podczas jednej z gier miejskich. Imprezy te, kojarzone głównie z dużymi miastami, z powodzeniem organizowane są w mniejszych ośrodkach. Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytania, jakie treści edukacyjne mogą być przekazywane podczas gier miejskich w małych miastach, jakie są możliwości i ograniczenia związane z ich przygotowaniem oraz na czym polega specyfika gier miejskich w małych miastach (na przykładzie podłódzkiego Głowna).

Słowa kluczowe: *gry miejskie, edukacja regionalna, małe miasta*

Homo Ludens 1/(4) (2012)

Projekt gry na telefony typu *smartphone* propagującej wiedzę o Polsce i kulturze polskiej wśród cudzoziemców

ARMINA MUSZYŃSKA
Uniwersytet Łódzki

PAWEŁ KAPUSTA
Politechnika Łódzka

Abstract

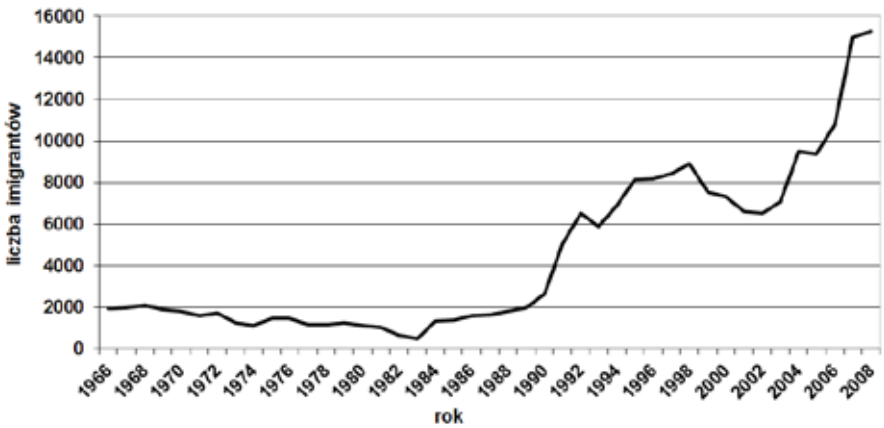
Design of a *smartphone* game promoting knowledge about Poland and Polish culture among foreigners

Recognizing the increasing role of smartphones *in the dissemination of educational content, as well as the lack of games that promote knowledge about Poland and Polish culture among foreigners, the authors have decided to prepare an innovative multimedia application for language teaching. Thanks to the game presented in the article, individuals who study Polish will have an opportunity for development outside classes. Gradation of questions in terms of language and content difficulty will allow the game to be adapted to the player's personal skills and preferences.*

Key words: *Polish language teaching, educational games, mobile games, multicultural learning and teaching*

Wstęp

W ostatnich latach pozycja Polski na arenie międzynarodowej ulega korzystnym zmianom, przez co staje się ona atrakcyjnym krajem dla imigrantów. Dość wspomnieć, że w latach 2003–2008 liczba imigrantów w Polsce uległa podwojeniu (ryc. 1), z czego liczba przybywających z samych tylko krajów europejskich była 2,7 raza wyższa. Tym samym wzrasta też zainteresowanie językiem polskim oraz polską kulturą.



Ryc. 1. Liczba imigrantów w Polsce w latach 1966–2008 (opracowanie własne według danych GUS)

Nauczyciele kształcący cudzoziemców coraz częściej stosują metodę eklektyczną, zakładającą aktywny udział ucznia w poznaniu języka, w tym w rozwijaniu kompetencji socjokulturowej (Piegzik, 2004). Samodzielne poszukiwania są niezwykle trudne i często ograniczają poznanie do dziedzin, które są przedmiotem zainteresowania studenta. Ważnym aspektem jest możliwość szybkiego, a zarazem przyjemnego przyswajania jak najszerszej wiedzy. Naszym zdaniem do tego celu idealnie nadają się *smartphone'y*, które można wykorzystać jako platformę do nauki poprzez zabawę, z pewnymi elementami rywalizacji. Ze względu na rosnącą popularność oraz niezwykle szybki rozwój technologii we współczesnym świecie *smartphone'y* odgrywają znaczącą rolę. Powstaje na nie coraz więcej aplikacji, niewiele z nich ma jednak charakter glottodydaktyczny. Ich atutem jest natomiast fakt, iż telefon jest urządzeniem osobistym i przez to ma się go niemal zawsze przy sobie. Umożliwia to użytkownikowi uruchomienie aplikacji i kontynuowanie nauki w dowolnym momencie.

Smartphone'y są urządzeniami bardzo zaawansowanymi, a twórca aplikacji nie jest ograniczany w przekazywaniu treści multimedialnych takich jak zdjęcia, wideo czy nawet grafika trójwymiarowa. Dzięki temu aplikacje o charakterze edukacyjnym przygotowywane z wykorzystaniem tego rodzaju telefonów urozmaicają proces kształcenia i zachęcają ucznia do zdobywania wiedzy. Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom glottodydaktyków oraz uczących się języka polskiego jako obcego, przygotowujemy grę na *smartphone'y*, poprzez którą możliwe będzie poznanie Polski i jej kultury.

Inspiracja

Ucząc się języków obcych w Polsce, a także pogłębiając ich znajomość podczas wyjazdów zagranicznych, zaobserwowaliśmy, jak dużym utrudnieniem w komunikacji jest nieznajomość historii, geografii, kultury, a nade wszystko realiów życia w danym kraju. Podobnych obserwacji dostarczyła opieka nad studentami zagranicznymi przebywającymi w Polsce oraz nauczanie cudzoziemców języka polskiego tak w kraju, jak i za granicą. Z ich ust częściej niż „co to znaczy?" usłyszeć można pytanie „dlaczego?". Pobyt w obcym kraju to czas nieustających zaskoczeń, które owocują poszukiwaniami odpowiedzi na nurtujące pytania.

Wiele osób, chcąc poznać i zrozumieć kraj, stawia na łatwy i przystępny sposób przekazywania informacji. Jedną z ciekawszych możliwości nauki przy jednoczesnym sprawdzaniu siebie i własnych postępów jest rozwiązywanie *quizów* – gier edukacyjnych.

Tworzenie gry – aspekt glottodydaktyczny

Przygotowując grę, mamy świadomość, że odbiorcy będą pochodzić z różnych kręgów kulturowych, a zakres ich wiedzy o Polsce nie będzie jednorodny. Pytania dla jednych banalne dla innych mogą okazać się trudne. Uważamy, że nie stanowi to przeszkody, gdyż gra edukacyjna powinna zarówno wprowadzać nowe treści, jak i utrwalać wiedzę uprzednio zdobytą. Ponadto sama konstrukcja gry umożliwi dostosowanie treści i poziomu trudności do indywidualnych potrzeb.

Gra uwzględnia potrzeby studentów i wykorzystuje dorobek glottodydaktyków oraz specjalistów zajmujących się nauczaniem interkulturowym (np. Myczko, 2005; Piekarz, 2007; Andrzejewska-Kwiatkowska, 2008; Rapacka, 2009; Mackiewicz, 2010), łącząc tym samym treści, których oczekują cudzoziemcy, z informacjami istotnymi dla Polaków. Poznanie potrzeb i oczekiwań cudzoziemców umoż-

liwiają przeprowadzane z nimi wywiady, lektura pozycji książkowych, takich jak *Swego nie znacie... czyli Polska oczami obcokrajowców* (Fibiger, 2010), czy *Black Factor* (Nnaka, 2010), a ponadto programy telewizyjne (*Europa da się lubić*) czy telewizja internetowa POLAND'ia (<http://polandia.wp.tv/>). Informacje uzyskane tą drogą pozwalają wysnuć istotne wnioski: cudzoziemcy poszukują informacji o Polsce najczęściej u swoich znajomych, w mniejszym stopniu w *mass mediach*, a zdobywanie wiedzy w ten sposób cechuje przypadkowość.

W analizie treści kulturowych istotnych dla Polaków brane są pod uwagę wywiady z nauczycielami języka polskiego jako obcego oraz nauczycielami przedmiotowymi kształcącymi cudzoziemców, wydawnictwa o charakterze popularnonaukowym (artykuły prasowe, *quizy* internetowe, programy telewizyjne typu *Kocham Cię Polsko*, gry planszowe), a także prace pozwalające sformalizować elementy gry. Do tekstów tego ostatniego rodzaju zaliczyć należy dorobek Komisji ds. Certyfikacji Języka Polskiego jako Obcego MENiS. Komisja ta opracowała wymagania kulturowe, jakie miały być stawiane przed cudzoziemcami zdającymi egzamin z języka polskiego jako obcego. Choć ostatecznie testy kompetencji kulturowej zostały usunięte przez Rządowe Biuro Legislacyjne, prace Komisji zaowocowały zmianami w podejściu do nauczania wiedzy o Polsce i kulturze polskiej. Efekty widoczne są także w treści podręczników.

W 2002 roku Anna Burzyńska przedstawiła krytyczną analizę podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego z lat 80. i 90., w których – jak zauważa badaczka – wiedza o Polsce i jej kulturze jest przypadkowa, a autorzy kierują się dowolnością w wyborze treści. Podążając śladem Burzyńskiej, a także chcąc, by gra była bliska osobom uczącym się z polskich podręczników do nauki języka polskiego jako obcego, analizujemy treść podręczników dostępnych obecnie na rynku (przykładowe pozycje: Bartnicka i in., 1994; Kucharczyk, 1992, 1994; Miodunka, 1996, 2001; Lipińska, 2010; Małolepsza, Szymkiewicz, 2010). Studenci zaawansowani językowo mogą w tej chwili korzystać z podręczników napisanych z myślą o nauczaniu kultury polskiej: *Kultura Polska. Silva rerum* (Cudak, Tambor, 2002), *Bliżej Polski. Wiedza o Polsce i jej kulturze* (Butcher, Guziuk-Świca, Laskowska-Mańko, 2003) i innych. W podręcznikach dla początkujących i słabo zaawansowanych nadal niewiele jest treści kulturowych. Pojawiają się głównie polskie imiona i nazwiska, nazwiska znanych Polaków (z których najczęściej wymieniani są Fryderyk Chopin i Mikołaj Kopernik), nazwy potraw, święta (przeważnie Boże Narodzenie i Wielkanoc), największe miasta (Warszawa, Kraków, a także Gdańsk, Poznań, Łódź, Wrocław). W każdym z analizowanych podręczników uwzględniane są natomiast treści socjokulturowe.

Podobnie jak Burzyńska możemy stwierdzić, że obraz Polski w podręcznikach jest wybiórczy, a jej znajomość przez uczących się – uzależniona od

lektora. Dostępne obecnie na rynku podręczniki dla początkujących, choć zawierają zdecydowanie więcej treści kulturowych i przekazują więcej informacji o Polsce niż podręczniki z lat dziewięćdziesiątych, w większości nie realizują w pełni założeń Komisji ani też nie wykorzystują założeń opracowywanego przez Zarzycką i Jelonkiewicza *Małego leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców*, którego koncepcję oraz indeks haseł autorzy przedstawili w 2004 r. (Zarzycka, 2004; Zarzycka, Jelonkiewicz, 2004).

Wiedza o Polsce i jej kulturze jest coraz szerzej rozpowszechniana, a nauczyciele przywiązują do niej znaczną wagę. Brak natomiast pomocy dydaktycznych, które propagowałyby ją w sposób uporządkowany (szczególnie na poziomie podstawowym). O ile osoby zaawansowane językowo mają szerokie spektrum możliwości, o tyle osoby znające język polski w stopniu podstawowym mają problemy z systematycznym poznawaniem i ugruntowywaniem wiedzy o Polsce i kulturze polskiej.

Tworzenie gry – możliwości aplikacyjne *smartphone'ów*

Smartphone'y oferują znacznie większe możliwości niż zwyczajne telefony. Mogą być traktowane jako podręczne komputery pozwalające użytkownikowi na zainstalowanie i uruchomienie bardziej zaawansowanych aplikacji przygotowanych dla określonej platformy. Wyposażone są w systemy operacyjne pozwalające twórcom oprogramowania tworzyć (przy użyciu specjalnych narzędzi) złożone programy. Stają się też coraz popularniejsze – według badań przeprowadzonych przez comScore w październiku 2010 roku ponad 60 milionów ludzi w samych tylko Stanach Zjednoczonych posiadało *smartphone'a* i był to najszybciej rozwijający się segment rynku urządzeń mobilnych (comScore Reports October 2010 U.S. Mobile Subscriber Market Share, 2010).

Na rynku istnieje wiele urządzeń, które można zaliczyć do grona *smartphone'ów*. Głównym czynnikiem rozróżniającą różne rodzaje tych urządzeń jest system operacyjny – program, który stanowi warstwę pośredniczącą między sprzętem a wszelkimi aplikacjami i programami uruchamianymi na danym telefonie. W pracach nad grą skupiamy się na wybranych systemach, które cechuje najbardziej dynamiczny rozwój.

1. OS

iOS (przed czerwcem 2010 r. znany jako iPhone OS) jest mobilnym systemem operacyjnym firmy Apple. Opracowany pierwotnie dla telefonu iPhone, był również stosowany w innych urządzeniach tej firmy, takich jak iPod Touch,

iPad oraz Apple TV. Jest systemem zamkniętym – firma Apple nie udostępnia kodu źródłowego ani też nie zezwala na uruchamianie iOS na urządzeniach innych firm.

Interfejs użytkownika iOS jest oparty na koncepcji bezpośredniej manipulacji za pomocą gestów wykonywanych na ekranie dotykowym. Został opracowany tak, aby system reagował natychmiastowo na wszystkie polecenia użytkownika oraz aby wszystkie przejścia między ekranami odbywały się płynnie.

OS skierowany jest przede wszystkim do osób, które oczekują prostej obsługi, przejrzystego interfejsu oraz niezawodności. Ponadto na system ten powstało do tej pory najwięcej aplikacji rozbudowujących jego funkcjonalność (ponad 300 tys. pod koniec 2010 r. według strony firmy Apple: <http://www.apple.com>), a sam system jest wciąż rozwijany i ulepszany przez programistów.

2. Android

Android jest mobilnym systemem operacyjnym opartym na zmodyfikowanej wersji jądra Linux, opracowanym przez firmę Android Inc., a od 2005 roku rozwijanym przez Google. W roku 2007 została powołana do życia organizacja zwana Open Handset Alliance, zrzeszająca 79 firm, a jej celem jest utrzymanie oraz dalszy rozwój systemu. Według danych z drugiego i trzeciego kwartału 2010 r. system ten był najczęściej wybierany przez użytkowników (dane dotyczące rynku w USA: Android Most Popular Operating System in U.S. Among Recent Smartphone Buyers, 2010). Android skierowany jest do zaawansowanych użytkowników. Wiele jego funkcji jest ukrytych lub zablokowanych i aby się do nich dostać, trzeba posłużyć się różnego rodzaju sztuczkami (tzw. *hacks*). Dzięki temu jednak system ten można dostosować do indywidualnych potrzeb użytkownika.

3. BlackBerry OS

BlackBerry OS jest zamkniętym, mobilnym systemem operacyjnym, opracowanym przez Research In Motion dla linii urządzeń przenośnych BlackBerry. System ten może być obsługiwany zarówno za pomocą ekranów dotykowych, jak i z użyciem *trackpadu*, *trackwheela* itp. Platforma BlackBerry jest najbardziej znana dzięki natywnemu wsparciu dla korporacyjnej poczty elektronicznej – pozwala na bezprzewodową synchronizację poczty *e-mail*, kalendarzy, zadań, notatek i kontaktów z platformami Microsoft Exchange, Lotus Domino, Novell GroupWise. We wrześniu 2010 roku RIM ogłosiło nową wersję systemu, opartą na rozwiązaniach opracowanych przez firmę QNX i specjalnie przystosowaną do tabletów – BlackBerry Tablet OS. Pierwszym urządzeniem wspierającym ten

system będzie tablet BlackBerry Playbook. Zgodnie z planami RIM system ten ma całkowicie zastąpić BlackBerry OS we wszystkich urządzeniach tej firmy.

BlackBerry OS skierowany był początkowo głównie do klientów biznesowych, ale wraz ze zmieniającą się sytuacją na rynku firma RIM coraz bardziej stara się przekonać do siebie również użytkowników indywidualnych.

4. Windows Phone 7

Windows Phone 7 jest mobilnym systemem operacyjnym opracowanym przez firmę Microsoft jako następca platformy Windows Mobile. W przeciwieństwie do poprzednika, którego główną grupą docelową byli użytkownicy biznesowi, skierowany jest na rynek konsumencki. Wraz z premierą Windows Phone 7 Microsoft wprowadził integrację z wybranymi serwisami zewnętrznymi (takimi jak Facebook czy Xbox Live) oraz minimalne wymagania sprzętowe dla urządzeń, na których system ten ma być uruchamiany. Przede wszystkim jednak uruchomił nowy interfejs użytkownika (wraz z językiem projektowania o nazwie Metro) wykorzystujący technologię *multi-touch* pozwalającą na wygodną obsługę za pomocą gestów i dotyku.

a. b. c.

Fot. 1. Projekt interfejsu użytkownika

System Windows Phone 7 był od początku projektowany dla ludzi, którzy wykorzystują *smartphone'a* jako narzędzie pracy, ale też lubią czasem zagrać lub wykorzystać multimedialne możliwości telefonu. Projektanci starają się w ten sposób trafić do jak największej grupy użytkowników i chociaż jest to system

dość nowy, zawierający jeszcze błędy i niedociągnięcia, to jednak opiera się na solidnych założeniach i powinien zająć ważne miejsce na rynku urządzeń mobilnych.

Dla pokazania prototypu gry (fot. 1) zdecydowaliśmy się na wykorzystanie systemu Windows Phone 7 ze względu na relatywną prostotę tworzenia aplikacji oraz specyficzny styl graficzny systemu, dobrze wpasowujący się w charakter gry. Przy opracowywaniu aplikacji na inne platformy będziemy się starali zachować ten styl, łącząc go z indywidualnym charakterem każdej z platform, tak aby użytkownik zaznajomiony w obsłudze danego systemu był w stanie intuicyjnie i bez żadnego przygotowania obsługiwać interfejs naszej aplikacji.

W przypadku Windows Phone 7 interfejs aplikacji będzie składał się z widoków w tzw. panoramie, pomiędzy którymi użytkownik będzie mógł się przełączać, przesuwając palcem w lewo bądź w prawo. Naszym zamiarem jest, aby aplikacja była prosta i przejrzysta, ale jednocześnie miła dla oka, a takie podejście właśnie to umożliwia, dodatkowo pozwalając na wyraźny podział interfejsu ze względu na funkcjonalność.

Konstrukcja gry

Pragnąc, aby gracz mógł dostosować grę do swojego poziomu znajomości języka i wiedzy o Polsce, a przez to w sposób systematyczny ugruntowywać informacje z różnych dziedzin, zdecydowaliśmy się na formę *quizu* (fot. 2a). Pytania przygotowywane są na trzech poziomach trudności: łatwe, średnie i trudne (fot. 1a), przy czym poziom złożoności dotyczy zarówno wiedzy, jak i kompetencji językowej.

W przypadku pytań łatwych zdecydowaliśmy się nie wprowadzać kategorii tematycznych. Zakładając, że odpowiadający na pytania oczekuje podstaw dotyczących kultury polskiej, przygotowujemy pytania z różnych dziedzin (geografia, historia, święta i tradycje, kuchnia, edukacja, podróżowanie, znani Polacy, symbole narodowe, *nomina propria*, kompetencje socjokulturowe), zadawane prostym językiem.

Pytania z działu pytań średnich i trudnych podzielone są na kategorie. W przypadku pytań średnich są to: geografia, historia i współczesność, święta i tradycje, znani Polacy, kultura i sztuka, sport. Pytania trudne odznaczają się większą szczegółowością kategorii: geografia i turystyka, historia, PRL, polityka, tradycje i folklor, znani Polacy, muzyka, sztuki plastyczne, literatura i język, teatr i film. W ten sposób gracz będzie mieć możliwość wyboru interesującego go zagadnienia. Pytania te cechuje także większa złożoność pod względem leksykalnym i gramatycznym.

Chcąc umożliwić graczowi natychmiastową weryfikację poprawności odpowiedzi, zdecydowaliśmy się zastosować uniwersalny kod kolorystyczny: wskazana odpowiedź poprawna sygnowana jest kolorem zielonym, zaś błędna – czerwonym. Dodatkowo w przypadku wskazania odpowiedzi błędnej ukazywana jest odpowiedź właściwa.

Pragnąc wzbudzać zainteresowanie gracza, a także doceniać jego trud i postępy, wprowadzamy sposób motywacji poprzez system medali i trofeów (fot. 1b, fot. 2b). System taki, w różnych formach, wykorzystywany jest przez twórców gier w celu zachęcenia użytkowników do spędzenia nad grą więcej czasu, niż zrobiliby to w innych okolicznościach. Uważamy, że sprawdzi się także w przypadku gier edukacyjnych, gdyż działa przez stawianie przed graczem wyzwań, zachęca do częstszej zabawy, a tym samym nauki. Istotną rolę odgrywają też premie, jakimi w przypadku naszej gry będą ciekawostki, zdjęcia i inne nagrody, które można odblokować po pomyślnym przejściu danego wyzwania (fot. 1c).

a. b.

Fot. 2. Wygląd przykładowego testu

Podsumowanie

Dokładamy wszelkich starań, aby przygotowywana gra promująca wiedzę o Polsce i kulturze polskiej była łatwa w obsłudze, przejrzysta i czytelna, a nade wszystko rozbudzała zainteresowanie polską kulturą. Gracze odczują wymierne

korzyści – gra edukacyjna to wszakże przyjemność, która poprzez repetycję ułatwia przyswajanie wiedzy faktograficznej, umożliwia utrwalanie struktur gramatycznych, wprowadza i utrwala leksykę, a jej aplikacja na *smartphone'ach* sprawi, że wiedza będzie zawsze w zasięgu ręki!

LITERATURA

Android Most Popular Operating System in U.S. Among Recent Smartphone Buyers (5 października 2010). Online: <http://blog.nielsen.com/nielsenwire/online_mobile/android-most-popular-operating-system-in-u-s-among-recent-smartphone-buyers/>. Data dostępu: 10 grudnia 2010.

Andrzejewska-Kwiatkowska, J. (2008). Stymulacja nauczania komunikacji interkulturowej za pomocą gier interkulturowych. *Homo communicativus, 3*(3), 81–88.

Apple (strona firmy). Online: <http://www.apple.com>. Data dostępu: 20 grudnia 2010.

Bartnicka, B., Jekiel, W., Jurkowski, M., Wasilewska, D., Wrocławski K. (1994). *Uczymy się polskiego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Butcher, A., Guziuk-Świca, B., Laskowska-Mańko, A. (2003). *Bliżej Polski. Wiedza o Polsce i jej kulturze*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Burzyńska, A. (2002). *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy… O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

comScore Reports October 2010 U.S. Mobile Subscriber Market Share (3 grudnia 2010). Online: <http://www.comscore.com/Press_Events/Press_Releases/2010/12/comScore_Reports_October_2010_U.S._Mobile_Subscriber_Market_Share>. Data dostępu: 12 grudnia 2010.

Cudak, R., Tambor, J. (red.). (2002). *Kultura polska. Silva rerum*. Katowice: „Śląsk" Sp. z o.o. Wydawnictwo Naukowe.

Fibiger, J. (2010). *Swego nie znacie… czyli Polska oczami obcokrajowców*. Warszawa: Element One.

Kucharczyk, J. (1992). *Zaczynam mówić po polsku*. Łódź: Agencja WING.

Kucharczyk, J. (1994). *Już mówię po polsku*. Łódź: Agencja WING. Lipińska, E. (2010). *Z polskim na ty*. Kraków: Universitas.

Mackiewicz, M. (red.). (2010). *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej.

Małolepsza, M., Szymkiewicz, A. (2010). *Hurra!!! Po polsku*. Kraków: Prolog.

Miodunka, W. (1996). *Uczmy się polskiego*. Warszawa: Polska Fundacja Upowszechniania Nauki.

Miodunka, W. (2001). *Cześć, jak się masz?*. Kraków: Universitas.

Myczko, K. (2005). Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego. W: M. Mackiewicz (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa* (s. 27–36). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej.

Nnaka, I. (2010). *Black Factor*. Częstochowa: Wydawnictwo „e media".

Piegzik, W. (2004). Współczesny eklektyzm glottodydaktyczny – rozważania nad metodą. *Języki Obce w Szkole, 3*, 3–7.

Piekarz, M. (2007). Uczeń w świetle specyfiki interkulturowo nachylonego kształcenia neofilologicznego. *Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, 30*, 78–84.

POLAND'ia (telewizja internetowa). Online: <http://polandia.wp.tv/>. Data dostępu: 15 października 2010.

Rapacka, S. (2009). *Kształcenie kompetencji interkulturowych uczestników procesu dydaktycznego poprzez rozwój komunikacji językowej*. Online: <http://www.kms.polsl.pl/prv/spnjo/referaty/rapacka.pdf>, data dostępu: 20 grudnia 2010.

Zarzycka, G. (2004). Mały leksykon kultury polskiej dla cudzoziemców. Opis koncepcji. W: W.T. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne* (s. 151–160). Kraków: Universitas.

Zarzycka, G., Jelonkiewicz, M. (2004). Indeks haseł do Małego leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców. W: W.T. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne* (s. 161–171). Kraków: Universitas.

mgr Armina Muszyńska, geograf, glottodydaktyk, doktorantka w Instytucie Geografii Miast i Turyzmu, Uniwersytet Łódzki, armina5@interia.pl

mgr inż. Paweł Kapusta, doktorant w Instytucie Informatyki Stosowanej, Politechnika Łódzka, pkapust@kis.p.lodz.pl

Projekt gry na telefony typu *smartphone* propagującej wiedzę o Polsce i kulturze polskiej wśród cudzoziemców

Abstrakt

Dostrzegając zwiększającą się rolę telefonów typu smartphone w rozpowszechnianiu treści edukacyjnych oraz brak gier propagujących wiedzę o Polsce i polskiej kulturze wśród cudzoziemców, autorzy postanowili przygotować nowatorską aplikację multimedialną dla potrzeb glottodydaktyki. Dzięki zaprezentowanemu w artykule projektowi osoby uczące się języka polskiego będą miały możliwość indywidualnego rozwoju pozalekcyjnego. Gradacja stopnia trudności pytań pod względem językowym i merytorycznym umożliwi dostosowanie poziomu gry do własnych umiejętności i preferencji.

Słowa kluczowe: *glottodydaktyka, gry edukacyjne, gry mobilne, nauczanie interkulturowe*

Homo Ludens 1/(4) (2012)

Gry sportowe jako element wzmacniający współczesne tożsamości etniczne. Analiza na przykładzie Basków

BARTOSZ PRABUCKI
Akademia Wychowania Fizycznego, Poznań

Abstract

Games as an element strengthening contemporary ethnic identities. Case study – the Basques

The paper deals with sport as an important element that strengthens contemporary ethnic identities. In a dynamic global world, people look for something to help them to satisfy their need for collective identification. When such hitherto existing ethnic elements which constituted identity as language, religion, territory or history are not sufficient, new elements are sought. The author discusses some examples of sports and games, which are an important part of the Basque identity. He describes some traditional sports – Korrika, pelota *and* aizkolariak *– as well as football, placing them in their socio-cultural, historical and political context related to the currently important phenomenon of collective identity.*

The article encourages looking at sport or games in a wider, identity-related and ludological context. The paper also includes a suggestion for a research methodology and indicates the cognitive and applicable utility of this kind of research.

Key words: *games, ethnic identity, the Basques*

1. Wstęp

Współczesna rzeczywistość kulturowa kształtowana jest przez dwa silne nurty – globalizację, która doprowadza do zmniejszania się różnic kulturowych między zbiorowościami ludzkimi, oraz przeciwstawny, niezwykle silny prąd związany z ekspresją lokalnych tożsamości zbiorowych, stanowiących przeciwwagę dla globalizujących sił. Począwszy od najmniejszych grup etnicznych, a skończywszy na wielkich liczebnie narodach, grupy bądź inne zbiorowości ludzkie szukają metod zaspokajających potrzebę identyfikacji zbiorowej, a więc i tworzenia wspólnot pozwalających im na odnalezienie tożsamościowych punktów zaczepienia. Te ostatnie są bardzo istotne w dzisiejszym świecie, w którym procesy globalizacyjne mieszają się z aktywnym odbiorem i nadawaniem sensu różnym „produktom" czy wartościom globalnym w warunkach lokalnych.

Dzisiejszy, ponowoczesny świat charakteryzuje się niezwykłą zmiennością i płynnością, wskutek czego dotychczasowe wyróżniki etniczne, na podstawie których grupy etniczne czy narody konstytuowały swoją tożsamość (język, religia, terytorium, wspólnota dziejów itp.), ulegają często zachwianiu, są kwestionowane. Poszukuje się zatem nowych elementów, które mogą pomóc w podtrzymywaniu i manifestowaniu tożsamości. Takim elementem może być sport.

Celem referatu jest analiza różnych gier sportowych jako elementów wzmacniających współczesne tożsamości etniczne na przykładzie Basków.

2. *Korrika*

Pierwszym typem sportu jest 10-dniowy bieg określany jako *Korrika*. Stanowi on jedno z przedsięwzięć związanych z promocją języka baskijskiego (zwanego *euskara*). Jest to bieg sztafetowy, w jakim każdy z zawodników pokonuje odległość jednego kilometra, trzymając w ręku specjalną pałeczkę, którą po ukończeniu swojego odcinka przekazuje kolejnej osobie (Zallo, Ayuso, 2009, s. 45). Pałeczka ta nosi nazwę *testigo* i symbolizuje język baskijski jako dobro wszystkich Basków. *Korrika* jest organizowana przez AEK, organizację działającą na rzecz rozpowszechniania języka baskijskiego. Bieg organizuje się od 1980 r. co dwa lata. Najważniejszym elementem integracyjnym w *Korrice* jest to, że biegacze docierają ze swym przesłaniem (przenoszonym w pałeczce i odczytywanym na końcu biegu) do wielu baskijskich regionów, zarówno po stronie hiszpańskiej, jak i francuskiej, nawet tam, gdzie *euskary* w ogóle się nie używa (tamże). Jak twierdzi Monika Deplewska (2008): „bieg przez cały Kraj Basków po obu stronach Pirenejów ma w symboliczny sposób pokazać konieczność przekroczenia geograficznych i politycznych granic" (s. 83).

Stosunek do *Korriki* jest ambiwalentny. Niektórzy Baskowie (nieznający *euskary*) odnoszą się do niego niechętnie. Niemniej jednak jej siła oddziaływania jest duża. „W ostatnich dwu dekadach *Korrika* stała się coraz bardziej antysystemową instytucją, wciąż formalnie tolerowaną przez francuską i hiszpańską administrację i oficjalnie wspieraną przez rząd Euskadi. [...] *Korrika* oddaje wspólnotową ideę baskijskiej wyjątkowości, w którą [Baskowie – B.P.] wierzą, że będzie podzielana przez wszystkich mieszkańców Wielkiego Kraju Basków" (Beck, 2005, s. 93; fragmenty tekstów obcojęzycznych podawane są w tłumaczeniu własnym).

Myślę zatem, że pomimo niejednoznacznej postawy Basków wobec tego przedsięwzięcia sportowego *Korrika* stała się elementem integrującym Basków ze względu na swój panbaskijski i transgraniczny charakter. Tym bardziej, że AEK jest jedyną aktywną organizacją wspierającą promocję języka baskijskiego we francuskiej części Kraju Basków (Beck, 2005, s. 93).

3. *Herri Kirolak*

Innym sposobem wykorzystania sportu jako elementu wzmacniającego lokalną tożsamość zbiorową są zawody w tradycyjnych baskijskich sportach, określanych łącznie jako *Herri Kirolak*. Odbywają się one podczas corocznego wielkiego święta baskijskiego w Bilbao (stolicy prowincji Bizkaia) – *Aste Nagusia*. Przykładem takiego sportu jest *aizkolariak*, konkurs drwali w przerąbywaniu pni na czas.

Aizkolariak sięga swymi korzeniami XVI w. W Kraju Basków, zwłaszcza w regionie Biskajów, rozwijało się wówczas wypalanie węgla drzewnego. Powstało zatem naturalne środowisko sprzyjające rywalizacji w wyrębie drzew. Z czasem zaczęto organizować zawody lokalne, które później stały się powszechnym sportem na początku XX w. Obecnie zawody w przerąbywaniu drzew organizuje się w wielu miejscach i przy różnych okazjach (nie tylko podczas *Aste Nagusia*). Jako miejsca zmagań służą często centralne place i areny *corridy* w dużych miastach, a także miejsca piknikowe poza miastami. Zawody te zdobyły w Kraju Basków dużą popularność, gromadzą liczną widownię (nawet 30 tys. ludzi). Są ponadto transmitowane przez radio i telewizję. Odbywają się także Centralne Mistrzostwa Kraju Basków oraz mistrzostwa Kraju Basków i Nawarry. W zawodach tych może wziąć udział każdy Bask (Lipoński, 2008, s. 29).

Znaczenie tego typu zawodów wykracza poza rywalizację dostarczającą rozrywki. „Kult zręczności i siły należy do tradycji narodowej Basków" (Dobrzyński, 1977, s. 80). Zawodnicy odnoszący sukcesy w rywalizacji w różnych konkurencjach *Herri Kirolak* mają szansę stać się bohaterami narodowymi. Baskijscy rębacze wiodą prym w organizowanych cyklicznie mistrzo-

stwach Hiszpanii. Dzięki temu stają się bohaterami narodowymi. O dużym znaczeniu omawianych zawodów dla Basków świadczy także to, że są opiewani w lokalnej poezji (Lipoński, 2008, s. 30–31).

Zawody w konkurencjach wchodzących w skład *Herri Kirolak* odbywają się także poza wielką fiestą w Bilbao. „*Herri Kirolak*, które przetrwały nie tylko jako folklorystyczne przedstawienia dla turystów, ale tętniące życiem wydarzenia przyciągające hordy lokalnych entuzjastów, są obecne podczas wszystkich rolniczych jarmarków, religijnych procesji czy wiejskich fiest" (Euskadi.net, bez daty). Trzeba przy tym zaznaczyć, że owych fiest, jarmarków, procesji i innych wydarzeń kulturalnych w Kraju Basków nie brakuje.

Tradycyjne sporty baskijskie stanowią zatem dla Basków wyróżnik tożsamości i ważny element promocji ich kultury.

4. *Pelota*

Podczas *Aste Nagusia* rozgrywany jest także turniej w dyscyplinie sportowej, która zdobyła sobie popularność w całym Kraju Basków. Mowa tu o baskijskiej *pelocie*. Gra ta, przypominająca trochę squasha, polega na odbijaniu piłki od ściany przy użyciu specjalnego rzucaka, zwanego *chistera* (Bednarski, Sawala, Krawczyk, 2005, s. 155).

Pelota jest dyscypliną sportu rozgrywaną także poza *Aste Nagusia* – stanowi przykład sportu rozgrywanego powszechnie w całym Kraju Basków. Dzieli się na wiele lokalnych odmian. Najpopularniejsza z nich *pelota* wywodzi się z tradycyjnego baskijskiego święta *jad alad*.

Sport ten stanowi jednak dla Basków coś więcej niż zwykłą grę. Początkowo *pelota* pozostawała sportem lokalnym. Ludzie postrzegali mecze *peloty* jako swoistą kontynuację wojen pomiędzy lokalnymi grupami. Wprowadzenie bardzo skomplikowanego i żywotnego systemu zakładów towarzyszących tej grze doprowadziło do bardziej wyrafinowanego podejścia do niej (Woodworth, 2007, s. 67). Przychodzą tu na myśl walki kogutów na Bali i ich istotne znaczenie symboliczne dla Balijczyków. Amerykański antropolog Clifford Geertz opisał dokonywane przez mieszkańców wyspy zakłady towarzyszące walkom kogutów, niezwykle skomplikowane i oddające społeczną hierarchię w grupie (Geertz, 2005, s. 475–491). System zakładów zawieranych podczas rozgrywek *peloty* jest także dość skomplikowany. System usprawniają dwa podstawowe znaki: dotknięcie przez daną osobę swojej głowy oznacza postawienie na czerwonych, a ramienia – na niebieskich. Nie ma żadnych umów pisemnych. Wypłacenie zwycięzcy należnej mu kwoty przez pokonanego jest kwestią honoru. Całości towarzyszy ogólny zgiełk i hałas, trudny do zrozumienia dla osób

z zewnątrz. System zakładów „podkreśla jednak obiektywne uznanie i zrozumienie gry, które wychodzi daleko ponad lojalność wobec lokalnych bohaterów" (Woodworth, 2007, s. 68).

Pytanie o to, czy istnieje takie zjawisko, jak charakter narodowy, budzi wciąż kontrowersje na gruncie antropologii kulturowej. Spekulacje, czy można mówić, że dana grupa posiada sobie tylko właściwy zbiór cech osobowościowych, które można określić właśnie mianem charakteru narodowego, są zawsze dość ryzykowne. Niemniej jednak wspomniany już Geertz starał się odnaleźć cechy narodowe Balijczyków, analizując ich walki kogutów (Geertz, 2005, s. 491–500). Podobnie można pokusić się o odnotowanie kilku cech osobowości, które muszą posiadać dobrzy *pelotari* (zawodnicy *peloty*), a które uważa się za charakterystyczne dla Basków. Z jednej strony szlachetność i uczciwość to cechy, które powinny charakteryzować dobrego gracza. Z drugiej natomiast zawodnik *peloty* ma być także przebiegły czy nawet chytry. Pojedynczy gracz powinien zatem łączyć w sobie te wszystkie cechy. Używa się nawet pojęcia *muy pelotari* (dosłownie: osoba typu „pelotowego"), czyli „człowiek niezwykle przebiegły" (Woodworth, 2007, s. 70). Peddy Woodworth uważa, że możliwe jest stwierdzenie, iż te cechy charakteru odpowiadają podstawowym aspektom zachowania Basków. Zdaniem autorki są oni bardzo uczciwi, gdy dają słowo, dotrzymują go wyjątkowo skrupulatnie. Z drugiej strony bywają przebiegli. Potrafią być sprytnymi negocjatorami, a gdy grają w karty, często blefują.

Łączenie cech dobrego *pelotari* z uogólnionymi cechami Basków jest oczywiście kontrowersyjne. Jedno jest natomiast pewne – zawodnik *peloty* potrzebuje niezwykłej odwagi i wytrzymałości, by grać na wysokim poziomie. Dotyczy to zwłaszcza bardzo wymagającej odmiany *peloty – mano*, gdzie gra się otwartą dłonią. Kiedy przyjrzymy się historii Basków, która obfituje w najazdy na ziemie baskijskie kolejnych potężnych armii (Rzymian, Franków, Maurów i wielu innych) i zauważymy, że Baskowie przetrwali, zdamy sobie sprawę, jak odwaga i wytrzymałość były im potrzebne przez całe stulecia (Lardizabal, 2002).

W *pelotę* gra się także w Ipparalde (francuskiej części Kraju Basków). Rozgrywki w tę dyscyplinę sportu są elementem fiesty w miejscowości Sara. Należy zaznaczyć, że podczas tego święta ma miejsce także wiele innych tradycyjnych konkurencji sportowych. Obecni są wspomniani już baskijscy rębacze (*Aizkolaris*), jeźdźcy konni czy wioślarze. Wszędzie mówi się po baskijsku, co jest dość rzadkie po francuskiej stronie Pirenejów (Woodworth, 2007, s. 264). Fiesta w Sarze ma na celu także przyciągnięcie turystów. Jej baskijskość może się zatem wydawać sztucznym produktem na sprzedaż, nie zaś autentyczną ekspresją tożsamości. Pomimo tego rozgrywki sportowe w połączeniu z używaniem *euskary* sygnalizują przynajmniej obecność Basków we Francji. We francuskim Bayonne znajduje się ponadto Muzeum Baskijskie. Oddzielna sala jest poświęcona *pelocie*.

Sport ten cieszył się i nadal cieszy dużym prestiżem społecznym. Zawodnicy grający w *pelotę* byli od stuleci opiewani w lokalnej poezji. Wysoki prestiż społeczny tej dyscypliny sportowej sprawił, że powstały w Kraju Basków wielkie rody graczy w *pelotę*, takie jak rodziny Juarstii, Begones czy Zabala.

W 1922 r. powstała pierwsza federacja (Francuska Federacja Peloty Baskijskiej), która zunifikowała zasady gry i połączyła lokalne odmiany peloty. W 1929 r. utworzona została Międzynarodowa Federacja Peloty Baskijskiej. Od 2003 jej siedziba mieści się w Pampelunie (Nawarra). Posiada ona swoją stronę internetową (www.fipv.net), oferującą informacje w języku baskijskim, a także angielskim, francuskim i hiszpańskim. Dzięki temu z *pelotą* jako grą i jej formą instytucjonalną może zapoznać się szeroki odbiorca.

Po II wojnie światowej sport ten zyskał popularność w wielu krajach (zwłaszcza Ameryki Południowej, ale i Europy), stając się znakiem rozpoznawczym Basków w świecie. Mecze baskijskiej *peloty* rozgrywa się np. podczas Igrzysk Panamerykańskich. W 1952 r. odbyły się także pierwsze mistrzostwa świata w tej dyscyplinie (Lipoński, 2008, s. 251). *Pelota* była też dyscypliną pokazową na Igrzyskach Olimpijskich w Barcelonie (1992). „Poza ETA i euskarą, pelota jest najbardziej znanym wyznacznikiem baskijskości w dzisiejszym świecie" (Woodworth, 2007, s. 265).

Pelota jest zatem bardzo popularnym, powszechnie praktykowanym sportem w całym Kraju Basków. Jej rola polega na tym, że stanowi ona ważny wyznacznik baskijskości w świecie, swoistym znakiem rozpoznawczym Basków.

5. Piłka nożna

Do tej pory zostały omówione przykłady baskijskich sportów postrzeganych jako tradycyjne bądź rdzenne elementy kultury. Zwróćmy teraz uwagę na inny rodzaj sportu, który stał się swoistym produktem globalnym – piłkę nożną.

Różnego rodzaju zbiorowości ludzkie, żyjące w świecie globalnych przepływów, aktywnie interpretują dochodzące do nich treści, nadają im sens. Zobaczmy zatem, w jaki sposób Baskowie nadali sens piłce nożnej i w jaki sposób wpisali ją w swój projekt tożsamościowy.

Piłka nożna (jej „nowoczesna", zinstytucjonalizowana forma) powstała w Anglii w XIX w. Na zasadzie dyfuzji rozprzestrzeniała się po całej Europie i Ameryce Południowej, stając się w wielu miejscach ważnym determinantem kulturowym (Wojtkowski, 2008, s. 116). Anglicy przywieźli także piłkę nożną do Kraju Basków w latach 90. XIX w. Powstały dwa kluby założone przez Basków oraz baskijskich studentów powracających ze studiów w Anglii, które połączono, tworząc Athletic Club de Bilbao w 1901 r.

W 1912 r. została wprowadzona zasada odzwierciedlająca najbardziej ekskluzywną (najsilniej oddzielającą „swoich" od „obcych") wersję baskijskiej tożsamości. *Cantera* polegała na tym, że Athletic Bilbao zatrudniało wyłącznie piłkarzy, którzy mieli baskijskie korzenie i pochodzili z jednej z siedmiu prowincji Kraju Basków. Zasada ta spotyka się z ambiwalentną postawą opinii publicznej. Niemniej jednak *cantera* (chociaż w nieco zmienionej postaci) obowiązuje do dziś, czyniąc Athletic jedynym klubem na świecie opierającym swoją grę w całości na piłkarzach „rodzimych" (AthleticBilbao.pl, bez daty).

Athletic jest klubem postrzeganym przez Basków w kategoriach narodowych – jako „nasz klub", czyli klub wszystkich Basków. Najlepszym dowodem przywiązania kibiców do ich zespołu jest sposób finansowania klubu, Athletic finansowany jest bowiem w dużej mierze przez kibiców określanych jako *socios* (jest ich około 32 tys.). Płacą oni roczną składkę na klub. „Członkowie wolą postępować tak, by czuli, że klub «należy» do społeczności, niż pozwolić mu wpaść w ręce pojedynczej osoby, która uczyni z niego swoją własność" (MacClancy, 1996, s. 183). Wskutek polityki *cantery* i finansowania klubu przez *socio*s Athletic nie wydaje ogromnych pieniędzy na sprowadzanie gwiazd z innych zespołów. Zamiast tego stara się oszlifować własne diamenty, wprowadzając je systematycznie do pierwszego zespołu. Dzięki temu młodzież z Bilbao oraz jego przedmieść (Lezama), a także z całego Kraju Basków ma szansę dostąpić zaszczytu gry w „prawdziwie baskijskim" klubie.

Z piłkarzami Athletic Bilbao wiąże się po raz kolejny kategoria bohatera narodowego. „Piłkarz staje się bohaterem narodowym, osobliwym człowiekiem paradygmatycznym, który swoim zachowaniem ucieleśnia pożądane kulturowo i militarnie cechy idealne całej grupy" (Wojtkowski, 2008, s. 123). Autor przytacza przykłady słynnych zawodników – Pelego, Maradony czy George'a Besta. Wszyscy stali się ikonami narodowymi i zyskali wyznawców dlatego, że odzwierciedlali cechy, które uznane zostały za narodowe. Ludzie mogli się zatem z nimi utożsamiać w kategoriach narodowych (tamże). Piłkarze Athletic Bilbao stali się popularnymi idolami. Utożsamianie się Basków z nimi opiera się między innymi na tym, że „graczy Athletic ukazywano jako «jedenastu wieśniaków», jako mężczyzn, którzy poza boiskiem byli tak samo skromni i tak samo religijni jak inni Baskowie" (MacClancy, 2008, s. 186).

Piłka nożna to także sprawa polityczna. „Futbol to sprawa polityki, która wielokrotnie służyła wyrażeniu uczuć i przynależności narodowej" (Wojtkowski, 2008, s. 119). Athletic Bilbao od początku swego istnienia odzwierciedlał polityczne poglądy wielu Basków, wspierając ich dążenia do uzyskania autonomii. Na początku hiszpańskiej wojny domowej (1936) powstała reprezentacja narodowa Kraju Basków, do której dołączyło wielu piłkarzy Athletic. Narodowa drużyna baskijska odbyła międzynarodowe tournee (grając także

w Polsce), odnosząc sukces propagandowy i zbierając fundusze. Działalność antysystemowa Athletic Bilbao przybrała na sile podczas dyktatury generała Franco. Przez cały ten okres stadion Athletic (wówczas Atletico) był miejscem, gdzie manifestowanie uczuć narodowych mogło ujść Baskom bezkarnie. Ważnym elementem służącym owej manifestacji była flaga narodowa – *ikurina*. Wykorzystywana ona była przez Basków powszechnie zgodnie z potrzebą ciągłego odtwarzania przez ludzi swojej tożsamości, przypominania sobie, kim są (Edensor, 2004, s. 43). Mecze Athletic dostarczały Baskom takiej właśnie możliwości.

Po śmierci generała Franco Baskowie zyskali możliwość manifestowania swojej tożsamości w sposób otwarty. Wielkim wydarzeniem było w tym kontekście wywieszenie flagi baskijskiej przez byłego kapitana Athletic (klub powrócił do dawnej nazwy) w centrum Bilbao przed meczem z Realem San Sebastian (1975). Było to pierwsze wywieszenie flagi po śmierci generała Franco (AthleticBilbao.pl, bez daty). Aktywnym nacjonalistą był bramkarz klubu – Iribar. W 1975 r. zawodnik ten odmówił gry w narodowej drużynie hiszpańskiej. W następnym roku zainicjował wspólną akcję z innym znanym klubem baskijskim – Realem San Sebastian. Obydwie drużyny weszły na boisko, trzymając w ręku *ikurinę*. Dominujące w Kraju Basków partie nacjonalistyczne dążyły do przejęcia kontroli nad drużyną. Ani PNV (Baskijska Partia Nacjonalistyczna), ani *Herri Batasuna* (nacjonaliści z Nawarry) nie uzyskali jednoznacznego poparcia *socios*. Klub miał się znajdować ponad wszelkimi podziałami politycznymi, stanowiąc wspólne dobro wszystkich Basków (MacClancy, 1996, s. 194).

Lata 80. to ostatni okres świetności klubu. Komercjalizacja współczesnej piłki nożnej sprawiła, że polityka transferowa i sposób finansowania klubu przez *socios* przestały wystarczać. Piłkarze zaczęli przechodzić do niebaskijskich klubów i grać bardziej dla pieniędzy, niż z przyczyn ideowych. Jednak *socios* nie chcą zmienić swojej konsekwentnej postawy związanej z nadal dość ekskluzywną polityką *cantery*. Badania z 1992 r. pokazały, że aż 76 procent kibiców Athletic wolałoby spadek klubu do drugiej ligi hiszpańskiej niż porzucenie tradycji *cantery* (MacClancy, 1996, s. 195–196).

Należy jeszcze zwrócić uwagę na ciekawą w tym kontekście kwestię – tzw. styl narodowy, czyli sposób gry danej drużyny mający odzwierciedlać uogólnione i stereotypowe cechy danego narodu. Jak pisze Tim Edensor (2004): „kreowanie tożsamości narodowej na boisku sportowym jest bardzo wymowne. W piłce nożnej kibice potrafią z łatwością rozpoznać narodową drużynę Francji, Niemiec, Włoch, Brazylii, Anglii i Kamerunu" (s. 107). Styl gry Athletic określa się jako *la furia vasca*. Najważniejszymi jego cechami są zaciekłość w grze, agresywność i waleczność z jednej strony, a umiejętność przechytrze-

nia rywala z drugiej. Styl ten oddaje, zdaniem MacClancy'ego, podstawowe cechy narodowe Basków: siłę, waleczność i hart ducha oraz wyrafinowanie i przebiegłość. Gdy porównamy to do przytaczanych wcześniej cech dobrego gracza *peloty*, widać wyraźne podobieństwa. Athletic Bilbao pozostaje zatem do dziś ważnym elementem tożsamości Basków, a na trybunach stadionu San Mames wciąż powiewają *ikuriny*.

Wszystkie wymienione cechy baskijskiej piłki nożnej, której egzemplifikacją stały się klub Athletic Bilbao oraz baskijska drużyna narodowa, pokazują, w jaki sposób Baskowie nadali lokalny sens globalnemu produktowi. Zaadaptowali na swój grunt dyscyplinę sportu, która wydawała się nie pasować do ich stylu życia i charakteru. Stworzyli jednak swój własny styl gry, niespotykaną już nigdzie indziej zasadę *cantery* i niezwykły sposób finansowania klubu przez *socios*. Klub stał się narzędziem walki z reżimem frankistowskim, a następnie ważną wizytówką Basków na świecie. Dzięki mediatyzacji piłki nożnej zasięg oddziaływania tego ważnego elementu tożsamości jest bardzo duży.

Waldemar Kuligowski (2007) zwrócił uwagę na tzw. prefabrykację tradycji. Nie powinna być ona stawiana w zdecydowanej opozycji do „nowoczesności". Elementy „globalne" docierające do danych grup etnicznych zostają z czasem przez nie zaakceptowane. Stają się elementem ich tradycyjnego sposobu życia. MacClancy (1996) odnajduje takie mechanizmy związane z baskijskim klubem piłkarskim: „chociaż gra Athletic była początkowo postrzegana jako bardzo nowoczesna, stała się jedną z najbardziej powszechnie zakorzenionych tradycji Kraju Basków. Można pójść jeszcze dalej, mówiąc, że stała się «tradycyjną» częścią baskijskiej nowoczesności, zwyczajowym komponentem ich XX-wiecznego nacjonalizmu" (s. 197). Na początku XXI wieku te słowa nie tracą na znaczeniu. Athletic kontynuuje swoją politykę *cantery,* mając poparcie kibiców, którzy bardzo licznie przybywają na stadion San Mames (Athletic Club, bez daty).

Wymienione dyscypliny sportowe stanowią jedynie wybrane przykłady szerokiego wachlarza elementów sportowych w Kraju Basków. Znajoma Baskijka, zapytana przez mnie o rolę sportu w Kraju Basków, odpowiedziała: „zdecydowanie uważam, że jest [sport – B.P.] kolejną kulturową manifestacją, poprzez którą można dostrzec, iż baskijska tożsamość istnieje ponad politycznymi dyskusjami".

Sport może zatem pełnić rolę elementu wzmacniającego baskijską tożsamość – kolejnego argumentu w zmaganiach Basków o uznanie ich odrębnej tożsamości etnicznej. Wydaje się, że sport może stanowić pozytywnie waloryzowany komponent tożsamości, ukazujący światu ciekawą kulturowo stronę Basków.

6. Inne grupy etniczne

Należy zadać w tym miejscu pytanie: czy tak rozumiany sport funkcjonuje jako element tożsamości wyłącznie w kontekście baskijskim? Czy można znaleźć inne przykłady? Odpowiedź musi być twierdząca. Przykładów tego typu grup jest dużo więcej. Można by poddać analizie chociażby wiele europejskich grup etnicznych: Katalończycy i rola piłki nożnej, czego egzemplifikacją są zarówno klub piłkarski FC Barcelona (czyli „Duma Katalonii") i nieoficjalna reprezentacja narodowa, jak i sporty tradycyjne (takie jak słynne wieże z ludzi, zwane *castells*); Bretończycy i ich bardzo bogaty zbiór sportów tradycyjnych (w tym chociażby zapasy *gouren*) czy Irlandczycy ze swoją organizacją „Gaelickie Stowarzyszenie Atletyczne", które rozwija i promuje niezwykle popularne do dziś w Irlandii dyscypliny tradycyjne, *hurling*, *camogie* i futbol gaelicki. Innego nieco przykładu dostarczają opisywani przez serbskiego antropologa Ivana Colovica (2001) Serbowie, a raczej serbscy kibice słynnego klubu Crvena Zvezda Belgrad. Stworzyli grupę pod nazwą „Junacy" i z czasem przekształcili się w żołnierzy-ochotników, walczących w wojnach na Bałkanach.

Poza Europą także odnajdujemy wiele ciekawych wątków łączących sport z tożsamością. W Ameryce Południowej bardzo ważną funkcję pełni piłka nożna. Uważana jest za jeden z najważniejszych elementów konstytuujących tożsamość poszczególnych narodów tego kontynentu. Jest łatwo identyfikowalnym elementem różnicującym południowoamerykańskie narody. Dla tych zbliżonych do siebie pod względem kulturowym grup piłkarskie konfrontacje narodowe dają możliwość wyraźnego odróżnienia jednych od drugich. W Ameryce Północnej odnajdujemy ciekawe przykładów Amerykanów czy Kanadyjczyków. Niezwykła tożsamość tych pierwszych, oparta na słynnym *credo,* przejawia się m.in. na stadionach futbolu amerykańskiego, baseballu czy koszykarskich halach. Sportem narodowym Kanady jest z kolei hokej na lodzie. Stanowił on jeden z najbardziej eksponowanych symboli tego państwa podczas ceremonii otwarcia i zamknięcia tegorocznych zimowych Igrzysk Olimpijskich w Vancouver.

W Azji ciekawy przykład stanowią Afgańczycy i ich *buzkashi*. Sport ten przypomina nieco polo, ale jest brutalniejszy. Stanowi dla mieszkańców tego kraju element upamiętniający dawną, gloryfikowaną kulturę hippiczną oraz okazję do ekspresji „męskich" wartości, takich jak odwaga, siła i dominacja. Inne przykłady to Hindusi, którzy dokonali indygenizacji i dekolonizacji angielskiego krykieta, Chińczycy (tenis stołowy jako sport narodowy), Japończycy (aikido, sumo, karate, ale też coraz większa popularność piłki nożnej i... baseballu) czy Pakistańczycy (krykiet, polo i hokej na trawie).

W Australii z kolei za sporty narodowe uważa się rugby i krykiet, ale coraz większą popularność zyskuje także tzw. futbol australijski, czyli *Aussi Rules*.

Jest to sport rodzimy, łączący w sobie elementy piłki nożnej czy rugby, ale także aborygeńskiej gry *marn grook*. W Afryce sport mieszał się z polityką i tożsamością w przypadku chociażby konfliktu algiersko-egipskiego, którego elementem stała się piłka nożna. Angola – gospodarz tegorocznego Pucharu Narodów Afryki – starała się wypromować właśnie poprzez sport. Pierwszy na afrykańskiej ziemi piłkarski mundial (RPA 2010) stał się szansą na przypomnienie światu o problemach Afryki. Umożliwił także pokazanie kontynentu (oraz samego państwa RPA) z jak najlepszej strony. Nic dziwnego zatem, że mundial odbywał się pod hasłem: „Afryka wita świat".

7. Badanie gier sportowych z perspektywy antropologii kulturowej

Na koniec należy zadać pytania: jak badać gry sportowe i jakie można odnieść z tego korzyści? Wydaje mi się – z perspektywy antropologa – że aby dobrze wychwycić mechanizmy czyniące ze sportu element tożsamości danej grupy, należy próbować złamać kod kulturowy, którym operuje dana społeczność. Podobnie usiłował uczynić Geertz, analizując i interpretując walki kogutów na Bali. Trzeba starać się zaobserwować, w jaki sposób dana grupa nadaje jakiemuś elementowi czy grze sportowej lokalny sens i jak wpisuje je w swój „świat". Przyjmując proponowaną przez Wojciecha Bursztę i Michała Buchowskiego (1992, s. 6) interpretację humanistyczną, można starać się odkrywać sensy nadawane przez ludzi elementom sportowym w kontekście tożsamości.

8. Użyteczność poznawcza i aplikacyjna badań nad grami sportowymi

Korzyści z badania gier sportowych w kontekście tożsamościowym mogą być różnorakie. Użyteczność poznawcza tego typu badań wynika z możliwości poszerzenia często dość powierzchownej wiedzy o danej grupie etnicznej czy narodowej. Dzięki temu można łamać stereotypy, uprzedzenia i heurystyczne uproszczenia, które towarzyszą czasem potocznemu postrzeganiu danej grupy czy zbiorowości ludzkiej. Badania gier (z perspektywy antropologii kulturowej) mogą także wpłynąć na rozwój młodej, ale obiecującej dziedziny badawczej – antropologii sportu. Użyteczność aplikacyjna polega z kolei na tym, że sformułowane wnioski mogą stanowić punkt wyjścia do badań nad rolą sportu w podtrzymywaniu i wzmacnianiu tożsamości wielu innych grup etnicznych, mniejszościowych, bezpaństwowych czy etnoregionalnych (takich jak odżywające po 1989 r. tożsamości etnoregionalne Kaszubów czy Ślązaków). Będzie można sprawdzić, w jakim stopniu model baskijski może się odnosić do rzeczywistości polskiej i innych.

LITERATURA

AthleticBilbao.pl (bez daty). *Historia*. Online: <http://www.athleticbilbao.pl/historia.php>. Data dostępu: 30 maja 2010.

Athletic Club (bez daty). *Athletic Club*. Online: <http://www.athletic-club.net/web/main.asp?=2&b=1&c=1&d=0&idi=2>. Data dostępu: 10 czerwca 2011r.

Beck, J. (2005). *Territory and terror. Conflicting nationalisms in the Basque Country*. New York: Routledge.

Bednarski, J., Sawala, K., Krawczyk, W. (2005). *Wielkie fiesty Europy*. Poznań: Oficyna Wydawnicza Atena.

Colovic, I. (2001). *Polityka symboli* (tłum. M. Petryńska). Kraków: Wydawnictwo Universitas.

Deplewska, M. (2008). Polityka językowa w Autonomicznym Regionie Kraju Basków. W: K. Mirgos (red.), *Przezwyciężenie niemożliwego. Baskowie i ich język* (s. 59–94). Poznań: Wydawnictwo TIPI.

Dobrzyński, R. (1977). *Hiszpania*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Edensor, T. (2004). *Tożsamość narodowa, kultura popularna i życie codzienne* (tłum. A. Sadza). Kraków: Wydawnictwo UJ. Euskadi.net (bez daty). *Fiestas and traditions*. Online: <www.basques.euskadi.net/t32-6874/en/contenidos/informacion/s11_folletos/en_s11/folletos/visitar_conocer/ing_GV_general_fiesta.pdf>. Data dostępu: 3 czerwca 2010.

Geertz, C. (2005). *Interpretacja kultur. Wybrane eseje* (tłum. M. Piechaczek). Kraków: Wydawnictwo UJ.

Kuligowski, W. (2007). *Antropologia współczesności*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.

Lardizabal, J. (2002). *Mity, wierzenia obyczaje Basków*. Pruszków: Oficyna Wydawnicza Rewasz.

Lipoński, W. (2008). *Encyklopedia sportów świata* (t. 1). Poznań: Oficyna Wydawnicza Atena.

MacClancy, J. (1996). Nationalism at Play: The Basques of Vizcaya and Athletic Bilbao. W: J. MacClancy (red.), *Sport, Identity and Ethnicity* (s. 181–199). Oxford: Berg.

Woodworth, P. (2007). *The Basque Country. A cultural history*. Oxford: Signal Books.

Wojtkowski, Ł. (2008). Futbol – tożsamość i nacjonalizm. W: M. Jeziński (red.), *Kulturowe determinanty nacjonalizmu* (s. 112–129). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Zallo, R., Ayuso, M. (2009) *The Basque Country. Insight into its culture, history, society and institutions*. Online: <http://www.kultura.ejgv.euskadi.net/r46-714/es/contenidos/informacion/ezagutu_eh/es_eza_eh/adjuntos/eza_en.pdf>. Data dostępu: 8 czerwca 2011.

mgr Bartosz Prabucki, doktorant w Zakładzie Olimpizmu i Etnologii Sportu, Akademia Wychowania Fizycznego, Poznań, bartosz241@op.pl

Gry sportowe jako element wzmacniający współczesne tożsamości etniczne. Analiza na przykładzie Basków

Abstrakt

Artykuł traktuje o sporcie jako ważnym elemencie wzmacniającym współczesne tożsamości etniczne. W dynamicznym świecie globalnych przepływów ludzie poszukują metod zaspokajających potrzebę identyfikacji zbiorowej. Kiedy nie wystarczają już takie elementy konstytuujące tożsamość, jak język, religia, terytorium bądź wspólnota dziejów, poszukuje się nowych. Autor przedstawia przykłady gier sportowych, które stanowią ważny element tożsamości Basków. Opisuje przykłady sportów tradycyjnych, takich jak Korrika, pelota *i* aizkolariak, *oraz piłki nożnej, wpisując je w społeczno-kulturowy, historyczny i polityczny kontekst związany z ważnym współcześnie fenomenem – tożsamością zbiorową.*

Artykuł stanowi zachętę do przyjrzenia się grom sportowym w szerszym kontekście tożsamościowym i ludologicznym. Zawiera również propozycję metodyki badawczej oraz wskazuje poznawczą i aplikacyjną użyteczność tego typu badań.

Słowa kluczowe: *gry, tożsamość etniczna, Baskowie*

Homo Ludens 1/(4) (2012)

On the lookout for fair game – aspects of (im)morality in board games

BRITTA STÖCKMANN
Adam Mickiewicz University, Poznań

Abstract

On the lookout for fair game – aspects of (im)morality in board games

The discussion about the – usually negative – influence on the morals of young gamers is a familiar one when talking about computer and video games. Interestingly enough, however, board games have not fallen suspect of morally corrupting youngsters, although there are hardly any board games on the market which pursue ethically high purposes, while many can be found displaying or triggering ways of behaviour which could be classified as ethically or politically incorrect. This appears to be even more remarkable when bearing in mind that games can be seen as cultural assets and an important means to develop one's personality.

The intention of this article is to try and analyse this apparent paradox by investigating which different kinds of immorality can come into play under which conditions. Special attention will be paid to the board games of the family game type. Finally an attempt will be made to find an answer why immorality is not only attractive but plays a vital role in board games and why these games, nevertheless, unlike computer games, are principally perceived in a positive manner.

Key words: *board games, ludology, games research, game studies, pedagogy, immorality in board games*

"Values" are a hypothetical construction, as Hermann Giesecke (2005, p. 9) points out, and not a matter of sensual experience like good or bad behaviour. He continues that to a large degree children do not learn values and norms through the influence of teachers but through socialisation in the form of social participation (p. 11). Following the developmental psychologists Jean Piaget and Lawrence Kohlberg, Detlef Garz (1998, p. 13) calls children moral philosophers, but as they adapt their experiences to their own worldview, their ideas might objectively be wrong. Yet this worldview is not static because the way a child thinks is changing through its interaction with its environment. This means that thinking in moral categories develops when children begin to see the world not only from their own point of view but are able to put themselves in the place of others and see things from their perspective. Playing is one important factor that helps developing the ability of 'role-taking', which is an important condition for acting morally (p. 16).

To put it short, morality is not an inherent quality but has to be learned via social interaction. However, when children or people in general spend less and less time with other people and more and more time in a relatively isolated area of life excluding their environment, for instance playing alone on the computer, the question arises what effect this might have.

Every time another pupil runs amok in their school, the same debate occurs of how computer and video games influence young gamers' morals. However, the problem does not lie in the game itself, but in the player and whether he is able to distinguish game play and reality, and, of course, how he experiences his social environment.

By contrast, so far board games have not yet been accused of producing weapon yielding psychopaths. Quite the contrary, board games are usually seen as a social activity, producing positive interaction within a group of people.

Now, every game is in some way a distraction from everyday life, an escape route into a fictional world, an artificial reality, which might or might not copy aspects of the real world. In any case each game allows a certain freedom that the player's real life often does not offer. This does not have to refer to bloody massacres, of course, but might include the attractive possibility to turn oneself into a railroad tycoon, a master builder or even simply a farmer – if only for a few hours. The scenarios of game land naturally are limitless – different occupations, time and space travel, the most unrealistic fantasy worlds. Besides, games offer not only different lifestyles but experience of different roles (knights, princesses, aliens, ghosts, vampires, animals); and such role playing provides moral insights and perils.

Adults in play as in real life are generally responsible for themselves. Adults are also responsible for the children with whom they play as well as what they

play. Of course, board games, which are played in a group, often consisting of the members of a family, are far easier to control than what children might play on their own in front of the computer.

Still adults, too, enjoy escaping their everyday routine, and in games they are not always looking for a harmonious world, but sometimes like to experience a higher degree of power than they have in real life. Adults, too, might hide away behind a computer screen, but a board game on the other hand brings the family together at one table. The question is whether a board game can fulfil each player's needs for divergence from the ordinary to the extent that computer games do.

This article investigates morality in board games, though within its scope no thorough analysis can be achieved, it should rather be seen as an attempt to outline basic tendencies. To begin with a short introduction concerning target groups, themes and 'regions' will be given; then it will be considered what may be amoral, problematic or undesirable in board games. And finally an attempt will be made to answer why a certain degree of immorality or political incorrectness is not only attractive but may even play an important role in games, and also to explain why board games enjoy positive connotations in contrast to many video or computer games.

1. Morality in relation to different types of board games

When talking about moral and immoral aspects in games one has to differentiate morality from what is considered politically correct in a given society. While the *political correctness* is a relatively young term based on social agreements and the avoidance of discrimination, morality has been discussed for centuries, and even though it has been based on social accordance it appears to be at a deeper level and not necessarily limited to a specific culture. Both aspects will be taken into consideration in the following discussion.

Many games[1] are neither 100 percent politically correct, nor do they pursue ethically high purposes. Of course, it is in the nature of games that the participants should rival each other, but then one might ask how moral it is to snatch away things from other players, hinder their progress and try to make other players lose, particularly if games are considered cultural assets or an important means to develop a player's personality. As Katie Salen and Eric Zimmerman (2004, p. 534) point out, children are especially affected by this: "The prevalent rhetoric of contemporary Western culture is *play as progress*: the notion that play is for children and that it is valuable because it helps them properly evolve

[1] In the following, the term "game" will refer specifically to "board games", if not stated otherwise.

into adults." To analyse this seeming paradox the different kinds of immorality and political incorrectness, and the conditions which may come into play shall be investigated.

An assumption is that games for different players allow different degrees of deviation from what might be considered ethically acceptable. It makes a difference whether a game is aimed at children or family players (who tend to play lighter games to spend time together in an amiable way) or at gamers or even 'game freaks' (for whom games tend to be a serious matter, not simply a means to pass time), and also whether its target is the mass market or just a certain niche. Such categories are, of course, fuzzy, but even a cursory survey goes to show that games with immoral or politically incorrect elements are most often tolerated or even favoured in gamers' or 'freak' games. Besides, there is a certain tolerance for the lack of political correctness in children's games, while family games seem to be the ones in which the infringement of ethic rules is least acceptable. This leads to the question which games allow which violations of moral rules. Special attention will be given to examples of the family game category as such games range in difficulty between children's and gamers' games. Besides, family games appear to be the type most thoroughly checked for elements of political incorrectness.

1.1. Focus on family games

To find a definition of a family game is not easy though. Even specialist literature does not give a clear outline of what makes a game a family game. Is it any game that a family plays together? Does a certain age limit define the game type? A certain duration? Or a certain (low) level of complexity? All in all, one probably has to define family games as part of a continuum with no distinct borderlines, but overlapping at one end with children's games and at the other with gamers' games. Children's games are usually distinguished from other game types. They have a separate heading in online shops and their own shelves in department stores and game shops. Family games on the other hand are sometimes subsumed under the heading of children's games while sometimes, they are grouped with communication and party games[2], but occasionally they also receive their own heading as "family games".

When checking the online lexicon Wikipedia, one discovers that in English there is no such heading as "family games" when referring to board games, but the keyword leads on to the entry "German-style board game" or "Eurogame":

[2] And sometimes even under both headings at the same time (which might not only be due to marketing reasons but also to the lack of a clear differentiation).

> German-style board games are a broad class of tabletop games that generally have simple rules, short to medium playing times, indirect player interaction, and physical components, which are frequently wooden player tokens or markers. The games emphasize strategy, downplay luck and conflict, lean towards economic rather than military themes, and usually keep all the players in the game until it ends. German-style games are sometimes contrasted with American-style games, which generally involve more luck, conflict, and drama (Wikipedia, no date, a).

Also the German Games Archive offers no 'classification' for family games on its website, but certain games are assigned to particular age groups. There, games are classified as family games when they are meant for players from nine years up, because:

> At the age of 9 and on the threshold to adolescence children already are real partners in gaming. The children start to empathise more with other people's feelings and interests. They learn to precalculate the moves of other player's a few steps in advance and develop their own strategies. The adolescent wants to know all the rules and is keen on abiding by them. He can also reflect their sense and develop own variations of the rules to make a game better or more playable. From 11 years on, many children develop a remarkable creativity and new games with individual sets of rules (Nürnberg online, 2010b).

This is mirrored in what Garz (1998, p. 54–56) says about the moral development of children. Quoting Piaget, he states that each morality is a system of rules. So like a game, morality has rules to which children abide to differently as they grow older. While very young children do not consider rules as obligatory (like they often play with changing rules), they become untouchable for children between 5 and 10. Only when their way of thinking approaches that of an adult, it becomes clearer that rules are based on mutual agreements and are not written in stone, but can even change with time.

For that age group of 11 to 15, the archive recommends games more complex than children's games as well as communicative and interactive quiz games, because through them the young players can enjoy sociality and learn something about themselves and their own position in their social environment. The next category offered by the Games Archive is games for adults, which means starting at the age of 16/17. There is no special category for games classified as 12+, though this designation can be found on many game boxes and is often considered a marker for adult games – at least on the level of complexity. Actually, the higher age marker offered by the Games Archive usually refers to themes considered unsuitable or incomprehensible for children – themes like politics, satire, sex or extreme violence.

To sum up, both the Archive and Wikipedia agree that games of the family type should be suitable for children playing together with adults. The typical initiation age is around eight to nine years of age. The games are characterised by easy rules, which are simple to learn while still offering a variety of moves. Another criterion is that no one drops out of the game early (which means it is a group experience to the end) and the playing time does not exceed 45 minutes to one hour.

At the same time family games are not just playable within a family, but often attract more than one target group, such as (older) children, families, casual players and gamers.

2. Some criteria for morality in board games

Different views on aspects of morality and political correctness can be observed on various levels: Male players may be said to approach certain game topics differently to many female players (as for example Andrea Meyer (2007) states in her article *Women want to gather*); what is considered harmless enough in one country may not be treated this way in other countries. At the same time, opinions vary over time about games considered suitable for family playing. What children consider fun might appear offensive to some adult players, while certain topics are regarded as ethically or morally unsuitable for children. A few examples might outline this further.

2.1. Male vs. female players

Individual exceptions aside, female players tend towards lighter games, which comprise family games as well as communicative, quiz and party games. Rivalry here is not the main focus, but playing is rather just one activity among others, and winning a game often is second to the social group experience. Though many male players also enjoy such games, a numerous group of males is interested in games that demand full concentration on what is going on the board. The interest in war and strategy games is much higher among male than female players, and apart from the choice of topic, also the mechanisms of harming or killing characters in play, trying to eliminate the opponent and open negative interaction between the players are less acceptable to female players. The conclusion drawn from these observations would be that female players show lower tolerance towards open fighting (in theme and mechanism).

2.2. Germany vs. other countries

German editors in contrast to editors from other countries mainly publish games with rather "harmless" topics. The bigger German publishing houses refrain from non-politically correct subjects; games like *Spank the Monkey* with its ambiguous title and the violence against an animal, or *Kablamo*, a game of Russian roulette (both by the Swedish publisher Gigantoskop), are hardly thinkable from a German publisher. German publishers also avoid the morally questionable, yet popular genre of war games and war simulations such as the *Axis & Allies* series or the Polish post-apocalyptic *Neuroshima Hex*. Such morally questionable games may be sold in Germany, but German publishers tend to stay away from such subjects.

Instead Germany plays a leading role in family board games, as the Wikipedia heading "German-style board games" indicates; such family board games avoid politically incorrect elements. And though certain disputable subjects like thieves, pirates or gangsters, seem acceptable, war games are generally avoided for historical reasons and are of marginal importance at best.

2.3. Present vs. historical

The German editors' abstinence from war-related games, of course, has to do with World War II, because until then war games were not only popular, but were considered a worthwhile family activity by the government.

In 1812, the Prussian Army invented the game simply called *Kriegsspiel* (*War game*) to train officers by using a specially designed table to simulate war situations. With time the game became quite popular also in lower military circles and abroad, and later on games that dealt with war, military campaigns and propaganda also reached the family board game table. The highest quantity of such games was produced before and during the Second World War, according to the Spielzeugmuseum Nürnberg (Nürnberg online, 2010a), which presented such games in an exhibition in 2006/07 to show how the Nazis were using war and propaganda games to indoctrinate the population. While the early games described the political and moral situation after the treaty of Versailles, games later on were used to promote new war technology and the supposed superiority of the German army, to recruit soldiers for the newly-established air and tank force. So the Nazi regime used the entertainment offered by games for propaganda and education. Also during the war, certain behavioural patterns were trained through games – like being aware of potential spies in the game *Achtung! Feind hört mit!*. And the families at home relived the experiences of the soldiers at the front with the help of board games.

Of course, the German government was not the only one to use games in that way. Among the Allies later on games like *Bomb Berlin*, *Target Tokyo* or even *Atomic Bomb* – a dexterity game about dropping bombs on Hiroshima and Nagasaki – were quite popular, too.

In Germany though, the topic became rather unpopular after the war, while the winners of World War II kept on playing war games, and even today, the number of war games published in the U.S. alone, shows that these topics are still highly popular.

As Salen and Zimmerman (2003, p. 516) state "[a]nother way of saying games reflect cultural values is that *games are social contexts for learning.* This means that games are one place where the values of a society are embodied and passed on." But also as far as America is concerned, the board game situation has not always been the same. In his article *American Games: A Historical Perspective*, Bruce Whitehill describes the forms and functions of early board games produced in the United States. Whitehill (1999, p. 116) states „these games provide a mirror of the American culture in which they were made, and the examination spreads some light on the values of the people who purchased and played them."

A successful branch in the 19th century were games that exploited the moral fervour of the time like *The Mansion of Happiness* (published in 1843, copied from an English original)[3] or games like *Messenger Boy* (from the 1890s) where good traits of character would propel the player forward while negative traits would throw him back. This distinction has basically vanished from modern games where, for example, acquiring something in a game by paying for it on the one hand or by stealing it on the other may be treated as equally possible and promising means for success. Games which focus on high moral ends do not appear to attract players anymore. People rather appear to feel put off by games that propagate the greater good or include a moral lecture[4]. The opinion of Salen and Zimmerman (2003, p.517) that "[c]reating games is also creating culture, and therefore beliefs, ideologies, and values present within culture will always be a part of a game, intended or not.", reveals something about current society. In contrast to them though, games in earlier times were less likely to be dismissed as just another way of killing time, as Whitehill (1999, p.125-126) points out:

> Even the youngest children had much more responsibility, be it on a farm, or in a shop or factory, than the youth of today. Amusements were allowed, of course, but games were

[3] Whitehill (1999, p. 119): "The significance of this game is its theme of moral instruction: those who pursue vice are punished (sent back), and those who possess admirable virtues are rewarded. On the game board, printed under the title was, "an instructive moral and entertaining amusement."

[4] In a personal talk with the author of this text, an experienced German editor stated that on the (German) board game market games for do-gooders basically have no chance.

> expected to be instructive and educational. A large proportion of the nineteenth century games were about history and geography.

So the educational value of games and play[5] was one of the main focus points of board games until the early 20th century, when games became a regular spare time activity for Americans, and games did not necessarily have to be educative as long as they were fun to play.

Game titles in the 20th century were also more relevant to their time than current titles. While nowadays a huge amount of topics are linked to the past or far-away lands or even imaginary places, in America in the early part of the century "many world events and episodes in the development of a growing United States became the subject of games, as games continued to reflect what was happening in society" (Whitehill, 1999, p. 129)[6].

Whitehill (1999, p. 140) sums up the development of the role of board games in the American society as follows:

> Games of Colonial days were mostly from Europe and they, and their new American counterparts, were primarily used to teach morality and the value of virtue and hard work. By the turn of the century, after the United States experienced an onslaught of immigrants seeking political freedom and good fortune, games became less reverent and more instructive. Eventually, as a leisure class developed, games became pastimes, and game crazes became new recreations. [...] And an industry once concerned with education, moral instruction, and family values has given way to competitive conglomerates driven by licensing, the demands of advertising and packaging, and the inescapable bottom line.

2.4. Children vs. adults

As Whitehill (1999, p. 139) also states "games help a culture pass on some of its rules and rituals to a younger generation", so looking at the currently available children's games one might discover what the current older generation wants to pass on. It is undisputable that playing is an important part of life – play-

[5] Cf. Immanuel Kant who argued in "Von der Physischen Erziehung" (1803) that a child acquires most of its intellectual and physical capacities through playing and that therefore games must have a perspective and an ultimate purpose. Quoted after Kobbert (2010), p. 33/35.

[6] Another assumption concerning the lack of references to the events of the day might be that current developments are reflected in games in a subtler way – like for example in view of the on-going debate concerning the Muslim world, an increase of board games with a topic or background taken from an Arabian context during the last decade can be noted – still those games seldom deal with current events, but rather lead the player into a historical or fantastical world of *Arabian Nights* and historical stereotypes about the Orient. Another example can be found in *Habemus Papam* (2010), published a few years after the election of Benedict XVI., which is set in medieval times.

ing serves as training for physical, mental and social abilities. Every child has certain predilections and by playing each child also educates itself. Through the games it plays a child will gather a lot of what it needs to function in society (Kobbert, 2010, p. 47) and develop perception, recognition as well as social and emotional behaviour. As Garz (1998, p. 13) puts it generally, human development and the development to morality comprise an interaction between the individual and the world as well as the world and the individual, which leads to a lifelong exchange. Another important factor of play is mimicry, the pretending to be something else, the as-if situation offered by the safety of the game as a symbol for the real or an invented world. If confronted with negative interaction, as for example in classic games like *Ludo*, the players can learn or train how to cope with failure and other peoples' mean behaviour.

Modern children's games may include stronger immoral or at least politically incorrect elements, for example *Chicken Cha Cha Cha* published by the German editor Zoch where a main element is to rip out the tail feathers of other players' chickens. Another immoral topic is pirates, a topic seemingly unrelated to the real piracy in for example the Gulf of Aden. Pirates in games are 'far removed in time and place', and the settings are always historical or fictitious with colourful costumes and even very cute childlike pirates. Other children's games are set in an animal world with the players seeing the world through the eyes of those animals, but with a distorted view; for example *Chuck-it Chicken* features a rooster bombarding hens with their own eggs and the game shows neither an overt educational value nor even a politically correct view of animals.

It seems that children's games enjoy and are granted more moral freedom than family games, in which the least tolerance of immorality is to be expected; however, certain conditions have to be considered, like a humorous presentation or cute appearance. Amusement is the dominant factor, whereas moral standards (in terms of the game theme) appear to play a rather subordinate role, and on the contrary games offering an opportunity to infringe upon them may provide a special pleasure.

3. Different types of immorality in games

Some game-playing is unlawful; the state regulates gambling for example. However, players can also undermine the rules of play by cheating, helping others or accepting help as in 'kingmaking' (which means helping another player to win), or allying against another player. In various board gamer forums like BoardGameGeek, there are discussions about people 'not playing

to win'[7] or those 'resigning in the middle of the game'[8], and thus destroying the satisfaction of winning for other players. Some players sulk or get aggressive when losing, which may take the fun out of the game and distort normal play.

Such behavioural failings among players occur regardless of the moral content of a game; however, players' reactions can highlight dubious moral content. Heated discussions can be found about certain games and their (potentially) politically incorrect content. A Spanish forum for example starts with a comment about Bruno Faidutti's *Isla Dorada*; there pictures of *natives* on the game cards were considered too stereotypical and were thought to carry the potential for hurting some feelings. The forum discussion then developed into a debate about games and racism and finally focused on slavery in games like the very popular *Puerto Rico*[9].

Some people also feel offended by religious topics. Two examples from a discussion on BoardGameGeek may stand as illustration here: A player from Israel describes his discomfort at playing *Amun Re*, because in the game sacrifices have to be made to that god. The player's discomfort is unrelated to the reality of this sacrifice but derives from the fact that he is under a religious injunction not to participate in an act that resembles worship of other gods[10]. In the same discussion the game *Evo* is brought up. *Evo* deals with evolution and the discussion mentioned someone who refused to play *Evo* because he did not believe in evolution. There are, therefore, players who take the world of play seriously enough to have compunctions about playing games with certain themes.

3.1. "Immorality" in selected family games

This chapter now considers the questionable moral aspects of winners of the Game of the Year during the last decade, as well as the debatable aspects of certain currently available (family) classics and German family and children's games.

At present, there are few overtly immoral or politically incorrect games displayed (except in specialist board game shops where the gamers' games are

[7] Message board thread: <http://www.boardgamegeek.com/thread/553203/not-playing-to-win/page/1>, access date: November 28th 2010

[8] Message board thread: <http://www.boardgamegeek.com/thread/518750/resigning-in-the-middle-of-play/page/1>, access date: November 28th 2010

[9] Message board thread: <http://www.labsk.net/index.php?topic=56144.0>, access date: November 28th 2010.

[10] Message board thread: <http://www.boardgamegeek.com/thread/19889/a-religious-problem-dont-laugh>, access date: November 28th 2010.

sold). An exception might be *Guillotine*, published in 1998 by Amigo, which proved to be a bestseller with an openly immoral topic: the aim in the game is to behead as many aristocrats as possible (in a historical context naturally).

During the last ten years, award winners have been games with rather harmless topics, which offer a carefree playing situation, in which the meanest element is that the players might get into each other's way. The winner of 2010, *Dixit*, may serve as example. It is a story-telling game with picture cards that possess a rather dreamlike quality, and wooden bunnies as counters. Other examples are *Keltis* (2008), *Ticket to Ride* (2004) or *Alhambra* (2003).

Zooloretto, the winner from 2007, as mentioned before, might have morally debatable aspects, but as visiting the zoo is a family activity, so is playing this game.

In *Niagara* (2005) there are some negative interactions, as for example stealing from other players' boats or manipulating the weather so that opponents' canoes will drop down the waterfall.

In *Carcassonne* (2001) it is up to the players to choose to play nice or mean; when playing selfishly, players try to steal other players' roads and towns, blocking their figures, so they cannot be retrieved, but it is also possible that the players build for themselves, avoiding negative interaction.

The exception is the winner of 2009, which stands out from other award winning games for its immoral or politically incorrect content. The title – *Dominion* – underlines the claim to power. The editor's website directly addresses the potential player, telling him that he is a monarch like his parents were before him, but that in contrast to them he wants more. The abstract ends with the words: "Your parents won't be proud of you, but who cares..." (Hans im Glück, no date). Basically, the game is close to a solitaire game, in which each player plays only their own cards for themselves, and depending on the chosen cards there may be little to no interaction between the players. If any interaction occurs, it usually affects other players negatively (as when the cards for militia or witch force others to play with less cards or get minus-points). The most interesting aspect in terms of immorality, however, is the discussion in Germany about the cover of the game. On the original version, a band of knights was shown in the foreground and a peaceful village in the background. This was interpreted as a potential military campaign against innocent villagers and therefore met with disapproval; such displeasure shows how little the German game scene tolerates apparent war and violence in family games. The second version of the cover took away the hints at overt potential violence, and showed a section of a rather peaceful town with a beautiful landscape in the background and only covert immorality[11].

[11] For instance a thief sneaking around the tent or lance-bearers (as subtle indicators for an impending armed conflict).

Just as the jury generally chooses family-friendly games, the German family board game market as a whole displays a tendency towards friendly play. Even though classics like *Ludo* or *Monopoly* with their negative interaction – leading in the latter case to ruining the opponent – are still widely enjoyed, modern family games do not seek to eliminate a player from the game, but rather to create a group experience, where playing is more important than winning.

Comparing the current topics to those of the first half of the 20th century, for example, nowadays there are very few subjects directly linked to the real world of the early 21st century. Generally, neither positive political themes (accomplishments, new inventions) nor negative themes (grievances) are present[12]. Most games offer topics that are in some way removed from everyday life – historical settings, exotic countries, futuristic, fantasy or animal worlds[13]. All in all, family games seem to create an atmosphere of escapism and sociality by a relaxing group activity in the safety of one's own home. In this context, certain deviations from what is considered right or wrong in real life are tolerable.

Generally available popular games offer the following examples of immorality:

1. Pirates enjoy a lot of popularity, as long as they are shown in a trivialized way, wearing old-fashioned costumes and sailing the Caribbean Seas a few hundred years in the past.
2. Like the pirates, some other groups of society which usually have negative connotations enjoy certain popularity in games, like the mafia, gangsters or thieves (as for example *The Thief of Bagdad* or *The Godfather*).
3. Also fantasy creatures with a scary origin are trivialized and turn into harmless or even cute figures, for example the vampires in *Vampires of the Night*, which have to be protected from garlic.
4. Games with animals sometimes border on cruelty to animals like *Chicken Cha Cha Cha* or *Pickomino*, which is allegedly about frying worms (though this aspect is not mirrored in the mechanics). *Passing the Pigs*, in which two pig figures are thrown as dice, might be debatable as well.
5. Lying or bluffing is essential for winning in games like *Saboteur*, *Liar's Dice* or *Lügenbeutel*. Such behaviour is usually condemned in real life and contrasts to the moralistic American games of the 19th century.
6. Many games focus on acquiring riches or power. Such games may offer realistic lessons but may be corrupting if they accept that dishonest means like stealing, robbing or killing stand on an equal footing with more honest ways of increasing one's wealth.

---

[12] Few exceptions: stock market games or games about sport.

[13] One larger group of exceptions (apart from pure abstract games) are games with a conspicuous educational aim, for example geographical games like *Journey through Germany* or games about animals like *Fauna* etc.

To sum it up, moral improvement is no longer expected from games, in contrast to the games of the 19th century when (by American standards of the time) playing was not primarily considered as entertainment, but as a means of improving one's moral conduct and learning for life. Since then the educational aspect of games has moved into the background when it comes to morality. Learning might be implied, but with the exception of overtly educational games (meant to improve cognitive abilities and factual knowledge[14]), it is no longer an important aspect people look for when wanting to play.

If games mirror society, then nowadays we note a certain tendency towards hiding away from real responsibility and towards mere amusement or pure intellectual challenge. If a game subject is not remote in time or space, it is distanced from real life by fantasy or parody or at least humorous graphics.

4. Result – Does immorality have a right to exist in board games?

Though currently (German) family games refrain from too much immoral or politically incorrect content, a game still could not work without rivalry[15]. In gamers' games it is clear that players relish digressions from the ethically acceptable (an example is the game *Junta*, which deals with rising in the hierarchy of a 'banana republic' and transferring as much money as possible to an account in Switzerland by immoral means). Are games with topics like war, corruption or thievery attractive because they enable players to behave outside the accepted morality? Is it felt as an expression of freedom to flout the moral barriers of real life? Or is it a way to cope with one's aggressive instincts in a socially acceptable way? Or is it, on the other hand, mere escapism from the dull and (over-)regulated everyday life?

Adults and children like to transgress certain moral borders sometimes, and only play permits such transgressions without negative consequences, though different views might be considered: On the one hand people can learn from negative examples. Being deprived of something in a game is not much nicer than suffering a loss in the real world, so children might see it as a frustrating experience and refrain from such behaviour in real life. On the other hand, however, children are not immune to false logical conclusions. As mentioned before, Garz points out that the worldview of children is constantly changing. So if they learn to succeed by immoral means in a game, some might also transpose this strategy into real life, as Rudolf and Warwitz (1982, p. 40–45)

[14] This type is still increasing in number, a development that might be illustrated by the German award for educational games which has been in existence since 2003, Deutscher Lernspielpreis: <http://www.deutscher-lernspielpreis.de>.

[15] If it is not one of the few cooperative games on the market.

underline that all games have an intentional or unintentional learning effect on the player, which includes grown-ups as well as children.

As far as board games are concerned, the current situation is certainly not a moral-free zone. Still, the primary function of games is to ensure a fun way of spending one's spare time. If it is doubtful that a board game could improve the world, it is no more realistic to see board games harming society.

Especially when compared to computer games, board games with immoral or politically incorrect themes present them in a hyperbolical and humorous way (like *Junta*); so a player is unlikely to be corrupted. Besides, board games are usually played by a group, while in many computer games the player is alone in front of a screen (excluding to some extent the multi-play modes or Internet games where other players are still only virtually present). So while computer game players might develop a feeling of invincibility (if only by adapting the level of difficulty), in board games they will have to accept losing more often (without the option of simply repeating the level again). There they are playing with and against real, non-virtual people, while in computer games the opponents often tend to be a nameless mass with no personality or character, and the distinctions are simple: Good versus Evil, with the player as good guy who is allowed to massacre the bad guys. This, of course, might lead to the question whether such role-playing weakens inhibitions against transporting such behaviour into real life. After all, war games were once used to commit first soldiers, but then also the general population, to war. In this context, one has to wonder whether it is permissible for the realm of computer play to offer a sort of moral-free zone.

In board games, on the other hand, even killing happens on a more abstract level without the realistic graphics modern war video games offer these days. Besides, there is always a certain active social control provided by the other players, so it is understandable why board games lack the threatening potential assigned to certain computer games. Also, the further a theme is removed from everyday life (historically, in space or time, etc.) or the more it is toned down by humorous or trivialized illustrations, the more permissible political incorrectness seems. Trivialization naturally does not justify immorality, but a humorous context appears to make it less likely that certain behavioural patterns are transported from the game into real life.

Still the reactions to some pictures (as in *Isla Dorada* or the cover of *Dominion*) as well as to some subjects (like in *Amun Re*) show that there are elements in board games which evoke rejection from some people: this rejection may be superficial or may be profoundly based on moral reasoning. In any case, such negative responses might offer a chance to make people discover that many problems are not just one-dimensional, and a reflex to a catchword is usually not enough. If people start to reflect on those matters and even discuss prob-

lematical issues with their children, society would gain the aforementioned educational value that Kant claims for all games. It does not always seem to be an easy matter to put this theory into practice, though, because an intention of a game which is not very clearly outlined might not be seen (or just not be accepted) by (some of) its recipients, as examples like *War on Terror* (Andrew, 2011) and *The Landlord's Game* (Wikipedia, no date, b) have shown.

Although for many children (and also some adult gamers) playing and learning seem like contradictions, many of the learning processes in games will function on a subconscious level. One instance is the hardening of the psyche for real life, for as one cannot always win, board games do not support the superhero fantasies transported by many movies and videogames, but are much closer to experiences of frustration which happen in real life. Coping with them in play will make it easier for many to deal with feelings of disappointment and aggression. Besides, as the game designer Ulrich Blum points out, playing helps learning how to deal with rules: "Who in his life has had many disappointing experiences with suffocating rules, finds a positive frame in games to handle such a situation" (Blum, 2010). The same goes for questions of equity, fairness, communication, analysis and strategic thinking.

Still, the liberty of playing should not be overly burdened with educational elements. Playing in itself is an important factor in positive and negative learning. Putting oneself into the position of bad as well as good characters is a typical part of playing, starting with such simple children's games like cops and robbers. The question whether a game is moral or immoral, politically correct or not, cannot be ignored, but one must always remember that especially children need games to test and even cross over borders in a protected environment so that they are able to tackle difficult subjects without being hurt.

But, of course, in every game it is important to know the difference between play and reality. Like real life, games have rules, which have to be accepted if the game is to work. Apart from the game rules themselves, however, certain social principles must be considered as well, like for example giving weaker players (or children) a chance. There is also the question of how to handle certain subjects. A game in itself is hardly ever utterly immoral, but might include some morally dubious elements, so the effect it has depends on how the players approach the game and deal with it.

5. Conclusion

In former times, board games were used to transport moral principles, as the titles from the 19th century have shown. A few activities that were considered

unsocial and therefore morally unacceptable are, for example, harming people or animals, stealing, lying or being greedy. As the list in 3.1. shows, however, this view of board games has somewhat changed and all these negative traits can be found in play nowadays. On the one hand, this goes to show that the way people deal with moral values changes over time, that they are not inherent to human nature but are, as Garz points out, negotiable. On the other hand, board games no longer appear to be considered mainly as a means of education; instead, they seem to have become a means of entertainment.

Nevertheless, as has been shown, games implicitly transport certain values. Playing therefore teaches social abilities (like for example how to cope with losing) while at the same time allowing the players to indulge in socially unacceptable behaviour and experience the different perspectives of perpetrator as well as victim (within the setting of the protected 'game room'). Keeping in mind that "the cultural play of a game is free movement within more rigid cultural structures" (Salen/Zimmerman, 2003, p. 528), a game can be an expedition into the immoral – without any feeling of remorse, as it is only a game after all. Still one should not ignore that a game is not an utterly lawless realm either and that the players' behaviour can also affect their real world, which means that players have to decide whether they want their fellow players (and the surrounding world outside the game) to be treated fair or as fair game.

LITERATURE

Andrew (2011). *Are Games Becoming Part of Our Political Landscape?* Online: <http://www.boardgamegeek.com/video/5064/war-on-terror/are-games-becoming-part-of-our-political-landscape>. Access date: September 21st 2011.

Blum, U. (2010). *SpieleErfinderStudio von Jens-Peter Schliemann*. Online: <http://www.spiel-des-jahres.com/cms/front_content.php?idart=847>. Access date: November 28th 2010.

Deutscher Lernspielpreis (no date). Online: <http://www.deutscher-lernspielpreis.de>. Access date: September 28th 2011.

Flitner, A. (2002). *Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels*. München: Beltz.

Garz, D. (1998). *Moral, Erziehung und Gesellschaft. Wider die Erziehungskatastrophe*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Giesecke, H. (2005). *Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Hans im Glück (no date). *Dominion Was für eine Welt*. Online: <http://www.hans-im-glueck.de/175.0.html>. Access date: November 28th 2010.

Horster, D. (ed.) (2007). *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kobbert, M. (2010). *Kulturgut Spiel*. Münster: Daedalus.

Meyer, A. (2007). Women want to gather. In: *SAZ-News, 29*. Online: <http://www.spieleautorenzunft.de/newsreader-reports/items/woman-want-to-gather.html>. Access date: October 2nd 2011.

Morris-Friedman, A., Schädler, U. (2003). "Juden Raus!" (Jews Out!) – History's most infamous board game. *Board Games Studies. International Journal for the Study of Board Games, 6*, p. 47–58.

Nürnberg online (2010a). Presseinformation. Online: <http://www.museen.nuernberg.de/download/download_spielzeugmuseum/spm_presse06_bombenstimmung.pdf>. Access date: November 28th 2010.

Nürnberg online (2010b). Online: <http://spielearchiv.nuernberg.de/index.php?id=50>. Access date: November 25th 2010.

Rudolf, A., Warwitz, S.A. (1982). Was Spielen bewirken kann. In: A. Rudolf, S.A. Warwitz,. *Spielen – neu entdeckt. Grundlagen – Anregungen – Hilfen* (p. 40–45). Freiburg: Herder.

Salen, K., Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play. Game Design Fundamentals*. Massachusetts: The MIT Press.

Whitehill, B. (1999). American Games: A Historical Perspective. *Board Games Studies. International Journal for the Study of Board Games, 2*, p. 116–141.

Wikipedia (no date, a). German-Style board game. Online: <http://en.wikipedia.org/wiki/German-style_board_game>. Access date: November 25th 2010.

Wikipedia (no date, b). *The Landlord's Game*. Online: <http://en.wikipedia.org/wiki/The_Landlord%27s_Game>. Access date: September 28th 2011.

dr. Britta Stöckmann, Assistant Professor in the Institute of Slavonic Languages, University of Kiel, Germany, bstoeckmann@googlemail.com

W poszukiwaniu gry *fair* – (nie)moralne aspekty gier planszowych

Abstrakt

Dyskusja o – zwykle negatywnym – wpływie gier na moralność młodych graczy nie jest niczym nowym w kontekście gier komputerowych. Co ciekawe, pod adresem gier planszowych nie padło dotąd oskarżenie o demoralizowanie młodzieży, choć na rynku znajduje się niewielka liczba gier propagujących wysokie wartości etyczne, a nie brakuje produktów przedstawiających lub wyzwalających zachowania, które można uznać za etycznie lub politycznie niepoprawne. Wydaje się to tym bardziej zadziwiające, że gry uważane są za dobra kultury i istotne narzędzia rozwijające osobowość.

Artykuł jest próbą analizy tego niewątpliwego paradoksu poprzez zbadanie, jakie przejawy niemoralności w grach mogą wystąpić w jakich okoliczno-

ściach. Szczególna uwaga zostanie poświęcona rodzinnym grom planszowym. W końcowej części tekstu autorka spróbuje odpowiedzieć na pytanie, dlaczego niemoralność jest nie tylko atrakcyjna, lecz także odgrywa ważną rolę w grach planszowych, i dlaczego te ostatnie – w przeciwieństwie do gier komputerowych – są postrzegane pozytywnie.

Słowa kluczowe: *gry planszowe, ludologia, badania gier, pedagogika, niemoralność w grach planszowych*

Homo Ludens 1/(4) (2012)

Przyszłość gier, przyszłość człowieka

JERZY ZYGMUNT SZEJA
Polskie Towarzystwo Badania Gier

Abstract

The future of games, the future of man

The paper consists of two parts. The first one presents research on trends, concerning the latest titles by famous producers which are representative of the cRPG subgenre and enjoy a superb reception among players. The second part of the article justifies searching for those works among texts of culture that may indicate the direction of the development of not only the games themselves but also of the whole of contemporary civilisation. An example of such a work is Linia oporu (Line of Resistance) *by Jacek Dukaj and this piece is the subject of the analysis.*

Key words: *game, literature, future, cRPG, science fiction*

Niniejszy artykuł jest relacją z kolejnego etapu badań nad miejscem i celem gier w kulturze współczesnej. Zarysowane we wcześniejszych moich pracach kierunki są kontynuowane, a tutaj znajduję miejsce na publikację wyników badań.

Trendy kulturowe w najnowszych grach typu cRPG

Ważnym kierunkiem mojej refleksji nad kulturą współczesną i grami jako jej istotnymi składnikami jest analiza przestrzeni komunikacyjnej, w której ma miejsce społeczny obieg i wymiana informacji, więc też istotnej części kontaktów między członkami naszej cywilizacji. W tymże zakresie ważnym aspektem jest analiza osobniczo odczuwanej przestrzeni rzeczywistości. W kolejnych artykułach pokazywałem, że w kulturze zdominowanej przez telewizję, mobilną telefonię i internet oraz gry dotychczasowe rozróżnienie między rzeczywistością „realną" i „wirtualną" przestaje mieć sens. Cechą dystynktywną współczesnej komunikacji społecznej jest nakładanie się na siebie różnie pojmowanych i odczuwanych poziomów realności. Rzeczywistość, w której żyje przeciętny uczestnik cywilizacji Zachodu, to produkt jego psychiki, na który mają wpływ zarówno obiekty fizyczne, jak też całkowicie wykreowane bitycznie oraz takie, które mają naturę hybrydyczną: są częściowo zakotwiczone w materii (por. Hopfinger 2010). Wyobrażenie świata powstaje zaś nie w wyniku osobistej obserwacji, ale uczestnictwa zmediatyzowanego: informację czerpie się za pośrednictwem mediów, a najczęstszy kontakt z innym człowiekiem też ma charakter pośredni, coraz rzadziej jest to *face-to-face*.

Ostatnia ze wspomnianych wcześniej prac, napisana trzy lata temu (Szeja, 2009), zajmowała się m.in. kwestią kontaktów erotycznych, ponieważ ten aspekt jest w prosty sposób podstawowy dla każdej zbiorowości. Po tymże artykule zająłem się inaczej rozumianą reprodukcją, niż fizyczne przedłużanie gatunku, a mianowicie ciągłością kulturową, do której to niezbędne jest nauczanie. I w tym aspekcie widzę ogromne możliwości gier. Niemniej jednak postulaty zmian w sposobie kulturyzacji nowych pokoleń, aby mogły zostać wdrożone na większą skalę, musiałyby spotkać się z odpowiednim nastawieniem ogółu społeczeństwa lub stosownych władz, stąd kontynuowanie tego kierunku rozważań ma ograniczoną skuteczność, więc i niewielki sens praktyczny. Natomiast zawsze użytecznym zadaniem naukowca jest obserwacja i analiza zmian kultury, dlatego też oceniłem, iż warto kontynuować badania samych gier, a unowocześnienie polskiej oświaty musi poczekać na większe zainteresowanie ze strony decydentów lub samych obywateli, których być może wreszcie zniecierpliwi fatalny stan szkolnictwa i jego nieprzystawalność do nowoczesnego świata (por. Bortnowski, 2008; Grabek, 2011a, 2011b; Król 2011; Papuzińska, 2011; Heller 2012; Sławek, 2012).

I tak z moich badań wynika, że rozwój gier komputerowych idzie w stronę, którą przewidywałem w artykule *Życie w grze, seks w grze* (Szeja, 2009), odwołując się wtedy m.in. do *Wiedźmina*.

Kolejny sukces polskich twórców, *Wiedźmin 2: Zabójcy królów*, wyraźnie zaznacza wątek seksualny, prezentując sceny pod tym względem znacznie

śmielsze, niż część pierwsza. Nie przeszkodziły w tym istotne ograniczenia fabularne (ważną misją bohatera jest próba odnalezienia Yennefer, dawnej miłości, oraz Triss, obecnej kochanki, więc nie może on zbytnio poszukiwać okazji do przygód erotycznych).

Choć zwykle nie posądzamy twórców polskich tekstów kultury o światowy prymat w eksponowaniu śmiałych wątków seksualnych, jednak pokusiłem się o skonfrontowanie polskiej produkcji z reprezentatywnym tytułem uznanego producenta zachodniego. Mój wybór padł na firmę o świetnych notowaniach w zakresie komputerowych gier fabularnych (zwłaszcza cRPG), Bioware, i znakomicie przyjęty cykl *Dragon Age* (dwie części, pierwsza z licznymi już dodatkami rozszerzającymi fabułę).

Okazało się, że wątki romansowe, a zwłaszcza kwestia kontaktów seksualnych, mają w owym cyklu znaczenie jeszcze większe niż w produkcji polskiej. Wywierają doniosły wpływ nie tylko na fabułę, ale nawet na mechanikę rozgrywki (system bonusów zależny od relacji z głównym bohaterem; z kolei wiele z tych relacji ma charakter seksualny). Istotną różnicą względem dzieła CD-Projektu są liczne wątki homoseksualne – z tym, że w pierwszej części *Dragon Age* trudno je uznać za równoprawne wątkom heteroseksualnym, które są ważniejsze dla fabuły. Inaczej w części drugiej, gdzie ich znaczenie jest zbliżone.

Podobnie jak w produkcji rodzimej, akty seksualne są częściowo wizualizowane. Obaj producenci nie ustrzegli się absurdów spowodowanych procedurami ratingowymi (czyli autocenzurą branży, której działanie można porównać do sławnego Kodeksu Haysa – por. ArtsReformation.Com, 1930) i wybraną konwencją (sceny erotyczne są filmami powstałymi na silniku gry – gdyby były niezależne od niego, mogłyby mieć inny charakter). W scenach aktów seksualnych w produkcji amerykańskiej bohaterowie obejmują się, całują i pieszczą w różnych pozycjach w łożach, ale cały czas mają na sobie komplet bielizny, a czasem nawet broń. W grze polskiej Triss w trakcie igraszek miłosnych z Geraltem jest naga, ale sam wiedźmin ma na sobie zasznurowane skórzane spodnie, co śmieszy dodatkowo, ponieważ scena stosunku rozgrywa się w wypełnionym wodą podziemnym basenie. Jeśli zaś nakażemy naszemu bohaterowi skorzystanie z usług jednej z wielu prostytutek, okaże się, że i w tych aktach Geralt nie pozbywa się dolnej części garderoby.

Bardzo ważnym aspektem *Dragon Age*, zwłaszcza w części pierwszej, są relacje między bohaterami drugoplanowymi, których wyborami zawiadują osobne skrypty, mające m.in. imitować ich życie psychiczne. Postaci te nie tylko rozmawiają ze sobą na różne tematy bez inicjatywy gracza, ale też potrafią się ze sobą spierać z powodu wyborów erotycznych protagonisty. Bohaterowie tacy często zabiegają o sympatię lub miłość głównej postaci oraz potrafią przejawiać

zazdrość a niewiernemu kochankowi czy kochance czynić wyrzuty. Niektóre wybory na polu erotycznym mogą spowodować odejście danej osoby z drużyny, co ma ważny wpływ na fabułę.

Nawet czynności prokreacyjne są przedmiotem wyborów moralnych gracza oraz mają ogromny wpływ na losy bohaterów. Na przykład[1] jedna z ważniejszych intryg dotyczy przejęcia duszy pradawnego bóstwa z Arcydemona przez spłodzone z Morrigan dziecko postaci, w którą wciela się gracz (a jeśli ta jest kobietą – przez dziecko Alistaira). Główny bohater musi w tym celu spędzić noc z przybraną córką Flemeth, choćby wcześniej związał się np. z Lelianą – albo namówić do tego czynu Alistaira[2]. Tylko w ten sposób można utrzymać w drużynie do finału Morrigan (jest to bardzo istotne z powodu jej potencjału bojowego), a co ważniejsze, to jedyny sposób ocalenia życia przez postać prowadzącą. Cena zaś jest wysoka: bohater nigdy nie ujrzy swego dziecka i będzie musiał żyć ze świadomością, iż najprawdopodobniej zostało ono w nieodwracalny sposób skażone lub nawet zniszczone przez ducha przejętego z Arcydemona. W dodatku wiele wskazuje na to, że dziecko to będzie przedmiotem jakiejś intrygi knutej przez Morrigan (a może jeszcze przez Flemeth). Może być nawet tak, że jest potrzebne do jakiegoś przerażającego rytuału, który da Czarownicy z Głuszy nieśmiertelność.

Schyłek roku 2011 przyniósł kolejną odsłonę jednego z najważniejszych cyklów cRPG: *The Elder Scrolls*. Najnowsza część nosi tytuł *Skyrim* i tak jak poprzednie została stworzona przez Bethesda Game Studios. Podobnie jak wszystkie opisywane w tym artykule gry, jest przeznaczona tylko dla odbiorców dorosłych. Jej twórcy nie zdecydowali się na rewolucyjne zmiany. Podstawowe różnice względem części poprzednich mają charakter graficzny i zostały umożliwione przez rozwój techniki komputerowej. Niemniej jednak, mimo zachowawczego charakteru, i w tym tytule widać charakterystyczną ewolucję.

Po pierwsze gra jest dużo bardziej brutalna i krwawa. O ile oba *Wiedźminy* nie różnią się bardzo pod tym względem, podobnie jak części cyklu *Dragon Age*, o tyle w *Skirym* można zauważyć zmianę, ponieważ stanowi on już piątą odsłonę cyklu i na przestrzeni kilkunastu lat transformacja jest bardzo wyraźna. Zapewne część zmian wynika z samej technologii (wcześniej trudno było oddać tak realistycznie np. strugi tryskającej krwi), ale istotna była też decyzja

[1] Przykład odwołuje się bezpośrednio do fabuły gry; jego prymarnym celem jest wykazanie wagi aspektu seksualnego i prokreacyjnego, a wtórnym – relacja z badań. Głębsze objaśnienie relacji między bohaterami oraz uwarunkowań ontologicznych, politycznych i innych świata przedstawionego nie wydaje się właściwe, ponieważ rozerwałoby główny dyskurs artykułu. Zainteresowanych odsyłam do stosownych portali tematycznych, np. <http://www.dragon-age.com.pl/>.

[2] Morrigan jest przybraną córką Flemeth, a obie są Czarownicami z Głuszy. Leliana i Alistair to towarzysze postaci gracza, a Arcydemon – wódz demonicznej armii Plagi, z którą bohaterowie walczą.

skierowania gry tylko do odbiorcy dorosłego oraz ogólnokulturowy trend naturalistycznego ukazywania przemocy, tak widoczny m.in. w filmach fabularnych.

Skyrim różni też od poprzednich części wprowadzenie aspektu erotycznego, choć w bardzo wąskim zakresie. Nie ma żadnych scen rozbieranych, żadnych nawet sugestii kontaktów seksualnych. Łóżka służą tylko do spania, zresztą we wszystkich szatach noszonych za dnia (czy w zbroi). Trudno też wyciągać jakiekolwiek wnioski z obserwacji, że np. jakiś jarl śpi w dużym łożu z dowódcą swej straży. Nic z takich wspólnych łóżek nie wynika, choćby jedno ze śpiących było kobietą, a drugie przystojnym rycerzem.

Gra umożliwia natomiast zawarcie małżeństwa z wybraną postacią. Bohater może pozytywnie odpowiedzieć na propozycję matrymonialną, która pojawi się w opcjach dialogowych, jeśli postać przez nas kierowana ma założony medalion Mary (bogini miłości i małżeństwa) oraz jest kawalerem lub panną. Płeć nie ma żadnego znaczenia zarówno dla postaci, jak i dla kapłanów sankcjonujących związek. Trudno ocenić, czy jest to wyraz poglądów twórców tytułu, poprawności politycznej, czy po prostu mechaniki gry (rozróżnienie płci wymagałoby zmian oraz istotnie ograniczyłoby liczbę postaci do wyboru). Bohater, z którym zawarliśmy ślub, zaczyna się do nas zwracać „kochanie" i to jest najwyraźniejsza zmiana w grze. Małżonek może się do nas przeprowadzić (jeśli kupiliśmy dom) lub my możemy się przenieść do niego (jeśli to on ma mieszkanie). Można też dalej mieszkać osobno. Jeśli małżonek jest kupcem i przeprowadzi się do nas, to może w naszym domu otworzyć sklep. Do tego raz dziennie ugotuje nam posiłek, który zresztą zabierzemy ze sobą, bo w grze opłaca się jeść tylko w trakcie... walki (jedzenie przywraca postaci zdrowie, czasem też siłę). I to koniec zmian. Nie ma żadnej nocy poślubnej, pocałunków itd. Małżonek nawet nie śpi w tym samym łożu.

W trakcie swoich analiz dostrzegłem ważną tendencję, która od pewnego czasu narasta w tego typu grach. Coraz lepsze silniki graficzne obsługiwane przez coraz wydajniejsze komputery umożliwiają oddanie realistycznej mimiki postaci. Zostało to wykorzystane przez twórców i spora część rozgrywki to rozmowy z różnymi postaciami świata gry, w tym z członkami własnej drużyny, jak w *Dragon Age*. Od tych rozmów zależy znacznie więcej, niż kiedyś, w tym często powodzenie całych misji, z główną włącznie. Warto zwrócić uwagę na kolejny argument w dyskusji nt. alienacji graczy i socjalizującej roli gier (por. Szeja 2004, s. 29–32).

Związek z wyżej określoną cechą ma też inna, wyraźna we wszystkich analizowanych tytułach: gra stawia gracza wobec wyrazistych dylematów moralnych i często stara się wytworzyć w nim poczucie winy. Grający często musi decydować, kogo ratować, a kogo nie, jaką stronę poprzeć przeciwko której. A że za każdym wyborem stoją nieźle zbilansowane argumenty „za" i „przeciw", część

z tych dylematów ma charakter tragiczny, jak w antycznych dramatach (np. Sofoklesa): nie jest możliwe uwzględnienie wszystkich wartości. Mamy też odpowiednik fatum: pewnych klęsk nie da się odwrócić, mimo najszczerszych starań. Na przykład król Foltest w *Wiedźminie 2* zawsze zginie, podobnie rodzeństwo i matka naszego bohatera w *Dragon Age 2* czy Kodlak w *Skyrim*.

Przywołane wyżej gry są reprezentatywne dla całości podgatunku cRPG i wskazują na rozwój zaobserwowanych już kilka lat wcześniej tendencji do pogłębiania i komplikowania konstrukcji psychologicznej bohaterów, co widać zarówno w warstwie wizualnej (wzrost znaczenia mimiki), jak i fabularnej. Szczególnie istotnym trendem, charakterystycznym dla wszystkich współczesnych tekstów kultury, jest wzrost znaczenia relacji erotycznych. W przeciwieństwie np. do filmów akty seksualne i nagość nie są wizualnie eksponowane – inaczej, niż przemoc i agresja, które są ukazane bardzo realistycznie

Pierwsza część mego artykułu wskazuje na istotne dla analizy gier cechy jednego z ważniejszych podgatunków – komputerowych odpowiedników narracyjnych gier fabularnych. Poniżej zajmuję się kwestiami bardziej ogólnymi, dotyczącymi *homo ludens* i jego kultury.

Człowiek jest grą

Na pierwszej poznańskiej konferencji „Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał" w 2005 roku wygłosiłem referat, w którym analizowałem przyczyny popularności fantastyki (Szeja, 2007). Kwestia ta jest moim zdaniem podstawowa, ponieważ bez niesłychanego powodzenia fantastyki w literaturze, filmie i grach nie powstałaby ludologia jako dziedzina naukowa. Znaczące miejsce gier we współczesności jest związane z ich organicznym połączeniem z fantastyką, a być może źródła popularności i gier, i fantastyki w innych mediach są identyczne i stanowią cechę dystynktywną kultury współczesnej.

Postawione w tamtym wystąpieniu tezy zdają się słuszne i dziś, natomiast jedno zagadnienie warto podkreślić i uzupełnić. Mianowicie w każdym przypadku – a wyróżniłem wtedy trzy główne kierunki poszukiwania motywacji popularności fantazji światostwórczej – wizje przyszłości czy alternatywnej historii mają sens o tyle, o ile niosą informację ważną dla nas już dziś. I nie przez przypadek z trzech przywoływanych wtedy autorytetów (Tolkien, Le Guin, Blumenberg) aż dwa to twórcy literatury fantastycznej.

Ważne zadanie ludologii – podobnie jak wielu innych nauk – to ustalenie przyczyn stanu obecnego, co jest interesujące samo w sobie, ale istotne szczególnie dlatego, że pozwala określić stan przyszły. W postępowaniu zgodnym z wynikami naukowymi należy, rozumiejąc przyczyny stanu aktualnego, tak

działać, aby przyszłość była bardziej zadowalająca od teraźniejszości. Inaczej: rozumienie zasad otwiera możliwość skutecznej ingerencji w rzeczywistość, czyli zastosowań technologicznych. Jeżeli zaś w miejsce ustaleń naukowych bierzemy sądy wpisane w literaturę lub w refleksję o kulturze osób kompetentnych i tę kulturę współtworzących, ufamy, że pisarz jako wciąż najważniejsze medium kultury może pokazać, dokąd ta kultura zmierza. W istocie od pewnego poziomu refleksji i kompetencji nie ma różnicy między wypowiedzią geniusza literackiego a wypowiedzią kompetentnego kulturoznawcy – poza, oczywiście, samym materiałem wypowiedzi. Pisarz ma zresztą większe pole manewru, ponieważ może się wypowiedzieć zarówno tekstem dyskursywnym, naukowym lub zbliżonym do naukowego – przykładem może być esej *O baśniach* J.R.R. Tolkiena (1994) – jak i *stricte* literackim.

Podobną do literatów funkcję spełniają w kulturze współczesnej również wybitni reżyserzy, muzycy i geniusze innych dziedzin sztuki. Zapewne niedługo do tego elitarnego grona zaliczać się będzie także twórców wysokiej jakości gier. Zgodnie z zasadą określoną przez Marylę Hopfinger scena medialna ma charakter kumulacyjny: nie zanikają stare sposoby komunikacji artystycznej czy społecznej, obok resztek kultury oralnej wiele tekstów dalej ma charakter typograficzny, choć o kształcie najnowszej kultury decydują dominujące przekazy audiowizualne, multimedialne i interaktywne (Hopfinger, 1997).

Zajmując się ludologią, wyrażamy pogląd o doniosłym znaczeniu gier we współczesności i dającej się przewidzieć przyszłości, więc tekstu kultury zdolnego wyrazić w koherentnej wizji kwestie nas frapujące powinniśmy poszukiwać wśród dzieł autorów, którzy jednocześnie spełniają trzy założenia:

1. Tworzą fantastykę, najlepiej w typie *science fiction* jako bezpośrednio opartym na paradygmacie naukowym (*fantasy* wymusiłaby analizę metafor, archetypów, obniżając jednoznaczność wniosków). Wskazane jest, aby taka wizja dotyczyła najbliższej przyszłości, ponieważ z jednej strony łatwiej ją poddać ocenie, a z drugiej – jest o wiele bardziej wiarygodna z samej zasady stawiania prognozy (zamiast literatury pięknej i filmów spełniających powyższe założenia pod uwagę można wziąć eseje futurologiczne).
2. Uwzględniają niesłychany rozwój gier we współczesności – zwłaszcza gier komputerowych oraz nowych typów interfejsów. Dobrze, jeśli dzieła takie wyciągają wnioski z ogólnych tendencji do brania udziału w grach i zabawach – czy to od strony karnawalizacji kultury współczesnej (por. Bełkot 2008), czy od strony grywalizacji (por. Tkaczyk 2012), czy od strony innych ujęć zjawiska.
3. Tworzą teksty na wysokim poziomie intelektualnym i artystycznym oraz cieszące się dobrym przyjęciem odbiorców. Wysoki poziom tekstów udowadnia kompetencję kulturową twórców, a także ich prawo do najgłębszego wyrażania tejże kultury i jej kształtowania. Z kolei popu-

larność jest z jednej strony dowodem wyrażania istotnych dla ogółu problemów, z drugiej – umiejętności przekazywania tychże zagadnień w sposób zrozumiały, co dowodzi, że interesujące nas treści mają prymat nad ukształtowaniem formalnym (ma ono za zadanie wspomagać przekaz autorski, a nie być celem artystycznym samym w sobie).

Powyższe założenia swego czasu częściowo spełniał Stanisław Lem, ale za mało interesowały go gry, by zobaczył, dokąd może prowadzić jedna z dróg rozwoju fantomatyki, którą przecież przewidział na długo przed *Matrixem* braci Wachowskich. Zapewne istotne było też to, że na komputerach znał się głównie teoretycznie.

W zgodnej opinii współczesnych krytyków literackich oraz czytelników Jacek Dukaj jest jedynym współczesnym polskim autorem, którego można nazwać godnym następcą Stanisława Lema. A w przeciwieństwie do autora *Summa technologiae* na grach nie tylko zna się nieźle, ale też potrafi używać idiolektu uczestników rozgrywek sieciowych. Podkreślam tu wagę języka, bo przecież coraz lepiej rozumiemy założenia filozofii Ludwiga Wittgensteina, że „Granice mojego języka są granicami mojego świata": tylko to potrafimy zrozumieć, co umiemy opisać (i odwrotnie). Wnikliwość i sprawność językowa jest podstawowym parametrem, którym powinien odznaczać się dobry pisarz, a Dukaj na tym polu jest znakomity: o ile większość współczesnych autorów stosuje w różnych swoich dziełach język bardzo podobny, to krakowski filozof do każdego większego utworu używa osobnego idiolektu, bo tylko w takim dostosowaniu języka do przedmiotu opisu uzyskuje odpowiednią precyzję, głębię i wiarygodność.

Jest to bardzo ważne również dlatego, że w większości Dukaj tworzy wizje o charakterze *science fiction*. Konwencja realistyczna zwykle wymusza na tworzącym powieść historyczną stosowanie stylizacji archaicznej, a w ogóle trudno sobie wyobrazić dobrą literaturę pozbawioną zabiegów stylizacyjnych. Stylizować język powinni również twórcy fantastyki naukowej, opisujący przyszłość, choć jest to znacznie trudniejsze: dokumenty i literatura z dawnych lat są znakomitą pomocą dla używających archaizacji, współczesność zaś jest nie tylko bogata w źródła, ale i poddaje się bieżącej obserwacji uczestniczącej. Projektowanie języka przyszłości natomiast musi się oprzeć tylko na kompetencji lingwistycznej autora i jego wyczuleniu na procesy charakterystyczne dla najnowszych przemian języka.

Utworem spełniającym wyżej przedstawione założenia jest *Linia oporu* – powieść zamieszczona w tomie *Król Bólu*, opublikowanym w 2010 roku przez krakowskie Wydawnictwo Literackie. Tu, po raz kolejny zresztą, Dukaj udowadnia, że pasjonują go sprawy podobne do tych, które żywo zajmowały Stanisława Lema: przemiany ludzkości i jej przyszłość. Pisarz wyciąga konsekwencję ze zmian zachodzących już dziś, wnikliwie spogląda na rewolucję w społecznym komunikowaniu się, na drogi rozwoju telewizji, gier i interne-

tu. Pokazuje naszą przyszłość, w mojej ocenie bardzo prawdopodobną, choć oczywiście jak każda, nawet najlepsza futurologia, wizja ta nie może przewidywać zmian o naturze podstawowej, które dopiero zajdą i być może unieważnią wszystko. Niemniej jednak należy pamiętać, ile wizji fantastycznych, choćby Lema, powoli się realizuje w naszej cywilizacji.

Dukaj pokazuje, kim będzie człowiek jutro. Oczywiście w tym celu musi też pokazać, kim jest człowiek dziś. Zostaje więc w *Linii oporu* sformułowana definicja człowieka, definicja, na którą nie może nie zwrócić uwagi żaden ludolog: **Człowiek jest grą**. Dukaj pokazuje, że rewolucja medialna i informatyczna to w istocie autoewolucja człowieka. O wiele ważniejszą sprawą od biologii jest kwestia sensu: człowiek jest kulturą, bo kultura jest przestrzenią sensów, jakie nadaje on sobie i światu. Sens określa sposób, cel i sam kształt bytu – zwłaszcza wtedy, gdy narzędzia technologiczne wyzwalają nas z biologicznych uwarunkowań. Człowiek zatem jest taką grą, która trwa i w trakcie której na bieżąco określane są zasady i cele, w tym sam podmiot może owe zasady i cele modyfikować.

Dukaj czerpie metaforę i język z gier internetowych, szczególnie często jednak przywołuje teatr, choć głównie po to, by podkreślić zanik dystynkcji: ten teatr jest życiem, a życie teatrem nie dlatego, że gracze odczuwają przekleństwo określonej z góry roli, jak Makbet w swym słynnym monologu. Raczej po gombrowiczowsku: każdy ma gębę, bo człowiek bez gęby nie jest możliwy, chyba że jest szalonym, półnagim Aleksandrem Selrikiem – ciekawym, bo antytetycznym pierwowzorem Robinsona Crusoe. Dukaj pokazuje, że pytanie dziś o „prawdziwość", „realność" ma jeszcze mniejszy sens, niż w czasach pisania *Ferdydurke*, a to z powodu postępu technologicznego umożliwiającego prawie dowolną autokreację (zarówno w obrębie masek/ról, jak i biologii). Portretowany przez Dukaja człowiek XXI wieku zarządza swoją pamięcią, swoją seksualnością, swoim starzeniem się i oczywiście swoją rzeczywistością – czy też „tzw. rzeczywistością", jak woleliby tradycjonaliści, ale autor skutecznie pokazuje (i na planie fabularnym, i w odwołaniach do różnych dziedzin wiedzy, np. do filozofii – w tym zwłaszcza do jakże przydatnego Wittgensteina) nieskuteczność czy też praktyczny zanik tej opozycji.

Takie ujęcie zgodne jest z moimi badaniami i analizami. O zaniku dystynkcji między „rzeczywistością" a „rzeczywistością poszerzoną" (i w sensie poszerzenia o gry, i w sensie AR – *augmented reality* oraz VR – *virtual reality*) pisałem w artykułach *Świat graczy* (Szeja, 2008a) oraz *Cywilizacja zabawy. Próba spojrzenia w przyszłość* (Szeja, 2008b), a kontynuowałem wybrane wątki w *Życiu w grze, seksie w grze* (Szeja, 2009).

W świetle *Linii oporu*, tak jak i w fantomatyce Lema czy matriksie Wachowskich, pytanie o prawdziwość traci sens. Człowiek jest swoją pamięcią, pamięcią swoich przeżyć. A gdy panuje nad tym, co chce przeżywać, i nad tym, co pamięta, jest swoją własną autokreacją. Pytanie o zakres tej wolności stanowi

jedno z najważniejszych pytań Dukaja – kwestia ta okazuje się też najistotniejsza dla intrygi powieści. Bohater jest kreatorem trendów kulturowych, należy więc do stosunkowo nielicznego grona ludzi mających prawdziwy wpływ na rzeczywistość. Jednocześnie rozumie, że tak naprawdę nie da się odróżnić, czy to on wpływa na kulturę, by ludzie tak, a nie inaczej określali sens rzeczywistości, czy też jego powodzenie rynkowe bierze się stąd, że jest produktem owej kultury, więc tworzy to, co musi tworzyć.

To zresztą pytanie uniwersalne, które można zadać każdemu artyście – choć uprawiana przez Pawła gałąź sztuki jest nowa, możliwa dopiero współcześnie, więc do traktowania jej jako działalności artystycznej trzeba się będzie dopiero przyzwyczaić. Tak jak do nowego języka opisującego nową rzeczywistość. Warstwa językowa powieści Dukaja jest jak zawsze u tego autora perfekcyjnie dostosowana do tematu i opisywanego świata – mamy do czynienia ze znakomitą stylizacją na język bliskiej przyszłości, świetnie zakorzeniony w procesach współczesnych, zapewne trudny dla czytelników rzadko używających internetu oraz gier sieciowych. Niemniej jednak niewiele wynika z tego, że niektórzy mogą nie pokonać bariery językowej – przecież tym bardziej nie zajmie ich problematyka tej powieści, której doniosłość zrozumieć, a choćby tylko odczuć mogą osoby uczestniczące w usieciowionej kulturze multimedialnej, a zwłaszcza ten podtyp miłośników *science fiction* i *fantasy*, który stoi po stronie *szlai* (gier społecznych przeżywanej roli; dziś najbliżej nich znajdują się MMORPG z pełną wizualizacją).

Tytułowa *Linia oporu* to stale od nowa ustalana w trakcie gry w człowieka granica ludzkości – stale obecna, stale podlegająca dekonstrukcji, rekombinacji i społecznej negocjacji. Zmienna, jak zmienny jest człowiek.

LITERATURA

ArtsReformation.Com (1930). *The Motion Picture Production Code*. Online: <www.artsreformation.com/a001/hays-code.html>. Data dostępu: 29 sierpnia 2012.

Bełkot, A. (2008). Karnawalizacja jako pojęcie ludyczne. W: A. Surdyk, J. Szeja (red.), *Homo Communicativus, 3*(2), 45–57.

Bortnowski, S. (2008). Ocena dydaktycznego aspektu zmian w spisie lektur dokonanych 24 sierpnia 2007 r. *Polonistyka, 1*.

Dukaj J. (2010). *Linia oporu*. W: J. Dukaj, *Król bólu* (s. 5–227). Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Grabek, A. (29 listopada 2011). Matematyki w polskich szkołach po prostu źle się uczy. *Dziennik Gazeta Prawna*.

Grabek, A. (12 grudnia 2011). Nauczyciele nie przyjmują winy za edukacyjną porażkę polskiej oświaty. *Dziennik Gazeta Prawna*.

Heller, M. (2012). Śmierć uniwersytetów. *Tygodnik Powszechny, 28*.

Hopfinger, M. (1997). *Kultura audiowizualna u progu XXI wieku*. Warszawa: Instytut Badań Literackich.

Hopfinger, M. (2010). *Literatura i media. Po 1989 roku*. Warszawa: Oficyna Naukowa.

Król, M. (9 grudnia 2011). Polska szkoła i samodzielność myślenia. Dwa różne pojęcia. *Dziennik Gazeta Prawna*.

Papuzińska, M. (14 marca 2011). Mitologia wyższa. Szkoły wyższe – reforma i mity. *Polityka*.

Sławek, T. (2012). Mądrość i statystyka. *Tygodnik Powszechny, 30*.

Szeja, J.Z. (2004). *Gry fabularne – nowe zjawisko kultury współczesnej*. Kraków: RABID.

Szeja, J.Z. (2007). *Przyczyny popularności fantastyki i gier fabularnych w kulturze współczesnej*. W: A. Surdyk (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał* (t. 1, s. 189–195). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Szeja J.Z. (2008a). Świat graczy. *Homo Communicativus, 2*(4), s. 13–21.

Szeja, J.Z. (2008b). Cywilizacja zabawy? Próba spojrzenia w przyszłość. *Homo Communicativus, 3*(5), s. 147–154.

Szeja, J.Z. (2009). Życie w grze, seks w grze. *Homo Ludens, 1*(1), 257–267.

Tkaczyk, P. (2012). *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*. Gliwice: Onepress Helion.

Tolkien, J.R.R. (1994). O baśniach (tłum. J. Kokot). W: J.R.R. Tolkien, *Drzewo i liść oraz Mythopoeia*. Poznań: Zysk i S-ka.

Wittgenstein, L. (1997). *Tractatus logico-philosophicus* (tłum. B. Wolniewicz). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

dr Jerzy Zygmunt Szeja, kulturoznawca i krytyk literacki, Przewodniczący Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Badania Gier, jszeja@pro.onet.pl

Przyszłość gier, przyszłość człowieka

Abstrakt

Artykuł składa się z dwóch części. Pierwsza przedstawia badania trendów, którym podlegają najnowsze tytuły renomowanych producentów reprezentatywne dla podgatunku cRPG i cieszące się znakomitym odbiorem licznych graczy. Druga część artykułu uzasadnia poszukiwanie wśród tekstów kultury dzieł, które mogą wskazać kierunek rozwoju nie tylko samych gier, ale też całej współczesnej cywilizacji. Przykładem takiego dzieła jest Linia oporu *Jacka Dukaja i to ona stanowi przedmiot analizy.*

Słowa kluczowe: *gra, literatura, przyszłość, cRPG, science fiction*

II. SPRAWOZDANIA
REPORTS

Homo Ludens 1/(4) (2012)

Co mogło zainteresować dydaktyka języka obcego na 24 Konferencji Międzynarodowego Stowarzyszenia Badań nad Humorem?

DANUTA FURSZPANIAK
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Abstract

What might be of interest to foreign language specialists at the 24th Conference of the International Society for Humor Studies?

The report from the 24th Conference of the International Society for Humor Studies and the 2nd Symposium of Linguistic Approaches to Funniness, Amusement and Laughter concentrates on humor as seen from the perspective of positive psychology. The author discusses papers concerning the influence of humorous content on second language acquisition and the unintentional humor in children's written works in first and second languages. The report presents research findings on gaelophobia and its influence on interpersonal relations. After that, emphasis is placed on the problems of the institutional education of pre-school children with the use of games and play in the United States. Finally, the report refers to exhibitions of satirical drawings and the perception of the world presented by their authors.

Key words: *positive psychology, facilitation of second language acquisition, gaelophobia, unintentional humor, child's holistic development*

Od 25 do 29 czerwca na Uniwersytecie Jagiellońskim miały miejsce: Dwudziesta Czwarta Konferencja International Society for Humor Studies (ISHS) i Drugie Sympozjum Linguistic Approaches to Funniness, Amusement and Laughter, poprzedzone jednodniowym cyklem tutorali wprowadzających do zagadnienia żartu i humoru z perspektywy nauk humanistycznych i ścisłych. W czasie konferencji blisko 200 badaczy humoru z około 50 krajów przedstawiło wyniki badań naukowych oraz podzieliło się doświadczeniem stosowania humoru w pracy zawodowej: w dziedzinie psychologii, socjologii, filozofii, medycyny, mediów, polityki, dziennikarstwa, kultury, historii, edukacji, literatury, językoznawstwa, muzyki, teatru, *stand up*, filmu, sztuk plastycznych, sportu, turystyki, w muzealnictwie, wolontariacie oraz w życiu prywatnym.

W niniejszym sprawozdaniu skupię uwagę na referatach dotyczących ujęcia humoru z punktu widzenia psychologii pozytywnej, wpływu treści humorystycznych na przyswajanie języka obcego, zjawisku humoru niezamierzonego w pisemnych wypowiedziach dzieci uczących się drugiego języka, gelotofobii oraz zinstytucjonalizowanej edukacji najmłodszych dzieci z wykorzystaniem gier i zabaw.

Inauguracyjny referat *Humor and positive psychology: Where it fits and where it doesn't* („Humor i psychologia pozytywna. Płaszczyzny współistnienia") wygłosił przewodniczący ISHS prof. Willibald Ruch. Treść wystąpienia stanowiła często niewidzialną kanwę prawie dwustu godzin referatów, dyskusji i wspólnie spędzonego czasu przez uczestników konferencji. Prelegent zwrócił uwagę na to, że badania psychologii pozytywnej koncentrują się na trzech zagadnieniach:

1. na pozytywnym, podmiotowym doświadczeniu emocji (na przykład szczęścia, zadowolenia, miłości, odczucia satysfakcji w teraźniejszości; wdzięczności w nawiązaniu do przeszłości; nadziei w relacji do przyszłości);
2. na pozytywnych cechach charakteru (tzw. siłach charakteru, cnotach i talentach);
3. na pozytywnych instytucjach (stwarzających warunki pozwalające jednostce na pełen rozwój osobowy i interpersonalny).

Celem psychologii pozytywnej nie jest badanie patologii, by minimalizować negatywne emocje i stany, ale prowadzenie badań mających na celu poznanie sił charakteru i uzdolnień jednostek tak, by móc im pomagać rozwijać to, co jest w nich najlepsze i naprawiać to, co złe. Przyjmuje się istnienie dwudziestu czterech sił charakteru składających się na cnoty: mądrości i wiedzy, męstwa, człowieczeństwa, sprawiedliwości, umiarkowania i transcendencji. Humor wraz z docenieniem piękna i doskonałości, wdzięcznością, nadzieją, religijnością i duchowością należy do cnoty transcendencji. Będąc w swej istocie zjawi-

skiem neutralnym, pozostaje w relacjach ze wszystkimi cnotami. Dla przykładu: humorystyczne ujęcie tematu pomaga nabywać, utrwalać i używać wiedzę, żartobliwość i fantazja ułatwiają tworzenie więzów społecznych, umiarkowanie i sprawiedliwość ograniczają niegodziwe i dosadne formy humoru. Wytrwałość wzmocniona humorem rodzi męstwo, transcendencja realizowana poprzez żartobliwość – podobnie jak nadzieja i duchowość (wiara) – łączy człowieka z czymś większym we wszechświecie i pozwala przekraczać własne ograniczenia (Peterson, 2004).

Badania wykazały, że humor klasyfikuje się na siódmej pozycji sił charakteru mających wpływ na satysfakcjonujące życie – po nadziei, zapale, miłości, ciekawości, wdzięczności i wytrwałości. Ze wzrostem poziomu humoru wprost proporcjonalnie zwiększa się satysfakcja życiowa człowieka. Poszukując odpowiedzi na pytanie, czym jest dobre życie, Seligman (2004) wyróżnił życie ukierunkowane na przyjemność (jeśli dla człowieka najważniejsze jest osiągnięcie euforii i przyjemności), życie ukierunkowane na działanie (jeśli człowiek znajduje szczęście w działaniu i podejmowaniu wyzwań), życie ukierunkowane na znaczenie (jeśli człowiek uważa, że życie służy wyższemu celowi i ma znaczenie trwałe). Nieco później Seligman (2011) zaproponował nową teorię dobrego życia, według której rezultatem jest *flourishing* – rozkwit człowieka w domenach pozytywnych emocji, zaangażowania, pozytywnych relacji, znaczenia i osiągnięć. Humor, mający udział w każdej z nich, jest korzystny dla rozwoju zdrowia fizycznego i psychicznego, przyczynia się do powstawania i zacieśniania więzi w rodzinie, w szkole i w środowisku pracy (Ruch, Proyer, 2010a, 2010b). Ułatwia rozwój umiejętności komunikacyjnych, polepsza pracę zespołową i działanie w sytuacjach konfliktowych. Jest pomocny w rozwiązywaniu problemów, zwiększa kreatywność i wydajność pracy (McGhee, 2010a, 2010b). Ma pozytywny wpływ na wzrost odporności psychicznej, pomaga w radzeniu sobie ze stresem. Podnosi morale pracowników i satysfakcję zawodową (McGhee, 1996).

Treść referatu Doroty Lipińskiej *Humor as a tool: Facilitating the process of second language acquisition* („Humor jako narzędzie. Ułatwianie procesu przyswajania drugiego języka") wydaje się egzemplifikacją badań nad humorem w ujęciu psychologii, wskazujących na to, że pogodne usposobienie i podejście do życia przyczynia się do kreatywności i kognitywnej elastyczności (Benitez, 2012). Lipińska przedstawiła wyniki eksperymentu, który przeprowadziła na lekcjach języka niemieckiego z uczniami liceum w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Zajęcia prowadziła przez miesiąc w obu grupach na podstawie tego samego materiału podręcznikowego. W grupie eksperymentalnej dodatkowo używała ćwiczeń gramatycznych i leksykalnych zawierających dowcip rysunkowy, humorystyczne dialogi i nietrudne do zrozumienia żarty z podręczników

do nauki języka niemieckiego oraz książek do nauki gramatyki. Uczniowie obu grup pisali ten sam test osiągnięć, zawierający ćwiczenia tłumaczeniowe oraz sprawdzające umiejętność stosowania poznanych struktur gramatycznych. Porównanie wyników uzyskanych przez uczniów w obu grupach wykazało lepszą znajomość słownictwa oraz poprawność użycia struktur gramatycznych w kontekście tekstowym w grupie eksperymentalnej. Dodatkowo komentarze studentów dotyczące procesu nauki wskazywały na to, że element humoru sprzyjał zapamiętywaniu dzięki użyciu słowa lub wyrażenia w nowym, humorystycznym kontekście. Atrakcyjność przekazu miała wpływ na kreatywność oraz stwarzała przyjazne środowisko intelektualno-emocjonalne służące nauce tak w szkole, jak i w domu.

Catherine McBride i Ame Chan zainteresował problem niezamierzonego humoru w pisemnych wypowiedziach dzieci z Hong Kongu w języku chińskim jako pierwszym i w języku angielskim jako drugim. Badaczki przeanalizowały wypracowania 53 chłopców i 83 dziewczynek w wieku od 10,5 do 11,7 roku, napisane w języku chińskim („Mój bohater") i w języku angielskim („Moje życie, kiedy będę mieć 25 lat"). Uczniów nie proszono o zamieszczanie treści humorystycznych w tekstach i nie powiedziano im, że ich prace będą badane pod kątem użycia niezamierzonego humoru. Zasugerowano, aby używali chińskich znaków lub homofonów na oznaczenie słów, których nie będą znali w języku angielskim lub chińskim.

Prace były oceniane według przyjętej „skali mimowolnego humoru": 1) w ramach akapitu, 2) w ramach zdania, 3) ze względu na absurdalną treść oraz 4) ze względu na infantylny przekaz treści i podane przykłady. Mimowolny humor pojawił się w 56,2% prac w języku angielskim i 25,5% prac w języku chińskim. Powodem jego zaistnienia w ramach akapitu były błędy gramatyczne, niepoprawnie sformułowane zdania oraz nielogiczne powiązanie zdań. W języku angielskim piszący używali stylu języka kantońskiego oraz Chinenglish, a w języku chińskim używali powtórzeń typowych dla stylu kantońskiego. Na poziomie zdania uczniowie w obu językach używali niewłaściwych struktur i sformułowań. W języku angielskim było to spowodowane tłumaczeniem zdań z języka chińskiego i używaniem stylu angielskiego kantońskiego. W języku chińskim stosowany był niewłaściwy rejestr, np. slang zamiast języka literackiego. Mimowolny humor ze względu na kontekst powstał z powodu zamieszczenia w opisie wyszukanych, absurdalnych i śmiesznych szczegółów. Dla przykładu, w języku angielskim uczniowie zamieszczali informacje, które dla racjonalnie myślącej osoby dorosłej są nonsensowne („nie będę żyć" lub „będę LT na Planecie XX"). Oceniający pracę w języku chińskim uznali, że humorystyczne jest posłużenie się terminem *dirty word* („wulgaryzm", „brzydkie słowo") normalnie nieużywanym w uczniowskich wypracowaniach. Infantylny

sposób przekazu treści polegał na przedstawieniu pojęć i scenariusza zdarzeń w określony sposób. Opis szczegółów odzwierciedlał dziecięcą percepcję świata.

Odsetek wypracowań z niezamierzonym humorem wykazuje przewagę prac w języku angielskim: na poziomie akapitu ponad trzykrotną, na poziomie zdania prawie trzykrotną, na poziomie absurdu – w przybliżeniu o 25% i w dziedzinie infantylnego sposobu wyrażania treści – mniej więcej o 180%. Analiza danych na wykresach dotyczących liczby przykładów użycia niezamierzonego humoru w obu językach pokazuje minimalną przewagę na korzyść języka angielskiego w wymiarze akapitu, zdania i infantylnej ekspresji treści. Jedynie w dziedzinie niezamierzonego humoru ze względu na absurd widoczna jest prawie piętnastoprocentowa przewaga w wypracowaniach w języku chińskim.

Osobiście zwróciłabym uwagę na wynik porównania liczby prac w obu językach, w których pojawił się niezamierzony humor, z liczbą humorystycznych elementów. Okazuje się, że przy porównywalnym poziomie humoru w ramach akapitu, zdania oraz ze względu na infantylny sposób wyrażania treści, liczba prac w języku angielskim była około trzykrotnie większa niż w języku chińskim. Oznacza to, że słabsza kompetencja językowa mogła sprzyjać powstaniu niezamierzonego humoru. Wypracowań z mimowolnym humorem mającym źródło w absurdzie było o ponad 25% więcej w języku angielskim niż w chińskim. Jednak humorystycznych elementów było prawie o 15% procent więcej w wypracowaniach w języku chińskim.

McBride łączy wynik badania poziomu absurdu z przypuszczeniem, że „absurdalność jest kategorią, która w mniejszym stopniu skupia się na błędach związanych z użyciem języka, a w większym – z tematem opisanym w wypracowaniu". Poza tym uważa, że „zagadnienie może być łatwiejsze do przedstawienia w języku, którym osoba pisząca lepiej się posługuje".

Gelofobia (gr. *gelos* 'śmiech' i *phobo*s 'lęk'), czyli lęk przed byciem wyśmianym, znalazła się wśród tematów żywo dyskutowanych na konferencji. Lęk ten niesie bowiem problemy psychiczne oddziałujące na relacje społeczne. Przyczyną zachowań gelofobicznych jest brak radosnych relacji interpersonalnych rodzica z dzieckiem w okresie niemowlęcym i powtarzające się przez lata rozwoju traumatyczne doświadczenia bycia wyśmianym lub poniżanym. Osoby dotknięte gelofobią mają takie same umiejętności psychometryczne jak pozostałe, ale mają poczucie społecznego odseparowania, problemy z tożsamością, zamykają się w sobie, stronią od innych osób, same zaniżają ocenę własnych możliwości intelektualnych (o około 6 punktów IQ), nie doceniają sił własnego charakteru i wykazują skłonności do uległości. „Dzieci czują się wyobcowane, nie interpretują śmiechu jako pozytywnego elementu wspólnej tożsamości. Rówieśników postrzegają jako wrogie osoby, które traktują je w zimny, sarkastyczny, pogardliwy sposób i atakują szyderczym śmiechem" (Titze, 2009).

Czynnikiem odpowiedzialnym za gelofobię, w wymiarze emocjonalnym, jest niski poziom radości przy jednoczesnym wysokim poziomie strachu i wstydu, a okres dojrzewania stanowi czas największego nasilenia lęku, którego przyczyn nastolatki często nie potrafią zrozumieć.

Willibald Ruch w abstrakcie do wykładu *Introduction to symposium: The quest for the 'agelotic face' and the joyful face may hide an evil mind: when joy signals contempt and contempt signals joy* („Wstęp do sympozjum. Poszukiwanie twarzy «agelotycznej»[1] i twarzy radosnej może ukrywać przewrotne myślenie: kiedy radość sygnalizuje pogardę, a pogarda sygnalizuje radość") stwierdza, że „osoby bojące się wyśmiania poprawnie oceniają głośny śmiech innych osób o konotacjach negatywnych, natomiast błędnie postrzegają życzliwy śmiech, uznając, że jest on neutralny lub złośliwy". Pisze również:

> Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że osoby bojące się wyśmiania w uśmiechu wyrażającym zadowolenie spostrzegają pogardę i mniej cenią radość, natomiast uśmiech wyrażający pogardę postrzegają jako bardziej radosny, choć pogardliwy. Ta specyficzna tendencja do interpretacji radosnej twarzy jako kryjącej perfidię może prowadzić do sytuacji błędnego koła, w której osoba uśmiechająca się jest błędnie traktowana jako pogardliwa. W rezultacie obserwator, postępując zgodnie ze sposobem percepcji, może wywrzeć wpływ na osobę okazującą radość, zmieniając jej emocje w kierunku negatywnym.

Przebywając w towarzystwie osób lękających się wyśmiania lub pracując z nimi, należy pamiętać, że używanie humoru w celu utworzenia relacji może przynieść efekt przeciwny do zamierzonego. Poza tym absolutnie nie można sobie pozwolić na ironię, sarkazm i dowcip.

Kathyn Caskey i Laurie Young, specjalizujące się w zagadnieniu zdrowia holistycznego, przedstawiły referat *Playing with the brain in mind... the power of toys, games and puzzles in learning* („Pamiętając o mózgu w zabawie... siła zabawek, gier i puzzli w uczeniu się"). Skupiły się w nim na problemie zapewnienia dzieciom w wieku przedszkolnym edukacji dającej fundament dla poprawnego rozwoju intelektualnego, nierozerwalnie złączonego z rozwojem językowym. Przyczyną, dla której autorki zainteresowały się tym tematem, były niskie wyniki obowiązkowej edukacji dzieci od piątego (a niekiedy nawet czwartego) roku życia w restrykcyjnych warunkach sali lekcyjnej, polegających na typowo szkolnej nauce ukierunkowanej na zapamiętywanie i przetwarzanie informacji. Realizowanie programu nauki nie przyczyniło się do właściwego rozwoju językowego, intelektualnego, emocjonalnego, osobowego i społecznego dzieci. Podjęto zatem inicjatywę wprowadzenia programu No Child Left Behind

[1] Agelotyczny – nieumiejący prawidłowo odczytać śmiechu i doceniać płynącej z niego korzyści.

(„Żadne dziecko nie zostaje w tyle"), którego cel stanowi uczenie dzieci przez realizację zadań w przestrzeni gry i zabawy. Panie profesor z Western Michigan University w USA zwróciły uwagę na fakt, że nauka nastawiona na komunikację z rówieśnikami oraz z nauczycielem lub rodzicem w bezpiecznym świecie zabawy w atmosferze przyjaznej dziecku, przyczynia się do stymulacji i zwiększonego wykorzystywania prawej półkuli mózgu. Celem edukacji poprzez gry i zabawy jest rozwój myślenia przestrzennego, pamięci, elastyczności poznawczej, myślenia krytycznego, umiejętności rozwiązywania problemów, ćwiczenia uwagi oraz pracy zespołowej. Odpowiedzią na wprowadzony program jest refleksja producentów zabawek i gier nad wartością ich produktów oraz rozwijające się przeświadczenie coraz większej liczby konsumentów o wątpliwej jakości i bezużyteczności wielu z nich, np. DVD dla niemowlaków.

Ikonograficzny sposób przekazu treści satyrycznej znalazł realizację w dwóch wystawach prac satyrycznych. Twórcą pierwszej z nich jest Joseph Bau – autor *Brit Mila*, unikatowego humorystycznego słownika, w którym (jak mówi córka satyryka Clilia Bau) „namalował język hebrajski", opierając dowcip na grze słownej i skojarzeniach. Druga ekspozycja stanowi dzieło Leszka Wojnara – człowieka renesansu o głębokim wglądzie w otaczającą rzeczywistość i naturę człowieka, profesora Politechniki Krakowskiej, poety i artysty. Wystawę prac, które z szacunkiem, ale też z humorem wydają się dotykać delikatnych sfer życia człowieka i relacji społecznych (również w coraz bardziej zbiurokratyzowanym świecie akademickim), uzupełnił Wojnar referatem „O intuicyjnym użyciu humorystycznych rysunków jako narzędzia rozwiązywania dydaktycznych problemów oraz ulepszania naukowej dyskusji". Przedstawił w nim m.in. możliwości wykorzystania komputerowej techniki przetwarzania obrazu w celu wizualizacji istoty wielkich zagadnień naukowych, tak jak i zwyczajnych problemów, aby pomóc osobom oglądającym rysunki pokonywać w sposób podmiotowy własne ograniczenia i bariery psychologiczne.

Sposób zorganizowania konferencji International Society for Humor Studies dla uczestników z całego świata zainteresowanych zjawiskiem humoru sprzyjał nawiązywaniu i podtrzymywaniu relacji. Wydarzenie rozpoczęło się wspólną kolacją, po której odbył się koncert muzyki klasycznej zabarwionej nutą humoru – grano utwory Wolfganga Amadeusza Mozarta, Grażyny Bacewicz, Johanna Straussa II, a słowo wstępne przedstawiła Maria Goeth. Logo tegorocznej konferencji zachęcało nie tylko do słuchania, lecz także do mówienia. Zawierało graficzną interpretację kamiennego maskaronu przedstawiającego twarz na pół uśmiechniętego mędrca – z przerysowanymi organami mowy i słuchu – skupiającego uwagę na osobie nawiązującej z nim kontakt.

Dyskurs konferencji, odbywający się w atmosferze poszanowania odmiennego zdania, miał formę konstruktywnego, interdyscyplinarnego dialogu.

Pozwoliło to referentom i słuchaczom (poczynając od *everymanów* zainteresowanych tematyką konferencji promującej pozytywne wartości ogólnoludzkie, poprzez magistrantów, po profesorów) spojrzeć na humor z nowej perspektywy. Wkład aktorów *stand up*, profesjonalnych klaunów, dziennikarzy, satyryków i osób posiadających życiową mądrość realizowaną na drodze bezinteresownej wieloletniej służby osobom nieuleczalnie chorym stanowił niejednokrotnie egzemplifikację filozoficznych, psychologicznych, socjologicznych, literackich i innych rozważań. Krakowska konferencja International Society for Humor Studies zorganizowana przez Instytut Filologii Angielskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego – z odbywającym się równolegle Drugim Symposium Linguistic Approaches to Funniness, Amusement and Laughter – została uznana za najlepszą spośród wszystkich, które odbyły się do tej pory, co jest obiecujące dla dalszego rozwoju akademickich badań nad humorem o charakterze teoretycznym i w wymiarze pragmatycznym.

LITERATURA

Benitez, R.L, Carretro-Dios, H. (2012). Sense of humor and cue effects: The role of cheerfulness trait. Referat wygłoszony na konferencji: 24th Conference of the International Society for Humor Studies, Kraków.

McGhee, P.E. (1996). *Health, healing and the amuse system: Humor as survival training*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

McGhee, P.E. (2010a). *Humor as survival training for a stressed-out world: The 7 humor habits program*. Bloomington, IN: Author House.

McGhee, P.E. (2010b). *Humor: The lighter path to resilience and health*. Bloomington, IN: Author House.

Peterson, C., Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.

Platt, T. Ruch, W. (2010). A lifetime of the fear of being laughed at: An aged perspective. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie, 43*(1), 36–41.

Ruch, W. Proyer, R.T. (2010a). Humor as a character strength among the elderly: Theoretical considerations. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie, 43*(1), 8–12.

Ruch, W., Proyer, R.T. (2010b). Humor as a character strength among the elderly: Empirical findings on old-related changes and its contribution to satisfaction with life. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie, 43*(1), 13–18.

Seligman, M. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press.

Titze, M. (2009). Gelotophobia: The fear of being laughed at. *Humor: International Journal of Humor Research, 22*(1-2), 27–48.

24th International Society of Humor Studies Conference Abstracts (2012). Kraków.

mgr Danuta Furszpaniak, nauczyciel, starszy wykładowca języka angielskiego w Studium Nauczania Języków Obcych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, danuta.furszpaniak@gmail.com

Co mogło zainteresować dydaktyka języka obcego na 24 Konferencji Międzynarodowego Stowarzyszenia Badań nad Humorem?

Abstrakt

W sprawozdaniu z Dwudziestej Czwartej Konferencji International Society for Humor Studies i Drugiego Sympozjum Linguistic Approaches to Funniness, Amusement and Laughter autorka skupia uwagę na zjawisku humoru postrzeganym z punktu widzenia psychologii pozytywnej. Odwołuje się do wystąpień dotyczących wpływu treści humorystycznych na przyswajanie języka obcego, a także humoru niezamierzonego w pisemnych wypowiedziach dzieci w języku ojczystym i obcym. Autorka przedstawia wyniki badań nad gelofobią i jej wpływem na relacje interpersonalne. Następnie zajmuje się problemami zinstytucjonalizowanej edukacji dzieci w wielu przedszkolnym z wykorzystaniem gier i zabaw w Stanach Zjednoczonych. Na końcu odnosi się do wystaw rysunków satyrycznych i sposobu postrzegania świata przez ich autorów.

Słowa kluczowe: *psychologia pozytywna, ułatwianie przyswajania drugiego języka, gelofobia, niezamierzony humor, holistyczny rozwój dziecka*

III. KOMUNIKATY
ANNOUNCEMENTS

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

Pierwszy komunikat konferencyjny

Polskie Towarzystwo Badania Gier organizuje od 2005 roku cykl międzynarodowych konferencji naukowych pt. „Kulturotwórcza funkcja gier", odbywających się co roku w listopadzie w Poznaniu. Zarząd Główny PTBG z przyjemnością zaprasza na kolejną, dziewiątą konferencję pod tytułem **„Gry stosowane i gamifikacja", Poznań, listopad 2013**. 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>

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, ninth conference entitled "**Applied games and gamification**", Poznań, November 2013. 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 CulturePoznań 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>

Wymogi publikacji

Ogólne zasady przygotowywania artykułów

Wytyczne czasopisma Homo Ludens (numer piąty)

Artykuł powinien obejmować maksymalnie 8–10 stron autorskich, czyli od 14,4 tys. do 18 tys. znaków (ze spacjami) czcionką Times New Roman o rozmiarze 12, zgodnie z poniższymi wytycznymi (dłuższe artykuły będą rozpatrywane indywidualnie). Tekst główny prosimy poprzedzić abstraktem i listą 3–5 słów kluczowych w języku angielskim, poprzedzonych nagłówkiem „**Key words**". Natomiast na końcu artykułu należy umieścić wykaz literatury (zob. s. 4–7 niniejszego opracowania), informacje o autorze, a także abstrakt i 3–5 słów kluczowych w języku polskim poprzedzonych nagłówkiem „**Słowa kluczowe**" (zob. pkt 10–12 poniżej).

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. Proponujemy, aby artykuł był podzielony na sekcje, z jednopoziomową numeracją tytułów sekcji (1, 2, 3 itd.) oraz dwupoziomową numeracją tytułów ewentualnych subsekcji (1.1, 1.2, 1.3 etc.).

4. Wyliczenia prosimy sporządzać według poniższego wzoru. (Można także rozpoczynać poszczególne podpunkty wielką literą i kończyć kropką, zwłaszcza w dłuższym wyliczeniu).

   Grzegorz Trębicki wyróżnia dwie zasadnicze odmiany *fantasy*:
   • bohaterską;
   • epicką.

   Oto jeden z możliwych podziałów dyscyplin sportowych:
   1. wykorzystujące piłkę:
      a) piłka nożna;
      b) piłka ręczna;
      c) piłka koszykowa;
      d) piłka wodna;
      e) inne;
   2. niewykorzystujące piłki.

5. Wymiary tabel, wykresów, rysunków itp. (wyłącznie w odcieniach szarości) nie mogą przekraczać 12,4 cm szerokości i 19,26 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, TIFF.

6. W celu wyróżnienia istotnych partii tekstu:
   - podkreśleń („gra”) i kursywy („*gra*”) prosimy nie używać;
   - można używać wytłuszczenia („**gra**”), ale tylko w wypadku kluczowych miejsc artykułu, szczególnie istotnych słów i fraz.

   Kursywą zapisujemy natomiast tytuły książek, filmów, czasopism itp. (*Morfologia bajki*, *Homo Ludens* etc.), a także słowa i frazy wyraźnie obce, np. *de facto*, *science-fiction*, *seduction community*. Tytuły utworów czy tekstów, które są fragmentami większej całości (artykułów, rozdziałów, odcinków filmowych etc.), zapisujemy w cudzysłowie: „Asceza i duch kapitalizmu”.

7. Przypisy dolne numerujemy automatycznie, przestrzegając poniższych zasad:
   - przypisy rozpoczynają się od wielkiej litery;
   - każdy przypis zakończony jest kropką.

8. Prosimy używać polskich skrótów i oznaczeń: „cyt. za" (przy cytacie, który przytaczamy za innym autorem), „dz. cyt.", „tamże" itd.

9. Dłuższe cytaty wyróżniamy zmniejszoną czcionką (rozmiar 10), pozostawiając jednocześnie pusty wers na początku i końcu cytatu.

   Kartezjusz swój list rozpoczął takimi słowami:

   > Propozycja nowego języka ciekawszą zdała mi się na początku, niż gdy się jej przyjrzałem z bliska; albowiem dwóch tylko rzeczy trzeba się nauczyć we wszystkich językach, mianowicie znaczenia słów i gramatyki.

   Uwagi Descartes'a jednoznacznie wskazują, że nie był zachwycony projektem.

   W przypadku wystąpienia „cytatu w cytacie" stosujemy tzw. cudzysłowy podwójne.

   „Wtedy Bóg rzekł: «Niechaj się stanie światłość!». I stała się światłość".

10. Abstrakt w języku angielskim (60–100 słów) należy umieścić na początku artykułu, wraz z listą 3–5 słów kluczowych w tymże języku.

    Key words: ludology, game studies, games research

11. Abstrakt w języku polskim (60–100 słów) należy umieścić na końcu tekstu, razem z listą 3–5 słów kluczowych.

    Słowa kluczowe: ludologia, badanie gier, badania nad grami

12. Informacje o autorze 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

13. Artykuły, które nie będą respektowały powyższych wytycznych – a także teksty zawierające inne istotne braki – mogą zostać odrzucone lub zwrócone do korekty autorskiej jeszcze przed recenzją zewnętrzną.

14. Warunkiem dopuszczenia tekstów do druku jest pozytywna opinia recenzenta zewnętrznego.

Zasady sporządzania odwołań bibliograficznych i spisu literatury

Podstawę niniejszego opracowania stanowi model opisu bibliograficznego stosowany przez Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne (American Psychological Association – APA). W niektórych wypadkach pojawiają się jednak drobne modyfikacje, dlatego prosimy o uważną lekturę całego tekstu. W razie wątpliwości zachęcamy do kontaktu z redakcją.

Zastosowanie w artykule przedstawionego tu stylu bibliograficznego jest jednym z warunków publikacji. Tekst, który nie będzie spełniał wskazanych wymogów, może zostać odesłany do autora z prośbą o wprowadzenie potrzebnych poprawek.

Odwołania bibliograficzne w tekście głównym

Prosimy nie podawać pełnych danych bibliograficznych w przypisach. Odwołaniom do literatury powinny służyć krótkie wstawki nawiasowe w tekście głównym. Zawierają one nazwisko autora i datę publikacji (taką samą, jak w końcowym spisie literatury), w razie potrzeby również numery stron. Oto przykłady różnych sposobów zapisu:

1. Postać wampira doczekała się swojej symbolicznej biografii (Janion, 2002).

2. O późnym średniowieczu pisał także Johan Huizinga (1992).

3. Można się spotkać także z innym poglądem: „Gry nie są tylko dla dzieci" (Smith, 2009, s. 44–46).

4. Oto fragment *Milczenia owiec* Thomasa Harrisa (1990): „Kiedy siada z powrotem na krześle, nie potrafi sobie przypomnieć, którą książkę czytał"

(s. 30). Co więcej, Crawford po przerwanej lekturze „Dotyka ich [książek – N.N.] po kolei, żeby odnaleźć tę, która jest ciepła" (tamże).

5. W obecnej pracy nie ma potrzeby się zajmować psychologicznym ujęciem narracji. Zainteresowanemu czytelnikowi można polecić następujące prace: Trzebiński, 1992, 2002; de Barbaro, Janusz, Gdowska, 2008.

6. Kowalski przeprowadził eksperyment, w którym wykazał, jak ważne mogą być gry i zabawy dla rozwoju pewnych części kory mózgowej małego dziecka (Kowalski, 2009). Z kolei Nowak...

7. Zgodnie z klasyfikacją zaproponowaną przez Rzemyka (2008) gry stanowią jeden z podstawowych przejawów aktywności ludycznej człowieka (s. 45). Pasek natomiast...

Gdy w obrębie przytoczenia ma się znaleźć dopisek osoby cytującej, proponujemy zapis taki, jak w przykładzie czwartym: „[dopisana treść – inicjały przytaczającego]".

W tekście głównym nie ma potrzeby rozróżniania między redaktorami i autorami (por. przykład piąty, w którym redaktorzy oznaczani są tak samo, jak autorzy).

Kiedy w tekście parafrazowane są poglądy innych badaczy, prosimy o postępowanie zgodnie z przykładem szóstym i siódmym – odwołanie nawiasowe (z nazwiskiem autora i/albo numerem strony) będzie wtedy wyraźnie sygnalizować miejsce, w którym kończy się parafraza.

Odwołania do prac, które mają wielu autorów, zapisujemy następująco:

- dwójka autorów: „(Dudek, Pankalla, 2008)";
- od trzech do pięciu autorów: przy pierwszym odniesieniu wszystkie nazwiska: „(Adamski, Bandowska, Czubaj, Drohacz, 2005)", przy kolejnych tylko pierwsze nazwisko z dopiskiem „i in.": „(Adamski i in., 2005)";
- więcej niż pięciu autorów: „(Faryzel i in., 1993)".

Kilka innych zasad, o których przestrzeganie prosimy:

- kiedy w tekście przywołuje się kilka pozycji danego autora drukowanych w tym samym roku, do daty dodajemy litery, np. „Eco, 1972a" i „Eco, 1972b";
- jeżeli dwa odwołania nawiasowe do tej samej pozycji następują bezpośrednio po sobie, w drugim wystarczy podać „tamże, numer strony", a gdy strona jest identyczna – po prostu „tamże" (por. przykład czwarty na stronie 4);

- jeśli odwołujemy się do określonego fragmentu, a nie do całości tekstu, to zarówno przy cytowaniu, jak i przy parafrazowaniu konieczne jest podanie numerów stron.

Literatura

W tej części umieściliśmy wzory i przykłady opisu bibliograficznego dla źródeł różnego typu. Jeśli to tylko możliwe, w opisie powinny się znaleźć wszystkie informacje wskazane niżej. Wykaz źródeł należy poprzedzić słowem „Literatura", a w samym spisie stosować kolejność alfabetyczną – bez podziału na poszczególne typy tekstów.

Prosimy pamiętać, że w spisie literatury wyróżniamy kursywą tytuły książek i periodyków, ale nie artykułów.

Praca autorska

Nazwiska autorów, inicjały imion. (Rok). *Tytuł książki* (tłumacz). Miejsce wydania: wydawnictwo.

Huizinga, J. (1992). *Jesień średniowiecza* (tłum. T. Brzostowski). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Dudek, Z., Pankalla, A. (2008). *Psychologia kultury*. Warszawa: Eneteia

Praca zbiorowa

Nazwiska redaktorów, inicjały imion. (red.). (Rok). *Tytuł książki* (tłumacz). Miejsce wydania: wydawnictwo.

Janusz, B., Gdowska, K., de Barbaro, B. (red.). (2008). *Narracja. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

Artykuł w czasopiśmie naukowym

Nazwiska autorów, inicjały imion. (Rok). Tytuł tekstu (tłumacz). *Tytuł Czasopisma, Rocznik*(numer pisma), numery stron tekstu.

Klimczuk, A. (2008). Games 2.0 jako próba konstrukcji społeczno-kulturowego perpetuum mobile. *Homo Communicativus, 3*(5), 177–187.

Artykuł w magazynie

Nazwiska autorów, inicjały imion. (Rok). Tytuł tekstu. *Tytuł Magazynu, numer w danym roku*, numery stron tekstu.

Rosiomak, K. (2006). Imigranci i emigranci. *Razem przez Polskę, 12*, 35–38.

Artykuł w gazecie

Nazwiska autorów, inicjały imion. (Dzień, miesiąc, rok). Tytuł tekstu. *Tytuł Gazety*, numery stron tekstu.

Nowak, J. (27 grudnia 2008). Dziewięćdziesiąta rocznica. *Dziennik Grodu Przemysła*, 24–31.

Fragment pracy zbiorowej

Nazwiska autora, inicjały imion. (Rok). Tytuł tekstu. [W:] Inicjały imion i nazwiska redaktorów (red.), *Tytuł książki* (numery stron tekstu). Miejsce wydania: wydawnictwo.

Budziszewska, M., Dryll, E. (2008). Poczucie dorosłości a opowieść o własnych rodzicach. Badanie z wykorzystaniem strukturalnej analizy tekstu. [W:] B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.), *Narracja. Teoria i praktyka* (s. 189–209). Kraków: Wydawnictwo UJ.

Artykuł z periodyku elektronicznego

Nazwiska autorów, inicjały imion. (Rok). Tytuł tekstu. *Tytuł Czasopisma, Rocznik* (numer), numery stron tekstu. Online: <adres internetowy>. Data dostępu: dzień, miesiąc, rok.

Hitchens, M., Drachen, A. (2009). The many faces of role-playing games. *International Journal of Role-Playing, 1*(1), 3–21. Online: <http://marinkacopier.nl/ijrp/wp-content/uploads/2009/01/hitchens_drachen_the_many_faces_of_rpgs.pdf>. Data dostępu: 25 lipca 2010.

W wypadku korzystania ze źródeł elektronicznych, które mają swoje drukowane odpowiedniki (np. tekstu gazetowego opublikowanego także w internecie), postępujemy podobnie jak w ostatnim przykładzie. Rozpoczynamy od opisu właściwego źródłu drukowanemu (pracy autorskiej, pracy zwartej, artykułowi w gazecie), po czym dodajemy fragment: „Online: <adres internetowy>. Data dostępu".

Internetowe źródło nieperiodyczne (np. raport, recenzja, news, wpis blogowy)

Nazwiska autorów, inicjały imion. (Data publikacji: dzień, miesiąc, rok). *Nazwa źródła*. Online: <adres internetowy>. Data dostępu: dzień, miesiąc, rok.

Szczypczyk, T. (18 lutego 2010). *Gra grze grą. Przyczynek do genologii ludologicznej*. Online: <http://genologia-ludologiczna.pl>. Data dostępu: 7 marca 2010.

Jeżeli nie da się odnaleźć informacji o autorach, zamiast niej można podać na początku nazwę witryny. W naszym przykładzie mogłoby to wyglądać następująco: Nieodkryta Ludologia (18 lutego 2010). *Gra grze grą* itd.

Prosimy pamiętać o podawaniu daty dostępu do źródeł internetowych stosowanych w pracy, zarówno w końcowym spisie literatury, jak i w przypisach (dla przykładu: <http://ptbg.org.pl/hl1.php>, data dostępu: 15 września 2010). Jeżeli data ta jest identyczna dla wszystkich użytych źródeł internetowych, proponujemy nie powtarzać jej wielokrotnie w samym tekście, tylko dodać pod wykazem literatury stosowną formułę, na przykład: „Data dostępu do źródeł internetowych wykorzystanych w tekście: 14 września 2010".

W wykazie literatury powinny się znaleźć wszystkie źródła internetowe podane w przypisach i tekście głównym – również wtedy, gdy są to podstawowe adresy witryn (np. <http://ptbg.org.pl>. Jeżeli uznają Państwo, że w danym artykule wykaz literatury stałby się z tego powodu zbyt długi, można w nim uwzględnić tylko wybrane, najważniejsze źródła. W trakcie prac redakcyjnych autor tekstu może jednak zostać poproszony o uzupełnienie opisów bibliograficznych pominiętych źródeł (zależnie od decyzji kolegium redakcyjnego).

Jeżeli w wykazie literatury znajduje się źródło nietypowe (np. tekst bez autora, wydany pod szyldem określonej organizacji) lub inna istotna kwestia wydaje się nieuregulowana, pomocne mogą być materiały dostępne na stronie <http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>. W razie jakichkolwiek wątpliwości zapraszamy również do kontaktu z redakcją pisma *Homo Ludens*.

Informacje o Instytucie Lingwistyki Stosowanej UAM i Pracowni Badań Ludologicznych

W Instytucie prowadzi się badania naukowe i dydaktykę w ramach kierunku filologia-lingwistyka stosowana w następujących specjalizacjach:

1. **Glottodydaktyka**: Kształcimy nauczycieli języka niemieckiego na wszystkie poziomy nauczania i wszystkie typy szkół i języka angielskiego na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum.
2. **Translatoryka**: Studenci przygotowywani są do wykonywania zawodu tłumacza języka niemieckiego w zakresie tekstów pisanych, w tym zwłaszcza specjalistycznych ekonomii i prawa, oraz tłumaczenia konsekutywnego.
3. **Interkulturowa Komunikacja i Mediacja**: Kształcimy specjalistów w zakresie interkulturowej komunikacji i mediacji, przygotowywanych do wykonywania zawodu menadżera kultury, mediatora, pracownika instytucji i organizacji europejskich, wydawnictw, mediów, agencji turystycznych i innych.

Ponadto ILS oferuje również niestacjonarne-zaoczne studia drugiego stopnia, Studia Podyplomowe Kształcenia Tłumaczy Języka Niemieckiego wraz z licznymi warsztatami tłumaczeniowymi (m.in. z zakresu tłumaczenia języków specjalistycznych i przygotowujące do egzaminu dla tłumaczy przysięgłych) oraz kursy dokształcające dla nauczycieli języków obcych:

Kurs 1. „Nowe technologie w nauczaniu języków obcych"
Kurs 2. „Konstruowanie gier edukacyjnych w nauczaniu języków obcych".

Pracownia Badań Ludologicznych (poprzednio Pracownia Badań Ludologicznych w Glottodydaktyce i Komunikacji Interkulturowej) jest pierwszą jednostką uczelnianą w Polsce, a najprawdopodobniej również na świecie, z ludologią w nazwie. Jej pracownicy w badaniach własnych, zespołowych, przygotowywanych rozprawach habilitacyjnych i doktorskich oraz w dydaktyce – zarówno podczas prowadzonych zajęć specjalizacyjnych, seminariów licencjackich/magisterskich, jak i praktycznych-językowych wpisujących się w zakresy oferowanych w ILS specjalizacji w ramach kierunku filologia-lingwistyka stosowana – zajmują się strategią ludyczną w zakresie nazwy pracowni (m.in. grami dydaktycznymi, komunikacyjnymi, językowymi i innymi w nauczaniu języków obcych i komunikacji interkulturowej) oraz szeroko pojętą ludologią jako nauką zajmującą się badaniem gier. Pracownia współpracuje z Polskim Towarzystwem Badania Gier. Wśród jej pracowników znajdują się członkowie, członkowie-założyciele Towarzystwa oraz regularni uczestnicy corocznych konferencji naukowych PTBG.

Od 2005 r. przy Instytucie Lingwistyki Stosowanej UAM działa pierwsze w Polsce statutowe koło Polskiego Towarzystwa Badania Gier – Poznańskie Koło PTBG przy ILS UAM (w ramach sekcji ludologicznej Koła Naukowego Studentów Lingwistyki Stosowanej).

Więcej informacji o instytucie, programach studiów, kadrze naukowo-dydaktycznej na stronie domowej.

Adres: Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM, ul. 28 czerwca 1956 nr 198, 61-485 Poznań, tel. 061 829 29 25, 061 829 29 33, fax. 0618292926, <www.ILS.amu.edu.pl>.

Homo Ludens 1/(4) (2012)

Informacje o Polskim Towarzystwie Badania Gier

Information about Games Research Association of Poland

Polskie Towarzystwo Badania Gier

PTBG to pierwsze naukowe towarzystwo ludologiczne w Polsce. Skupia naukowców i studentów z wielu uczelni, którzy zajmują się szeroko pojętą problematyką gier – zwłaszcza RPG i gier komputerowych. Jego celem jest popularyzowanie i rozwijanie wiedzy o grach, zarówno w ujęciu teoretycznym (interdyscyplinarnie i od strony nauk szczegółowych), jak i praktycznym (tworzenie i rozpowszechnianie gier; zastosowania dydaktyczne).

Polskie Towarzystwo Badania Gier ma ambicję, aby to jego członkowie dokonywali wartościowych ustaleń naukowych oraz nowatorskich rozwiązań praktycznych.

Towarzystwo organizuje – samodzielnie i we współpracy z instytucjami naukowymi – spotkania i panele naukowe oraz inne imprezy związane z badaniem gier. Ma zamiar upowszechniać i wydawać powstające w Polsce ludologiczne prace naukowe. PTBG propaguje ideę gier jako formy twórczego wykorzystania czasu, zamierza przedkładać władzom oświatowym wnioski dotyczące zastosowania gier w dydaktyce oraz projektować zainteresowanie nimi m.in. za pośrednictwem Internetu. Towarzystwo będzie również zajmować stanowisko w sprawach publicznych dotyczących gier. Planowana jest współpraca z towarzystwami naukowymi i pokrewnymi instytucjami w kraju i za granicą.

Strona oficjalna i forum PTBG: <www.ptbg.org.pl>
Siedziba Towarzystwa: ul. Kossaka 9/7 60-759 Poznań, tel. (061) 866 04 22
Kontakt: ptbg@ptbg.org.pl, jszeja@pro.onet.pl, SurdykMG@amu.edu.pl

Zarząd Główny PTBG:

dr Jerzy Zygmunt Szeja
Przewodniczący

dr Mirosław Filiciak
Wiceprzewodniczący

dr Augustyn Surdyk
Skarbnik

dr Michał Mochocki
Sekretarz

dr Zbigniew Wałaszewski

dr Agata Hofman

Die polnische Gesellschaft zur Spieleforschung

Die PTBG ist die 1. akademische ludologische Gesellschaft in Polen. In ihr versammeln sich Forscher und Studierende zahlreicher Universitäten mit unterschiedlicher Spezialisierung sowie Personen aus anderen Berufskreisen und auch „Praktiker" – Spieler und Designer – die sich alle in irgendeiner Form mit dem Phänomen Spiel befassen. Das Ziel der Gesellschaft ist es, Wissen über Spiele, sowohl in theoretischer wie auch in praktischer Form zu entwickeln und zu vermitteln. Die PTBG erhebt den Anspruch, dass ihre Mitglieder wertvolle wissenschaftliche Theorien schaffen und innovative, praktische Lösungen vorstellen. Die Gesellschaft organisiert u.a. Treffen, Konferenzen, Workshops, Kurse und andere mit der Spieleforschung verbundene Aktivitäten, und sie propagiert die Idee, dass Spiele eine kreative Form des Zeitvertreibs sind. Die PTBG arbeitet mit dem polnischen Bildungsministerium zusammen und beabsichtigt, Vorschläge zur sinnvollen Nutzung von Spiel in Didaktik und Pädagogik einzureichen sowie allgemein das Interesse für Spiele mittels verschiedener Medien (inkl. des Internets) zu stärken. Die Gesellschaft vertritt ihre Standpunkte in öffentlichen Debatten zum Thema Spiel und plant, mit ähnlichen Gesellschaften, Organisationen und Institutionen in Polen und anderen Ländern zusammenzuarbeiten.

GRAP main and forum site: <www.ptbg.org.pl>
Headquarters: ul. Kossaka 9/7 60-759 Poznań, tel.: (061) 866 04 22
Contact: ptbg@ptbg.org.pl, jszeja@pro.onet.pl, SurdykMG@amu.edu.pl

The Main Board of GRAP:

Jerzy Zygmunt Szeja PhD
President

Mirosław Filiciak PhD
Vice President

Augustyn Surdyk PhD
Treasurer

Michał Mochocki PhD
Secretary

Zbigniew Wałaszewski PhD

Agata Hofman PhD

Games Research Association of Poland

PTBG is the first academic ludological society in Poland. It gathers scholars and students of numerous universities, different specializations (linguistics, theory of literature, sociology, psychology, philosophy, history, economy, computing, and other sciences and arts) and professions, as well as practitioners – game players and game designers, dealing with broadly perceived game issues especially Role–Playing Games and computer games.

The aim of the association is to popularise and develop the knowledge of games, both in the theoretical (interdisciplinary, as well as from the point of view of particular disciplines) and practical (creating and distributing games;didactic applications) perspective. The Games Research Association of Poland aims to assist its members in establishing valuable scholarly theoretical assumptions and introduce innovative practical solutions.

The association organises – alone and through cooperation with academic institutions – meetings, conventions, conferences, workshops, courses, training and other enterprises related to games research.

Its intention is to popularise and publish ludological academic works written in Poland . The PTBG propagates the idea of games as a form of creative use of time, intends to present proposals concerning the application of games in didactics and pedagogy to the Ministry of Education and raises interest in games via different media including the internet.

The association will also take a stand in public matters related to games.

It is planning to cooperate with similar scholarly societies, organisations and institutions in Poland and abroad.

GRAP main and forum site: <www.ptbg.org.pl>
Headquarters: ul. Kossaka 9/7 60-759 Poznań, tel.: (061) 866 04 22
Contact: ptbg@ptbg.org.pl, jszeja@pro.onet.pl, SurdykMG@amu.edu.pl

The Main Board of GRAP:

Jerzy Zygmunt Szeja PhD
President

Mirosław Filiciak PhD
Vice President

Augustyn Surdyk PhD
Treasurer

Michał Mochocki PhD
Secretary

Zbigniew Wałaszewski PhD

Agata Hofman PhD

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.

GRAP main and forum site: <www.ptbg.org.pl>
Headquarters: ul. Kossaka 9/7 60-759 Poznań, tel.: (061) 866 04 22
Contact: ptbg@ptbg.org.pl, jszeja@pro.onet.pl, SurdykMG@amu.edu.pl

The Main Board of GRAP:

Jerzy Zygmunt Szeja PhD
President

Mirosław Filiciak PhD
Vice President

Augustyn Surdyk PhD
Treasurer

Michał Mochocki PhD
Secretary

Zbigniew Wałaszewski PhD

Agata Hofman PhD

Warunki wstąpienia do Polskiego Towarzystwa Badania Gier

Wszystkie osoby oraz instytucje i firmy zainteresowane wstąpieniem do Polskiego Towarzystwa Badania Gier zapraszamy serdecznie do zapoznania się ze statutem Towarzystwa dostępnym na stronie internetowej PTBG w zakładce „Statut PTBG", pobrania deklaracji członkowskiej (dostępnej w zakładce „Czym jest PTBG?" i zamieszczonej na kolejnej stronie) oraz wysłania jej do Przewodniczącego Zarządu Głównego PTBG dr. Jerzego 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) 40zł
- dla pozostałych członków PTBG 60zł.

Mile widziane również wyższe wpłaty.

W przypadku Członków Wspierających (instytucji, organizacji i innych) każda deklaracja będzie rozpatrywana indywidualnie przez Zarząd Główny i Radę Towarzystwa.

Składki członkowskie za następne lata w odpowiedniej wysokości należy uiszczać do 10 lutego każdego roku.

Składki należy wpłacać na konto:

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

nr konta bankowego: PKO BP SA, Oddział 14 w Poznaniu:
39 1020 4027 0000 1902 0396 6587
Tytułem: Składka członkowska za rok 201_ + imię i nazwisko wpłacającego.

Jednocześnie uprzejmie prosimy o przesłanie danych do listy członków PTBG publikowanej na witrynie Towarzystwa wg poniższych wzorów na adres SurdykMG@amu.edu.pl:

1. stopień naukowy/tytuł zawodowy
2. imię i nazwisko
3. reprezentowana dyscyplina naukowa/uzyskane wykształcenie
4. uczelnia, jednostka, miasto/miejscowość (w przypadku pracowników naukowych/dydaktycznych/naukowo-dydaktycznych i studentów)
5. aktualny, kontaktowy adres mailowy

Przykład 1 (pracownik uczelni):

- dr AAAA BBBB, lingwistyka stosowana-glottodydaktyka, anglista, Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM Poznań, AAABBB@amu.edu.pl

Przykłady 2, 3 (pracujący, niezwiązany z żadną uczelnią):

- mgr XXXXX YYYYY, informatyka, Warszawa, XXX@aaa.pl
- FFFFFF GGGGGG, pracujący, Wrocław, GGG@aaa.pl

Przykłady 4, 5 (student):

- VVVVV ZZZZZ, student 2 roku filologii angielskiej, Instytut Filologii Angielskiej UAM Poznań, ZZZ@aaa.pl
- Lic. DDDDD EEEEEE, student 5 roku filologii angielskiej, Instytut Filologii Angielskiej, UAM Poznań, EEE@aaa.pl

Zarząd Główny PTBG gorąco zachęca do działalności w Kołach PTBG oraz powoływania nowych Kół (szczegóły określa Statut PTBG, lista istniejących Kół na kolejnych stronach).

Serdecznie zapraszamy do odwiedzania strony PTBG (<www.PTBG.org.pl>) rejestracji i udziału w dyskusjach na forum naukowym Towarzystwa (wejście ze strony głównej Towarzystwa) oraz odwiedzania profilu PTBG w serwisie Facebook.

Członkowie Towarzystwa mogą również brać udział w corocznych konferencjach naukowych PTBG z cyklu „Kulturotwórcza funkcja gier" (zwykle w listopadzie każdego roku w Poznaniu, strona każdej bieżącej strony pod adresem <www.gry.konferencja.org>) **ze zniżkową opłatą konferencyjną zawierającą ponadto składkę za nadchodzący rok**.

Zachęcamy do lektury publikacji PTBG i czasopisma „Homo Ludens" (dostępne online <http://ptbg.org.pl/HomoLudens/>, więcej informacji nt. poprzednich publikacji Towarzystwa można znaleźć w zakładce „Publikacje" – wejście ze strony głównej PTBG.

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA
Polskiego Towarzystwa Badania Gier

Wyrażam swoją wolę przystąpienia do towarzystwa naukowego pod nazwą Polskie Towarzystwo Badania Gier.

Oświadczam, że znany jest mi statut PTBG i akceptuję jego postanowienia.

1. IMIĘ/IMIONA _____
2. NAZWISKO _____
3. DATA URODZENIA _____
4. ADRES ZAMIESZKANIA _____
5. ADRES KONTAKTOWY, TEL., E-MAIL _____
   _____
   _____
6. ROK WSTĄPIENIA _____
7. TYTUŁ ZAWODOWY / STOPIEŃ NAUKOWY / STUDENT (UCZELNIA, KIERUNEK, ROK), WYKSZTAŁCENIE, ZAWÓD WYKONYWANY
   _____
   _____
   _____

Podpis

Informacja o Kołach Polskiego Towarzystwa Badania Gier

Od roku 2005 do teraz zostało powołanych sześć statutowych Kół PTBG (w kolejności powstawania):

Poznańskie Koło PTBG przy Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Adres: ul. 28 czerwca 1965r. nr 198, 61–485, Poznań

Zarząd Koła:
- Przewodniczący: dr Augustyn Surdyk,
- Członek Zarządu: dr inż. Jan Zych,
- Członek Zarządu: mgr inż. Jakub Marszałkowski.

Kontakt: SurdykMG@amu.edu.pl

Warszawskie Koło PTBG przy Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego

Zarząd Koła:
- Przewodniczący: dr Zbigniew Wałaszewski,
- Członek Zarządu: Przemysław Bociąga,
- Członek Zarządu: Maciej Ryng.

Kontakt: zw@aps.edu.pl

Bydgoskie Koło PTBG przy Instytucie Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Adres: ul. Grabowa 2, 85–601, Bydgoszcz

Zarząd Koła:
- Przewodniczący: dr Michał Mochocki,
- Sekretarz: mgr Aleksandra Mochocka,
- Członek Zarządu: mgr Henryk Duszyński.

Kontakt: michal.mochocki@gmail.com

Gdańskie Koło PTBG przy Wydziale Zamiejscowym SWPS w Sopocie

Zarząd Koła:
- Przewodnicząca: dr Agata Hofman,
- Wiceprzewodnicząca: mgr Ewa Szumilewicz,
- Sekretarz: lic. Kamila Kraszewska.

Kontakt: agata.hofman@lanlab.pl

Krakowskie Koło PTBG przy Instytucie Sztuk Audiowizualnych UJ w Krakowie

Zarząd Koła:
- Przewodniczący: dr Tomasz Z. Majkowski,
- Członek Zarządu: dr Anna Nacher,
- Członek Zarządu: Maciej Krawczyk.

Kontakt: tzm@fandom.art.pl

Wrocławskie Koło PTBG przy Zakładzie Nowych Mediów Instytutu Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu

Zarząd Koła:

- Przewodniczący: dr Jan Stasieńko,
- Członek Zarządu: dr Dorota Chmielewska-Łuczak,
- Członek Zarządu: dr Dobrosława Grzybkowska-Lewicka.

Kontakt: janostas@poczta.onet.pl

Informacje i komunikaty dotyczące działalności Kół publikowane są na witrynie internetowej PTBG, w odpowiednich działach forum oraz w profilu towarzystwa w serwisie Facebook.