

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Instytut Filozofii

Homo communicativus

Filozofia – komunikacja – język – kultura

2(4)/2008



POZNAŃ 2008

HOMO COMMUNICATIVUS

Redaktor naczelny: Emanuel Kulczycki
Z-ca redaktora naczelnego: Bartłomiej Bączkowski

Recenzja
prof. dr hab. Maryla Hopfinger

Redakcja naukowa
Augustyn Surdyk, Jerzy Zygmunt Szeja

Kolegium redakcyjne
Augustyn Surdyk, Jerzy Zygmunt Szeja, Agata Zarzycka, Michał Mochocki

Korekta
Stanisław Krawczyk

Korekta tekstów niemieckojęzycznych
Bogumiła Surdyk

Opracowanie techniczne
Emanuel Kulczycki

Wersja elektroniczna
www.hc.amu.edu.pl

*Publikacja sfinansowana przez
Polskie Towarzystwo Badania Gier*

Adres redakcji
„Homo communicativus”
ul. Szamarzewskiego 89c
60-569 Poznań
e-mail: hc@amu.edu.pl

Wydawca
Zakład Teorii i Filozofii Komunikacji
ul. Szamarzewskiego 89c
60-569 Poznań

ISSN 1896-3099

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

HOMO COMMUNICATIVUS 2(4)/2008

Kulturotwórcza funkcja gier

Gra w kontekście edukacyjnym,
społecznym i medialnym

Redakcja naukowa

Augustyn Surdyk, Jerzy Zygmunt Szeja



POZNAŃ 2008

ABSTRACT. This volume is a representative survey of empirical and theoretical research in Poland and reflection on the issues of ludology – game studies in linguistics, foreign language didactics, literature and social sciences. The volume contains papers presented during the 2nd international academic conference “Culture-Generative Function of Games. Game in the education, media and society” organised in November 2006 in Poznań by Polskie Towarzystwo Badania Gier (Games Research Association of Poland), Institute of Applied Linguistics at Adam Mickiewicz University and Poznań International Fair.

Augustyn Surdyk, Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, ul. 28 Czerwca 1956 r. nr 198, 61-485 Poznań, Poland; e-mail: SurdykMG@amu.edu.pl

Jerzy Zygmunt Szeja, Polskie Towarzystwo Badania Gier, ul. Kossaka 9/7, 60-759 Poznań, Poland; e-mail: jszeja@pro.onet.pl

Materiały z II Międzynarodowej Konferencji Naukowej
zorganizowanej przez
Polskie Towarzystwo Badania Gier,
Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM
oraz
Międzynarodowe Targi Poznańskie Sp. z o. o.
Poznań, 25-26 listopada 2006 r.



SPIS TREŚCI

Wstęp	7
-------------	---

Część I. Metody badań nad grami i zjawiska społeczne w grach

Jerzy Zygmunt SZEJA, <i>Świat graczy</i>	13
Arkadiusz JABŁOŃSKI, <i>Gry a rzeczywistość. Tożsamość czy komplementarność?</i>	23
Agata SKÓRZYŃSKA, <i>Gry i zabawy w perspektywie performatyki. O potrzebie badań interdyscyplinarnych w ludologii</i>	31
Andrzej BEŁKOT, <i>Karnawalizacja jako pojęcie ludyczne</i>	45
Marcin DREWS, <i>Gry komputerowe a analfabetyzm funkcjonalny i informacyjny</i>	59
Maurycy ZAJĘCKI, <i>Gracz racjonalny? Przyczynek do metodologii nauk społecznych</i>	73
Stanisław KRAWCZYK, <i>Narracja i dialog. Zastosowania psychologii narracyjnej w badaniu narracyjnych gier fabularnych</i>	81
Britta STÖCKMANN, Jens JAHNKE, <i>Germany – A Ludorado. An introduction to the German board game market and the possibilities it offers</i>	93
Andrzej KLIMCZUK, <i>Rozrywkowe skrzywienie – kiedy dokuczliwość społeczna gier komputerowych przekroczy dopuszczalny poziom?</i>	103

Część II. Gry w dydaktyce

Augustyn SURDYK, <i>Klasyfikacja interakcji w grach typu Role-Playing Games oraz relacje komunikacyjne i dydaktyczne w technice gier fabularnych</i>	115
Paweł HOSTYŃSKI, <i>Integrująca funkcja technik ludycznych w nauczaniu języka obcego na studiach neofilologicznych – założenia badawcze</i>	127
Alina JURASZ, <i>Wertykalne i horyzontalne gry językowe w niemieckim dowcipie językowym</i>	141
Beata KĘDZIA-KLEBEKO, <i>O grach tekstowych, czyli dlaczego warto pisać nowele kryminalne na studiach neofilologicznych?</i>	151
Anna JAROSZEWSKA, <i>Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym w kontekście wielokulturowości</i>	157
Magdalena JEŻEWSKA, <i>Piosenka jako element ludyczny na lektoracie języka włoskiego</i>	167
Łukasz FLEISCHEROWICZ, <i>Gry w inność. Zastosowanie gier interakcyjnych w edukacji międzykulturowej na obszarze konfliktu społecznego (na przykładzie Kosowa)</i>	175
Weronika GÓRSKA, <i>Szalony Chińczyk – niekonwencjonalna lekcja powtórkowa</i>	183
Krzysztof KASIANIUK, <i>„Paradygmat gry” w uczeniu się polityki. Doświadczenie dydaktyki akademickiej</i>	191
Anna MAZIARCZYK, <i>Oulipijski Matrix. Gry światów w powieściach Raymonda Queneau</i>	205
Hanna GULIŃSKA, <i>Gry edukacyjne w nauczaniu chemii</i>	213
Jacek MOŚNY, <i>Tamburyno w rozwoju gier ruchowych na Górnym Śląsku</i>	224
Noty o autorach	228

WSTĘP

Z przyjemnością oddajemy w Państwa ręce kolejne dwa tomy publikacji Polskiego Towarzystwa Badania Gier, które ukazują się jednocześnie w ramach serii naukowej „Homo communicativus” wydawanej przez Zakład Teorii i Filozofii Komunikacji Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu jako numery specjalne 2 (4) / 2008 oraz 3 (5) / 2008. Książki są owocem następujących po sobie dwóch międzynarodowych konferencji naukowych PTBG (II i III) z cyklu „Kulturotwórcza funkcja gier” z podtytułami: „Gra w kontekście edukacyjnym, społecznym i medialnym”, (Poznań 25-26.11.2006) oraz „Cywilizacja zabawy czy zabawy cywilizacji. Rola gier we współczesności” (Poznań 24-25.11.2007), współorganizowanych przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM i Międzynarodowe Targi Poznańskie. Pragnąc dotrzeć do jak najszerszej rzeszy zainteresowanych, oprócz wersji tradycyjnej (drukowanej) umożliwiliśmy nieodpłatne pobranie obu książek w **wersji elektronicznej online** - na witrynach internetowych czasopisma: www.hc.amu.edu.pl oraz Polskiego Towarzystwa Badania Gier: www.PTBG.org.pl.

Każdy z tomów podzielony jest na dwa działy, z których jeden obejmuje teksty osadzone tematyką w naukach społecznych, niejednokrotnie zawierające propozycje metodologii badań nad grami, drugi natomiast gromadzi referaty z zakresu edukacji, dydaktyki (w tym w przeważającej części glottodydaktyki), językoznawstwa, komunikacji interkulturowej, pedagogiki i literaturoznawstwa. Podział ten, naturalnie, jest umowny, co wynika z daleko idącej różnorodności omawianych zagadnień. Motywem przewodnim konferencji – jak i publikacji – jest jednak **gra**, i to ona właśnie łączy teksty umieszczone w obu tomach.

Duże zainteresowanie kolejnymi konferencjami z cyklu „Kulturotwórcza funkcja gier” utwierdza nas w przekonaniu, iż cel założony przez organizatorów

– integracja interdyscyplinarnego, trans-, post-, czy też multidyscyplinarnego środowiska naukowego badaczy gier – został osiągnięty. Zgodnie z otwartą formułą konferencji wśród przybyłych znaleźli się przedstawiciele różnych dyscyplin nauk humanistycznych, społecznych, przyrodniczych i ścisłych. Nadrzędnym celem konferencji oraz towarzystwa jest wypracowanie fundamentów teoretycznych ludologii jako nauki o szeroko pojętych grach wszelkiego rodzaju (w przeciwieństwie do zachodniego nurtu *ludology* koncentrującego się wyłącznie na grach komputerowych lub szerzej – cyfrowych, ang. *digital games*), oraz badanie ich miejsca i roli we wszelkich sferach życia człowieka.

Wewnętrzne zróżnicowanie ludologii jako wciąż tworzącej się nauki znajduje swoje odbicie w mnogości dyscyplin naukowych reprezentowanych przez członków Polskiego Towarzystwa Badania Gier, a także gości corocznych konferencji. Ta obfitość dyscyplin wynika z zazębiania się obszarów zainteresowań badawczych nauk humanistycznych, społecznych, przyrodniczych i ścisłych. W związku z tym nasuwają się tutaj pytania stawiane podczas kolejnych konferencji PTBG: *Czy możliwe i potrzebne jest stworzenie odrębnej metodologii badań nad grami?* oraz *Czy ludologia może wyrastać wyłącznie na gruncie teorii wypracowanych przez nauki humanistyczne i społeczne?* Celem konferencji i tejże publikacji jest między innymi próba znalezienia odpowiedzi i zachęta do dalszej dyskusji.

Niniejszym pragnę serdecznie podziękować wszystkim osobom i instytucjom, które przyczyniły się do sukcesu cyklu naszych konferencji: Honorowemu Przewodniczącemu Komitetu Organizacyjnego i Dyrektorowi Instytutu Lingwistyki Stosowanej UAM Panu Prof. dr. hab. Waldemarowi Pfeifferowi, JM Rektorowi UAM Panu Prof. dr. hab. Stanisławowi Lorencowi, Dziekanowi Wydziału Neofilologii UAM Panu Prof. dr. hab. Józefowi Darskiemu, oraz Prezydentowi Miasta Poznania Ryszardowi Grobelnemu za objęcie konferencji honorowym patronatem; kierownictwu Międzynarodowych Targów Poznańskich za udostępnienie nowocześnie wyposażonych sal konferencyjnych, członkom Komitetu Organizacyjnego i Kolegium Redakcyjnego oraz Redaktorowi Naczelnemu czasopisma naukowego „Homo communicativus” Panu Emanuelowi Kulczyckiemu za ogrom pracy, którą wykonali, członkom Poznańskiego Koła PTBG przy ILS UAM i studentom z Instytutu Lingwistyki Stosowanej, którzy co roku oferują swą pomoc w organizacji konferencji, oraz wszystkim innym osobom, których wkładu pracy nie da się przecenić. Szczególnie gorące podziękowania składam Recenzentce niniejszego tomu, Pani Prof. dr. hab. Maryli Hopfinger.

Począwszy od I międzynarodowej konferencji naukowej PTBG z 2005 r. pt. „Gra jako medium, tekst i rytuał” konferencje odbywają się cyklicznie co roku w Poznaniu, zawsze w trzeci weekend listopada. Od roku 2008 adres witryny internetowej każdej bieżącej konferencji pozostaje niezmienny: **www.gry.konferencja.org**. Rejestrować udział w konferencji można samodzielnie (on-line). Osoby zainteresowane będą mogły odnaleźć archiwalne strony ubiegłych konferencji

wraz z informatorami i programami do pobrania pod kolejno numerowanymi adresami:

www.gry2005.konferencja.org,
www.gry2006.konferencja.org,
www.gry2007.konferencja.org itd.

Od momentu rejestracji PTBG w 2005 r. w Poznaniu towarzystwo dynamicznie się rozwija i w roku 2008 doczekało się już pięciu oddziałów terenowych (kół), którymi są:

- Poznańskie Koło PTBG przy Instytucie Lingwistyki Stosowanej UAM w Poznaniu,
- Warszawskie Koło PTBG przy Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego,
- Bydgoskie Koło PTBG przy Instytucie Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy,
- Gdańskie Koło PTBG przy Zakładzie Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego,
- Krakowskie Koło PTBG przy Akademii Pedagogicznej w Krakowie.
- Więcej informacji o towarzystwie, kołach i konferencjach można znaleźć na oficjalnej stronie oraz forum PTBG.

Serdecznie zapraszamy do Poznania i życzymy interesującej lektury!

W imieniu Kolegium Redakcyjnego
Augustyn Surdyk

Część I

METODY BADAŃ NAD GRAMI I ZJAWISKA SPOŁECZNE W GRACH

ŚWIAT GRACZY

Jak to pokazują liczne statystyki, coraz większy procent członków kultury globalnej – w jakimś sensie będącej przedłużeniem kultury Zachodu oskarżanej o makdonaldyzację – sporą część swego czasu poświęca na różnego rodzaju gry. Do zrozumienia kultury współczesnej i kierunku jej rozwoju niezbędne jest wszechstronne badanie tych gier.

Ponieważ moim zdaniem nie da się badać kultury (resp. subkultury), samemu będąc poza nią, badania uczestniczące są koniecznością. Postanowiłem zwrócić uwagę na zabawy mniej znane, zwłaszcza polskim ludologom – na gry karciane i najnowsze potomstwo MUD-ów¹: strategiczno-fabularne internetowe gry tekstowe, w które gra się przez przeglądarkę internetową.

Karcianki

Gry karciane, zwane w idiolekcie graczy *karciankami*, dzielimy na dwa zasadnicze typy: gry kolekcjonerskie i pozostałe. Najbardziej interesujące są gry kolekcjonerskie, ponieważ z jednej strony w naturalny sposób wymuszają one tworzenie się społeczności grających i wymieniających się kartami, z drugiej – stworzenie takiej gry wymaga dużego wysiłku logistyczno-finansowego. Inwestycja taka może w wypadku powodzenia dać spore dochody. Wysoka dochodowość z kolei gwarantuje dużą konkurencję i stałe doskonalenie produktu. Karcianka kolekcjonerska nie może istnieć bez nakładów na reklamę, bez turniejów i bez społeczności skupionych wokół niej graczy.

¹ *Multi User Dungeon* – program komputerowy umożliwiający wspólną grę za pomocą łączy (w sieci lokalnej lub przez internet); klasyczne zastosowanie tej nazwy dotyczy programów do rozgrywek w trybie tekstowym (lokacje, bohaterowie graczy i inne istoty, wyniki działań, przedmioty, warunki atmosferyczne itd. są opisywane przez interaktywny program wspomagany przez administratorów) z możliwością porozumiewania się z innymi graczami.

Karcianki niekolekcyjne są znacznie skromniejsze i łatwiejsze do badania. Są w gruncie rzeczy wzbogaconą o aspekty fabularne zabawą kolorowymi kartonikami – żywo przypominającą znane od setek lat inne gry karciane. Stawiają swym uczestnikom wymagania od poziomu *Gry w wojnę* (silniejsza karta bije słabszą) aż do brydża towarzyskiego włącznie. Najciekawsze polskie niekolekcyjne gry karciane ostatnich lat to *Zombiaki* Wydawnictwa Portal (symulacja walki ludzi z hordą zombich o fabule jak z kiepskiego horroru klasy C – ale sama rozgrywka jest interesująca) oraz *Troja* Krakowskiej Grupy Kreatywnej (symulacja walk bohaterów achajskich).

Pewną osobliwością rynku polskiego są trzy niekolekcyjne gry karciane o silnym obliczu polityczno-groteskowym. Najstarsza z nich to *Sim Wiocha* (klimaty postpegeerowsko-blokersowe), którą drukowano w miesięczniku „Portal” (4/2000). Dwa lata temu na konwencji *ConQuest 2004* ukazała się ciekawa efemeryda – karcianka z najbardziej znanymi postaciami z fandomu polskiego² pt. *Fandom*. Ciekawą propozycją groteski politycznej jest wydana rok temu przez KGK *Zostań Prezydentem* reklamowana jako *satyryczno-polityczna gra towarzyska*.

Najsłynniejszą kolekcjonerską grą karcianą świata jest *Magic: the Gathering* wydawnictwa Wizards of the Coast Inc. O jej popularności bezpośrednio świadczy jej sprzedaż w każdym sklepie z grami i w sieci Empik oraz dziesiątki turniejów w Polsce i setki na całym świecie, a pośrednio – imponująca liczba (kilkadziesiąt tomów!) seria powieści i zbiorów opowiadań z fabułą umieszczoną w uniwersum *M:tG*. Niestety dość szybko przekonałem się, że ogarnięcie analizą tak wielkiej gry wymagałoby zaangażowania dziesiątków naukowców. Ponieważ raczkująca w Polsce nauka o grach w najbliższych latach nie wykształci stosownych ośrodków badawczych, mimo nabycia kilkuset kart oraz podręcznika strategii porzuciłem *M:tG* na korzyść karcianki *Veto!*, której narodzinom mogłem się przyglądać oraz wziąć udział w rozwoju gry. Ważne były też sienkiewiczowskie i dzikopolo-we³ korzenie tego produktu Krakowskiej Grupy Kreatywnej⁴. Niemniej jednak nie straciłem zupełnie kontaktu z *M:tG*, ponieważ wielu graczy w *Veto!* grało kiedyś w ten produkt „Czarodziei”, a w dyskusjach na forum polskiej gry odwołania do najsłynniejszej i największej karcianki świata były bardzo częste.

W wyborze kierowałem się także innymi motywami: znałem wielu czynnych graczy w *Veto!*, którzy wywodzili się ze środowiska dzikopoloowego, oraz mogłem tą grą zainteresować członków własnej rodziny, co pozwoliło mi na

² Fandomem nazywamy w różnym stopniu sformalizowaną społeczność fanów literatury science fiction i fantasy oraz gier fabularnych. Kiedyś określano, że fandom składa się z klubów, ale w dobie monopolizacji kontaktów przez sieć internetową regionalne kluby fanów tracą na znaczeniu. Do fandomu należą osoby jeżdżące na konwenty. Organizatorzy takich konwentów są kluczowymi osobistościami fandomu.

³ Odniesienie do polskiego systemu narracyjnych gier fabularnych *Dzikie pola* zainspirowanego trylogią Sienkiewiczowską [przyp. red.].

⁴ Obecnie dostępna druga edycja *Veto!* jest firmowana przez wydawnictwo *Imperium* [przyp. red.].

bliższą obserwację zróżnicowanych wiekowo graczy. W rezultacie w *Veto!* grają od dwóch lat moi synowie: Radosław (niecałe 17 lat), Michał (15) i Jarek (13) oraz ich kuzyni: Maciej (21) i Bartosz (18). O zaangażowaniu niech świadczy to, że w poprzednim roku byłem mistrzem Polski, a w tym pierwszego miejsca ustąpiłem Michałowi, zdobywając drugie. Niebagatelna jest też kwota inwestycji.

Zasady gry w karcianki kolekcjonerskie, a szczególnie w *Veto!*, są na tyle skomplikowane, że nawet pobieżne w nie wprowadzenie rozsądziłoby ramy tej pracy. Natomiast warto wskazać na ogólną zasadę rządzącą każdą karcianką. Gra składa się z dwóch faz: pierwsza to wymyślanie talii dającej możliwość zwycięstwa oraz zbieranie kart potrzebnych do jej konstrukcji (kupno lub wymiana), druga to testowanie takiej talii w grze towarzyskiej lub turniejowej.

Na powstanie i ewolucję gry mają wpływ, prócz twórców, sami gracze, a ich wpływ na grę jest wprost proporcjonalny do ich zaangażowania (w tym finansowego), sukcesów i wkładu pracy. Można to porównać do zaangażowania pracowników w rozwój ich firmy sprzedającej owoce pracy intelektualnej.

Podstawowa różnica między pracownikami firmy dbającymi o jej rozwój a zaangażowanymi graczami jest taka, że pracownicy otrzymują gratyfikacje finansowe, podczas gdy gracze mogą liczyć tylko na bonusy w grze⁵. W karciance jest to wpływ na jej zasady i powstawanie nowych kart oraz nieco bardziej materialne korzyści: karty po zniżonych cenach lub zgoła za darmo (od producentów gry)⁶. Do specjalnych bonusów *Veto!* należą karty z wizerunkiem danego gracza lub zaproponowanym przez niego tekstem. Na takie premie mogą liczyć należą najaktywniejsi z graczy, betatesterzy podstawki i dodatków oraz admini i moderatorzy forum dyskusyjnego, bez którego gra nie mogłaby istnieć. Najważniejsze cele forum wspomagającego kolekcjonerską grę karcianą to:

- skupianie i organizowanie społeczności graczy,
- wyjaśnianie zasad gry, co nie może ograniczać się do drukowanych instrukcji z powodu zbyt wielkiej komplikacji zabawy oraz powstawania nowych kart i całych dodatków,
- organizacja turniejów, bez których nie może obejść się żadna karcianka; takie spotkania wzmacniają rywalizację i umożliwiają testowanie nowych pomysłów na budowę talii,
- umożliwianie składania ofert sprzedaży, kupna i wymiany kart,
- pomoc nowym graczom w konstrukcji dobrej talii,
- organizacja konkursów związanych z grą (i innych form promocji),
- wymiana uwag między betatesterami.

⁵ Pomijam tu kwestię półzawodowych graczy klasy światowej – tacy profesjonalści są możliwi tylko w *M:tG*.

⁶ Gracze o wysokiej pozycji w rankingu i w społeczności karcianki mają też większe możliwości wymiany i zakupu kart od innych graczy na korzystnych warunkach, ponieważ są obdarzani większym zaufaniem.

BBMMOG

Wraz z rozwojem internetu oraz unowocześnieniem przeglądarek sieciowych jednym z najbardziej dynamicznie rozwijających się typów gier są Browser Based Massive Multiplayer Online Games (BBMMOG). W sierpniu br.⁷ wystartowała polskojęzyczna gra tego typu, *BloodWars – Wojny Krwi*, łącząca fabularną konwencję postapokaliptyczną z wampiryczną. W typologii gier komputerowych byłaby to hybryda strategii i cRPG. Siła postaci zależy od znajdowanych na wyprawach przedmiotów, zdobywanych punktów za ataki na innych graczy i wykonywania questów⁸. Na wyższych poziomach kluczowa staje się siła klanu, do którego należy gracz, ponieważ tylko w mocnym klanie można realizować bardziej zaawansowane questy oraz zdobywać/bronić swoich posesji, których parametry mają istotny wpływ na powodzenie działań. *Wojny Krwi* mają już 17 tysięcy użytkowników, a liczba ta stale wzrasta.

Podobnie jak w przypadku omawianej karcianki bardzo ważnym aspektem gry jest społeczność graczy skupiona wokół forum. W przypadku *Wojen Krwi* bez forum gra byłaby zwyczajnie niemożliwa. Na forum m.in. są określone jej zasady. Forum zapewnia nie tylko komunikację z twórcami gry i z innymi graczami (co jest szczególnie ważne w przypadku klanów), ale też wymianę, sprzedaż i zakup przedmiotów znajdujących w trakcie gry (tzw. itemów⁹; walutą są punkty rozwoju).

Ponieważ w *Wojnach Krwi* forum jest dużo ważniejsze, niż w przypadku karcianek, zjawiska charakterystyczne dla tego typu składników gry są znacznie wyraźniejsze. Jak w życiu społeczeństwa niewirtualnego, i w tym przypadku ważna jest opinia publiczna (czyli ogółu graczy), którą można kształtować – i kształtuje się – przy pomocy grup nacisku. Najważniejszymi osobami na forum są administratorzy (tożsami z twórcami i właścicielami gry lub będący delegatami tej grupy) i powiązani z nimi moderatorzy, których jedynym wynagrodzeniem jest – podobnie jak w karciankach – większy wpływ na grę i zyski z powiązań z autorami. Powiązania te mogą być wykorzystywane o wiele częściej, niż w karciankach, ponieważ konflikty między grupami graczy zrzeszonymi w klanach są ostrzejsze i rzadziej mogą odbywać się bez decyzji administratorów gry i forum.

Dobry kontakt (czy jak to nazywają przeciwnicy: *dobry układ*) z właścicielami gry umożliwia też bezpieczne stąpanie po niezbyt dobrze wyznaczonej granicy między legalnym a nielegalnym postępowaniem w grze. Przykładowo tak zawsze podkreślany przepis o multikontach (kontach jednego gracza, który wykorzystuje je, aby ułatwić sobie grę) w istocie jest bardzo często obchodzony – zwłaszcza gdy każde z kont jest osobno opłacane.

⁷ Czyli w sierpniu 2006 r. [przyp. red.].

⁸ Inaczej: misji, pojedynczych zadań, zleceń, przygód [przyp. red.].

⁹ Z ang. *item* – rzecz [przyp. red.].

Gry sieciowe mają bez porównania większy potencjał od karcianek, a to głównie dzięki możliwości uczestnictwa w nich przez 24 godziny na dobę. Bo choć w *Veto!* da się grać w kilka osób przez kilkanaście godzin bez przerwy, to jednak jest z tym trochę jak z sesją RPG: nie wszyscy mogą tak często i długo, a brak choćby jednego stałego gracza istotnie zmienia wszystko, często uniemożliwiając grę¹⁰.

W *Wojnach Krwi* gracze, którzy chcą wejść do ścisłej czołówki (notowany jest najlepszy tysiąc), muszą poświęcać na grę bardzo wiele czasu. Można grać za pośrednictwem komputera lub przez telefon komórkowy z dostępem do internetu. Od początku badań (8 sierpnia br.) do ich zakończenia (29 października) grałem 7 dni w tygodniu, zarówno w dzień, jak i w noc. Od 3 września nieco godzin musiałem poświęcić na pracę zawodową poza mieszkaniem (praca w domu na komputerze umożliwia jednocześnie granie w WK, ale przy wysokim stopniu zaangażowania większość uwagi, myśli i czasu poświęca się grze). Dopiero w trzeciej dekadzie października nieco ograniczyłem granie, przy okazji z większą uwagą badając sytuacje nietypowe oraz płaszczyznę relacji finansowo-towarzyskich między graczami a właścicielami gry. W sierpniu bywały dni, w które grałem i 22 godziny. Zdarzało się to i w październiku, gdy koordynowałem akcje całego paktu (4 klany tego samego znaku – tzw. TAG-u – oraz klany sojusznice) i podlegało mi około 120 osób. Często w grze, na forum, w GG i na czacie spędzałem kilkadziesiąt godzin pod rząd. Tak wysoka aktywność spowodowała bardzo wysoką lokatę mojej postaci (doszedłem do 38 pozycji na 17 tysięcy graczy zarejestrowanych na serwerze), a ta lokata z kolei wymuszała zaangażowanie. Z drugiej strony wysoka pozycja była i konsekwencją, i przyczyną przynależności do jednego z najsilniejszych klanów.

Założeniem badawczym było pełne pochłonięcie przez grę, ponieważ tylko w ten sposób można dotrzeć do takich jej aspektów, które dla niezaangażowanego gracza są niedostępne. M.in. mogłem śledzić, którzy gracze i jak długo przebywają w WK. Mimo przeznaczania na grę znakomitej większości doby, często spotykałem osoby, które grały jeszcze dłużej. Od trzeciego tygodnia gry zacząłem mieć kłopoty ze snem – stał się nieuzasadnionym marnowaniem czasu. Bezsensowności towarzyszył stan pewnej euforii i koncentracji myśli oraz emocji na elementach gry. Z drugiej strony – mogłem jeszcze głębiej wejść w grę, a zwłaszcza w środowisko graczy: dostawałem oferty uczestnictwa w czatach skonfederowanych klanów. A nie mogłem z wszystkich tych ofert skorzystać, ponieważ już dotarłem do granic moich możliwości – np. brakowało mi czasu, aby śledzić wszystkie istotne dyskusje na forum, co zresztą byłoby w innej sytuacji (tj. w grze typowej, nie dla badań) sporym błędem: koalicja wrogów naszego klanu, choć nie potrafiła nas pokonać w grze, skutecznie oddziaływała na opinię środowiska oraz na właścicieli gry i w końcu odniosła zwycięstwo, używając środków spoza samej

¹⁰ Szerzej opisywałem to zjawisko w książce *Gry fabularne...*, Kraków 2004.

gry – narzędzi administratorów. Później wymogła nawet zmianę reguł gry na niekorzyść naszych klanów, co zapewniło jej pozycję dominującą w grze.

Moje obserwacje umożliwiają postawienie tezy, że *Świat gry nie jest odgradzony od świata poza grą. Nie można też twierdzić, że któryś jest bardziej realny: dla graczy nie ma różnych rzeczywistości, wszystkie są podobnie ważne. Twierdzenia o różnicach są wynikiem przyzwyczajień i nie znajdują potwierdzenia dowodowego. Umiejętności społeczne i inne gracza są równie ważne we wszystkich jego czynnościach – tak w grze, jak i poza nią.*

Przez cały czas mej gry w WK pewne jej elementy były dla mnie istotniejsze od składników mego życia poza grą (niektórych prac i niektórych znajomych). Z niektórymi graczami porozumiewałem się nawet w trakcie pełnienia obowiązków poza grą. Z drugiej strony w trakcie gry nawiązywałem kontakty różniące się od tych z codzienności tylko typem mediatyzowania. Bywało, że tematy rozmów na kanałach growych nie były związane z grą. Zdarzało się, że czynności pozornie codzienne w rzeczywistości były zupełnie podporządkowane uczestnictwu w grze.

90 procent poznanych przeze mnie bliżej graczy (kontakt w kanale prywatnym: PW w grze, na forum, przez komunikator i czat) było ludźmi dorosłymi, nierzadko powyżej 30. roku życia (średnia oscylowała wokół 24 lat). Przykładowo założyciel mego klanu miał 32 lata, wiceszefowa najbliższego sojusznika 29, jedna z czołowych, wpływowych postaci klanu 36, bankier 25, nominalny szef (czyli właściciel postaci na najwyższym poziomie) miał dwoje małych dzieci, więc zapewne też ok. trzydziestki. Z drugiej strony znałem kilku licealistów i jedną gimnazjalistkę, ale nie sprawowali oni nigdy odpowiedzialnych funkcji w klanie, co też świadczy o tym, że umiejętności społeczne i doświadczenie życiowe mają kluczowy wpływ na pozycję gracza w społeczności gry – analogicznie do społeczności nie-gry.

Moi wszyscy mimowolni respondenci – gracze, z którymi rozmawiałem lub których publiczne wypowiedzi czytałem na forum – entuzjastycznie wypowiadali się o grze jako znakomitej, wciągającej zabawie. Jedyne zastrzeżenie, powtarzające się na tyle często, iż nie należy go lekceważyć, zwłaszcza że było często skorelowane z porzuceniami postaci i innymi formami zakończenia gry, dotyczył **braku czasu**. Ale tylko niektórzy potrafili ograniczyć swoje granie oraz zaangażowanie emocjonalne do rozsądnego poziomu. Inni wręcz przeciwnie. Tacy „ambitni” (przyjęte określenie na ten typ graczy) nie mogli przeboleć przewag graczy na wyższych poziomach. Wcale często zdarzały się przypadki konstrukcji nowej postaci, która mogłaby wejść na wyższy poziom, nie powtarzając błędów wynikających z niedoświadczenia gracza, a nawet korzystając z wytworzonych przez niego więzi (to zjawisko już po zakończeniu przeze mnie gry nawet się nasiliło: wiele nowych wypowiedzi na forum krytykuje takie praktyki, ponieważ nowe postacie starych graczy są przyjmowane do najsilniejszych klanów oraz przekazuje się im większość dorobku poprzednich bohaterów, w tym kluczowe dla rozgrywki

przedmioty). Taki proceder, wysoce skuteczny w grze, wymaga jednak ogromnego zaangażowania czasowego: rezygnacja ze starej postaci i konstrukcja nowej, silniejszej, to mimo wszelkich korzyści koszt 3-4 tygodni intensywnej gry: ok. 400 godzin.

Tak wielkie zaangażowanie czasowe byłoby niemożliwe bez emocjonalnego. I motywacje charakterystyczne dla gier typu agon (jak chęć wygranej i samo współzawodnictwo) nie są najważniejsze. Znacznie istotniejsze są typowe, niegrowe motywacje: przyjaźń, lojalność, poczucie wspólnoty, podziw dla zdolnych do poświęcenia – swoistego heroizmu w grze. Ważne są też, jak w ogóle w życiu, uczucia negatywne: wrogość, a nawet nienawiść, chęć zemsty. Poziom zaangażowania emocjonalnego uczestników gry jest ogromny, mimo częstych przypomnień, że to „tylko gra”. Oczywiście np. na forum najlepiej widoczne są zjawiska negatywne – awantury, skargi na wyzwiska lub oszustwa w transakcjach handlowych, nagonki na niektóre klany. Niemniej jednak w codziennym nie-życiu (termin na przebywanie w VR gry *Wojny Krwi* motywowany jej bliskością do *Wampira: Maskarady*) przeważają zachowania pozytywne. Graczy w klanie ocenia się na podstawie ich poświęcenia dla wspólnoty i pomocy innym, zwłaszcza słabszym członkom. Pomoc ta może mieć różną postać: od poświęcenia czasu w celu wytłumaczenia pewnych niuansów gry i wskazania skutecznej strategii, przez pożyczanie własnych *itemów* i ochronę, po wydatkowanie całkiem realnych pieniędzy, aby biedniejszy członek klanu mógł grać na znacznie lepszym koncie *Premium* (konto bezpłatne nie tylko daje mniejsze możliwości w grze, ale też utrudnia komunikację).

Wiele wypowiedzi i zachowań świadczy o tym, że zaangażowane uczestnictwo w grze daje to, czego świat współczesny często aż w takim stopniu dać nie potrafi: intensywne emocje, wzniosłość słów i postaw, heroizm czynów, bezinteresowność bez oskarżeń o nieudacznictwo, oparcie relacji międzyludzkich o same cechy osobowe, bez okoliczności dodatkowych, jak znajomości, rodzina, praca, stan majątkowy czy zdrowotny. Status społeczny gracza jest uwarunkowany jego umiejętnościami komunikacyjnymi, postawą i cechami osobowymi. Ponieważ gra jest statyczna, brak w niej jakichkolwiek elementów animowanych, w bardzo niskim stopniu oddziałuje na zmysły, co rekompensowane jest żywą wyobraźnią graczy. Na forum w specjalnym dziale umieszczono różne opowiadania graczy ze świata WK, które co prawda nie mają wielkich wartości literackich, ale są znakomitą dowodem plastyczności wyobraźni.

W najczęściej spotykanym ujęciu – zwłaszcza w tekstach rozpowszechnianych przez mass media – przeważa teza odwrotna do wyżej postawionej, wskazująca na eskapizm takich zabaw: *Gry sieciowe stają się we współczesnej cywilizacji Zachodu istotnym konkurentem tzw. realnego świata*.

Najczęściej przywoływanym argumentem są stosunkowo nieliczne (względem liczby graczy) przypadki dewiacji i „ucieczek” z realnego świata zakończonych śmiercią. Pośrednio dowodem jest też lawinowy wzrost liczby kont na serwerach

setek gier sieciowych. Oczywiście zagadnienie to dotyczy tylko części populacji, ale jest to grupa stale powiększająca się, a w niektórych społeczeństwach obejmuje spory odsetek ogółu obywateli. Z powodu niskiego poziomu informatyzacji naszego społeczeństwa w Polsce tacy gracze to jeszcze znikoma część ludności, ale np. w Korei Południowej właśnie głosy graczy przeważały wyniki wyborów prezydenckich.

Już przed drugą wojną światową J.R.R. Tolkien w eseju *O baśniach* podważał zasadność krytyki eskapizmu, a widział w nim tęsknotę za lepszą rzeczywistością i niezgodę na brud i zło tego świata. Niemniej jednak moim zdaniem niezasadność tezy o konkurowaniu gier sieciowych ze światem realnym wynika z przesłanek bardziej podstawowych: z fałszywości opozycji „świat wirtualny” i „świat realny” oraz z braku oznak rozkładu ekonomicznego zaawansowanych społeczeństw (wszak nadmierne przeniesienie ludzkiej aktywności w nierzeczywistość powinno skutkować załamaniem stosunków ekonomicznych).

Informatyzacja społeczeństwa oznacza m.in., że za pośrednictwem sieci można załatwić większość spraw: od zakupów po formalności w urzędach. Jeśli do tego dochodzi wzrost pracy zdalnej, która jest świadczona bez wychodzenia z domu, oraz powszechność rozrywki on-line (w tym telewizji, filmów i muzyki), zanika w jakimś stopniu różnica między tzw. realnością a rzeczywistością wirtualną. Jedna przechodzi w drugą bez wyraźnej granicy. Zanika też więc różnica między wykreowanymi światami gier a światem doświadczanym za pomocą identycznego interfejsu. Różnica ta jest niewielka zwłaszcza między grami polegającymi głównie na interakcji z innymi ludźmi a życiem społecznym prowadzonym za pośrednictwem sieci czy nowoczesnego telefonu komórkowego. O wyborze każdorazowo decydują predyspozycje danej osoby oraz intensywność i jakość kontaktów. Gdy lepsze pod każdym względem więzi można kreować w grze, to ona staje się życiem.

W społeczeństwach o niższym zaawansowaniu technicznym – jak polskie – trudno na razie wskazać, jak to grove życie (czy *nie-życie*) można godzić z pracą zawodową i życiem rodzinnym, ale zapewne w społeczeństwach o przewadze pracy zdalnej i z informatyzowanej oraz mniejszych rodzinach, których wszyscy członkowie należą do kultury informatyczno-multimedialnej, jest to łatwiejsze. Na pewno uczestnictwo w grach online jest istotnym parametrem strukturalnym i wyznacznikiem zmian społecznych w najbardziej rozwiniętych krajach.

Podsumowanie

Podsumowując powyższe, z konieczności bardzo skrótowe i pobieżne rozważania, należy podkreślić, że gry różnego typu stają się ważną częścią współczesnej kultury. Trudno jest odróżnić czas gry od czasu tzw. realnego życia. Nie tylko nie daje się sztywno wyznaczyć granic między jednym a drugim, ale z biegiem czasu wzrasta zjawisko *nakładania się* gry na tzw. rzeczywistość. Sądząc po

rozwoju technik AR¹¹, ten trend może w najbliższych latach stać się dominujący. Wielu członków zaawansowanych technologicznie społeczeństw będzie żyło w *rozszerzonej rzeczywistości* – symbiozie otaczającego świata materialnego i wirtualnego pochodzącego z wszechobecnych maszyn informatycznych. Część elementów wirtualnych w takim AR będzie służyła wzrostowi efektywności w pracy zawodowej, część ułatwi życie prywatne, a wiele będzie służyło różnym typom rozrywki, w tym grom. W AR rozróżnienie między poszczególnymi sferami aktywności ludzkiej stanie się praktycznie niemożliwe.

W społeczeństwie informatycznym stare zabawy kartami, zakładające spotkanie *face-to-face*, zyskują potężnego sprzymierzeńca w postaci mediów umożliwiających tworzenie społeczności zainteresowanych takimi grami. Z kolei zabawy oparte na wspólnie tworzoną tekście znajdują swoje nowe oblicze w internecie umożliwiającym tworzenie wysoce skomplikowanych społeczności, których hierarchia jest budowana na bazie umiejętności społecznych i cech osobowości uczestników. Liczne masowe gry on-line proponują interesujące zabawy o bardzo różnym charakterze, w tym też imitujące otaczający świat „drugie życie”.

Wymienione zabawy i liczne z nieopisanych tutaj mają wiele cech wspólnych ze zjawiskami obserwowanymi dotychczas poza grami i uprawniają do wniosku o konstytutywnym dla współczesnej cywilizacji poszerzeniu jej „rzeczywistości” o regiony do niedawna opisywane najczęściej deprecjonującymi określeniami, jak „wirtualny”, „sztuczny” i „fantastyczny”.

¹¹ *Augmented reality* – „rozszerzona rzeczywistość”: rzeczywistość wzbogacana o elementy wirtualne (np. wyświetlane obrazy obiektów, informacje).

GRY A RZECZYWISTOŚĆ. TOŻSAMOŚĆ CZY KOMPLEMENTARNOŚĆ?

Gra a rzeczywistość

W odczycie z pierwszej konferencji PTBG ujmowałem gry jako procedury – sekwencyjne jednostki rzeczywistości o ściśle zdefiniowanym kontekście. Kontekst to otoczenie faktu komunikacyjnego, które funkcjonuje niczym gracz poza liniami boiska. Gra pojęta jako procedura stanowi jeden ze środków do osiągnięcia celów, honoryfikatywność zaś to wymiar poprawności komunikacyjnej. Nie wystarczy odwołać się do gry i działać w swego rodzaju teatrze. Trzeba znać rolę oraz wiedzieć, co może spowodować odchylenie parametrów kontekstu od jej wymogów.

Opozycja między teatrem a jego zewnątrz oraz między graniem roli a postępowaniem niezależnie od jej wymogów odnosi się otwarcie do definicji pojęcia gry funkcjonującej w opozycji do rzeczywistości. Można mówić, podobnie jak w swoim czasie w przypadku językoznawstwa autonomicznego, o powstaniu swego rodzaju ludologii autonomicznej, której cechą definicyjną ma być wyłącznie odwołanie się do pojęcia gry, pojęcia niezmiernie szerokiego i wieloznacznego. Istnieją wszakże powody, by postulować, by ludologia, mimo ludycznej genezy swej nazwy, nie ograniczała się wyłącznie do czystej rejestracji faktów dotyczących wcale licznych okoliczności użycia jednostki słownikowej „gra”, ale by dążyła do klasyfikacji rzeczywistości w terminach gier jako efektywnych narzędzi interpretacji. Zachodzi tu konieczność weryfikacji definicji gier jako usytuowanych kontrastywnie wobec innych gatunków „rzeczywistości”.

Fakt a rzeczywistość

Jak wiadomo, fakty jako takie są bezkontekstowe i zyskują znaczenie w wyniku interpretacji. Rzeczywistość jest kontekstowa: jako taka nie stanowi ona sumy faktów, ale iloczyn faktów i ich perspektywicznej interpretacji. Nie będzie znacznym nadużyciem powołać się tu na definicję słownikową terminu, która mówi stosunkowo niewiele o tym, co istotne dla ludologii:

rzeczywistość „to, co jest rzeczywiste, co rzeczywiście, obiektywnie istnieje, co jest prawdziwe”¹.

Żaden ludolog nie zgodzi się przecież ze stwierdzeniem, że bada coś nierzeczywistego, nieobiektywnego czy też nieprawdziwego.

Rzeczywistość, świadomość, uporządkowanie

Berger i Luckman² opisują życie codzienne jako „interpretowaną przez ludzi rzeczywistość, z którą wiążą się subiektywne znaczenia”, jawiącą się „w formie spójnego świata”³. „Świadomość jest zawsze intencjonalna; zawsze wyraża intencję albo ukierunkowanie na przedmioty. Nie jesteśmy w ogóle zdolni pojąć samej świadomości, a tylko świadomość czegoś lub kogoś”⁴. „Różne przedmioty jawią się świadomości jako składniki różnych sfer rzeczywistości (...). Wśród wielu rzeczywistości jest jedna (...) rzeczywistość *par excellence*. Jest to rzeczywistość życia codziennego”⁵. Zgodnie z dalszą częścią tekstu, rzeczywistość ta:

- jest uporządkowana,
- jawi się jako już zobiektywizowana, tzn. jako ukonstytuowana przez porządek przedmiotów,
- jest zorganizowana wokół „tutaj” i „teraz”, stanowiąc *realissimum* świadomości,
- jawi się jako świat intersubiektywny, dzielony z innymi i tak samo dla nich rzeczywisty,
- skłania do zrutynizowanych rozwiązań w przypadku pojawienia się problemów interpretacyjnych⁶.

¹ S. Dubisz (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 1113.

² P. L. Berger, T. Luckman, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, PIW, Warszawa 1983.

³ Ibidem, s. 49.

⁴ Ibidem, s. 51.

⁵ Ibidem, s. 52.

⁶ Ibidem.

Garfinkel⁷ stwierdza, iż:

Dla Kanta „wewnętrzne” prawo moralne stanowiło fantastyczną tajemnicę; dla socjologów tajemnicę techniczną stanowi prawo moralne „zewnętrzne”. Z punktu widzenia teorii socjologicznej na ten porządek moralny składa się ujęta w zasady działalność codziennego życia. Członkowie społeczeństwa doświadczają i poznają ten porządek jako dostrzegalnie normalny bieg wydarzeń (...) świat codziennych działań znany (...) i (...) uznawany za oczywisty. Socjologowie odnoszą się do tego świata jako do „naturalnych faktów z życia codziennego”, które dla członków [danej społeczności] stanowią w całej rozciągłości fakty moralne. Z ich punktu widzenia kwestie te dotyczą nie tylko spraw znajomych, ale przedstawiają się tak, jak się przedstawiają, dlatego, że znajdują moralne uzasadnienie jako dobre lub złe. (Tłum. A.J.).

Chafe⁸, pisząc o świadomości, stwierdza że:

Delikatnie mówiąc, świadomość nie jest czymś, co łatwo zdefiniować. Naturalnie w żadnym razie nie jest to „coś” (...). Każdy człowiek posiada złożony wewnętrzny model rzeczywistości. (...) Tutaj mieści się pojęcie świadomości. Mimo że każdy ludzki umysł poświęca się modelowaniu szerzej zakrojonej rzeczywistości, w ramach której umysł ten (...) zajmuje miejsce centralne, jedynie mała część takiego modelu może być *aktywna* w danym momencie. W dowolnym danym momencie umysł może skoncentrować się najwyżej na małym segmencie wszystkiego, co „wie”. Będę używał słowa *świadomość*, by odwołać się do takiego ograniczonego procesu aktywacji. Świadomość to aktywne skupienie się na małej części egocentrycznego modelu otaczającego świata, jaki posiada świadomy byt⁹. (Tłum. A.J.).

Przedstawione wyżej bardzo skrótowo poglądy pozwalają odnieść takie cechy rzeczywistości jak uporządkowanie, obiektywizacja, zorganizowanie i rutyna także do gier. Tak definiowane gry to istotna część kompetencji społecznej, umożliwiającą ukierunkowaną interpretację pozornie tylko obiektywnych faktów. Prawo moralne wewnętrzne stanowi tu o spójności, a zewnętrzne – o odniesieniu społecznym gry. Jednocześnie podkreślić trzeba niezmiernie kruche podstawy spójnej interpretacji rzeczywistości, ujawniające się w szczególności w eksperymentach, które w swym artykule przedstawia Garfinkel. Lekceważenie perspektywicznego i kontekstowego odniesienia drobnych faktów, tak jak w przypadku interpretacji obiektywnej („Niski, krępy mężczyzna wszedł do budynku i pocałował mnie w policzek”) zamiast subiektywnej („Ojciec wrócił do domu i przywitał się ze mną”) przynosi bardzo poważne konsekwencje lekceważenia milczącej konwencji uczestnictwa w szerzej zakrojonych sekwencjach interakcyjnych, niekiedy

⁷ H. Garfinkel, *Studies of the Routine Grounds of Everyday Activities*, w: D. Sudnow (red.), *Studies in Social Interaction*, New York: The Free Press, 1972, s. 1-30.

⁸ W. Chafe, *Discourse, Consciousness and Time*, Chicago & London: The University of Chicago Press, 1994.

⁹ Ibidem, s. 27-28.

bardzo skutecznie to uczestnictwo uniemożliwiając. Przywodzi to na myśl bardzo szerokie zastosowanie cytowanej przez Devlina¹⁰ refleksji Tarskiego dotyczącej znaczenia, które nie stanowi wewnętrznej właściwości języka.

Gra a nie-gra

W jakim stopniu „gra” odróżnia się od „zwykłej rzeczywistości” – i czy w ogóle się odróżnia? Być może główna opozycja nie leży tu w odróżnieniu „gry” od „nie-gry”, ale w określeniu domeny aktywności ludologii, która wcale nie musi postrzegać gier jako odrębnych od rzeczywistości.

Co sprawia, że dzięki ludologii możemy „zobaczyć więcej”? To dynamiczne i perspektywiczne ujęcie rzeczywistości jako nakierowanej pierwszorzędnie na interpretację faktów w oparciu o pewien klucz kontekstowy. Ludologia, ściślej mówiąc, bada nie tyle to, co istnieje, ale to, co może się zdarzyć w ramach pewnych wartości parametrów kontekstowych. Nie powinna ona zatem konkurować z naukami, które metodologicznie lepiej radzą sobie z dotykającą, statyczną rzeczywistością, ale raczej wykorzystać ustalenia tych nauk w badaniach perspektywicznego zorientowania dynamicznie ujmowanego kontekstu.

Z punktu widzenia metodologii ludologicznej nie jest istotne, czy gra odbywa się za pomocą bieriek, kart czy żetonów; nie są też ważne parametry tych rekwizytów. Ludologa nie powinno pierwszorzędnie zajmować to, czy gra jest produktem czy też elementem kampanii reklamowej innego produktu, czy odbywa się z użyciem planszy czy też internetu lub narzędzi telefonii komórkowej, czy polega na dotarciu do mety, czy na współzawodnictwie kapłanów o świetlisty miecz. Interesujące jest to, co może stać się w danym zestawie parametrów kontekstu i to, jak zestaw ten może się zmieniać.

Tłumaczenie tekstów – tłumaczenie gier

Zintegrowane podejście do interpretacji rzeczywistości w terminach gier musi opierać się na nieco bardziej wyszukanych kryteriach niż odróżnienie „rzeczywistości” od „gry”. W szczególności dotyczy to nieznanymi badaczowi warunków innej kultury, wobec których łatwo przyjąć ramę opisową „gry” w przeciwstawieniu do „rzeczywistości” własnej kultury.

Tym bardziej kontekstowe zorientowanie przejawiać musi tłumacz, którego praca wymaga częstokroć odwołania się raczej do sekwencji zachowań w kulturze docelowej niż do sztywnych definicji słownikowych, te ostatnie mogą bowiem bardziej zaciemniać niż wyjaśniać oryginalny sens przekazu.

¹⁰ K. Devlin, *Żegnaj, Kartezjuszu*, tłum. B. Stanosz, Prószyński i S-ka, Warszawa 1997, s. 120.

Przytoczony niżej przykład pochodzi z praktyki tłumaczenia z języka japońskiego na polski¹¹ i może polskiemu czytelnikowi wydawać się nieco egzotyczny. W rzeczywistości podobne decyzje dotyczyć mogą także procesów tłumaczenia między językami bliższymi geograficznie i typologicznie niż japoński i polski.

W japońskim tekście powieści *Jestem kotem* jej bohater jest przedmiotem improwizowanej obelgi, dla oddania elementu której w wersji polskiej tłumacz wybrał jednostkę słownikową: *borsuk*¹². Na podstawie znajomości tylko polskiego tekstu bardzo trudno zorientować się, że w tekście japońskim występuje w tym miejscu jednostka leksykalna *tanuki*, odpowiadająca zgodnie z kryteriami słownikowymi tudzież linnejskimi polskiemu *jenotowi*. Oto jak przedstawiają się różnice terminologiczne według słownika:

borsuk m III, DB. -a, N. ~kiem; lm M. -i

1. „*Meles meles*, ssak drapieżny, o krępych tułowie, krótkich kończynach i szczeniastej, białoszarej sierści, z dwiema czarnymi pręgami na głowie, prowadzący nocny tryb życia, żyjący zwykle samotnie, w norach w lasach Europy i Azji; jaźwiec” 2. *książk. przen.* „człowiek ponury, skryty, lubiący samotność”¹³.

jenot m IV, DB. -a, Ms. ~ocie; lm M. -y

1. *zool.* „*Nyctereutes procyonoides*, ssak drapieżny podobny do psa, mający długą i gęstą sierść koloru od rudawego do ciemnobrunatnego, żyjący w Azji oraz we wschodniej i środkowej Europie, hodowany jako zwierzę futerkowe”¹⁴.

Czyżby tłumacz popełnił błąd?

Jenot jest zwierzęciem świetnie rozpoznawanym w Japonii, ale w polskim środowisku komunikacyjnym odwołanie się doń możliwe jest w najlepszym razie w kontekście futrzarskim. To jednostka dość rzadko używana w japońskich wyzwiskach i tym bardziej nie nadaje się do takiego wykorzystania w polszczyźnie. Słownik nie zawiera i nie może zawierać tej informacji. Czy jednak zawartość hasła słownikowego potwierdza w sposób konsekwentny istnienie na poziomie języka jednostki „jenot” niezależnie od rzeczywistości pozajęzykowej? Pytanie to sprowadza się w praktyce do „pytania o istnienie jenota zawsze prawdziwego”.

Tu, ze zrozumiałych względów, językoznawstwo autonomiczne napotyka na trudności klasyfikacyjne, gdyż w jego terminologii istnieje tylko jenot zawsze prawdziwy. Nie może to jednak uzasadniać sztywnego tłumaczenia japońskiego *tanuki* na polski w znaczeniu: „jenot”, poza, naturalnie, kontekstem

¹¹ N. Sôseki, *Jestem kotem*, tłum. M. Melanowicz, Inter Media, Sosnowiec 2006

¹² Ibidem, s. 118.

¹³ S. Dubisz (red.), op. cit., t. 1, s. 306.

¹⁴ Ibidem, s. 1294.

specjalistycznym (zakładającym wykorzystanie innego schematu kontekstowego oraz odmienną interpretację parametrów rzeczywistości). Co więcej, nie wyjaśnia to wielu innych kontekstów funkcjonowania elementu *tanuki* w japońszczyźnie, takich, jak na przykład występowanie w odpowiedniku polskiego przysłowia o dzieleniu skóry na żywym niedźwiedziu czy też w kontekstach odwołania się do chytryści, gdzie w polskim automatycznie niemal pojawi się raczej lis. *Borsuk* stanowi tu wybór obciążony pewnym ryzykiem interpretacyjnym, gdyż można się spierać, czy zwierzę to rzeczywiście znane jest polskiemu czytelnikowi lepiej niż jenot. Jednostka *borsuk* wykazuje się jednak tą istotną zaletą, że funkcjonuje czynnie, choćby i szcątkowo, w polskim leksykonie niespecjalistycznym.

W środowisku źródłowym i docelowym przekładu można wyróżnić odmienne „słowne gry” związane z użyciem określonych jednostek słownikowych, jednak w obu przypadkach mamy do czynienia z grami właśnie, nie zaś z „dziwnym” użyciem nieznanej jednostki w kulturze obcej, w przeciwstawieniu „rzeczywistej” kulturze własnej. Nie wystarczy uznać, że Japończycy „grają w *jenota*” a Polacy „w *borsuka*”, gdyż to byłoby zbyt dużym uproszczeniem. Podobne błędy często popełniane są przy klasyfikacji obcej kultury jako z definicji „egzotycznej” i odmiennej od własnej. „Gra” jako schemat interpretacyjny musi coś odbiorcy wyjaśniać, wznosząc się ponad poziom poszczególnych jednostek słownikowych czy faktów.

Nadzieja w ludologii?

Ludologia, poprzez jej zorientowanie na badanie kontekstów mnogich, wielowymiarowych i zmiennych, jest w stanie wyjaśnić wiele nieporozumień interpretacyjnych. Wyjaśnienie to wykracza poza czystą kwalifikację zjawiska jako „gry”. Nie oczekujemy przecież, że ktoś przedstawi nam w odniesieniu do opisywanego przykładu rewolucyjny wniosek, że „w translatoryce uprawia się gry”, niezależnie od wartości metaforycznej tego rodzaju spostrzeżenia. Podobnie jak tekstów nie sposób, przynajmniej w dużej ich części, podzielić na teksty „samodzielne” i teksty odnoszące się do kontekstu kulturowego, tak i gier nie można oddzielać od rzeczywistości.

W interesie samej ludologii leży pozbawienie terminu „gra” statusu „rzeczownika niwelującego”, zwalniającego badacza od dalszej refleksji. Gra to zestaw zasad, technik i możliwości rozwoju sytuacji wymagających dokładniejszego, konsekwentnego opisu. Możliwy jest opis popularnej japońskiej „gry w horyzontalny i wertykalny dystans”, tak samo jak ujęcie analogicznej polskiej gry społecznej w terminach „gry w bliźniego”, co niniejszym obiecuję wykazać w odczycie na kolejnej konferencji PTBG¹⁵.

¹⁵ Referat pt. „Horyzontalny bliźni a wertykalny partner – o polskich i japońskich grach społecznych i komunikacyjnych” został wygłoszony przez autora podczas III międzynarodowej konferencji naukowej

Gry nie stanowią jednostek interpretacyjnych ujmowanych kontrastowo wobec rzeczywistości, ale funkcjonują jako jej elementy. Nie znoszą wymogu jej opisu, pozwalając ująć ją jako sekwencyjną całość i ujawniając parametry kontekstowe istotne zarówno w kulturze źródłowej badacza jak i w kulturze docelowej. Upowszechnienie zastosowania ludologii może przynieść interesujące wyniki w badaniach interdyscyplinarnych, a także ukierunkować w sposób efektywny badania ograniczające się dziś do zdroworozsądkowo pojmowanych gier. Oby tak się stało.

Literatura

- Berger P. L., Luckman T., 1983, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, PIW, Warszawa.
- Chafe W., 1994, *Discourse, Consciousness and Time*, The University of Chicago Press, Chicago & London.
- Devlin K., 1997, *Żegnaj, Kartezjusz*, tłum. B. Stanosz, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Dubisz S. (red.), 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Garfinkel H., 1972, *Studies of the Routine Grounds of Everyday Activities*, w: Sudnow D. (red.), *Studies in Social Interaction*, New York: The Free Press, s. 1-30.
- Sōseki N., 2006, *Jestem kotem*, tłum. M. Melanowicz, Inter Media, Sosnowiec.

GRY I ZABAWY W PERSPEKTYWIE PERFORMATYKI.

O POTRZEBIE BADAŃ INTERDYSCYPLINARNYCH W LUDOLOGII

Przemiany, jakie zachodzą w obszarze współczesnych gier i zabaw, stawiają nowe zadania przed badaczami problematyki praktyk ludycznych. Najważniejsze z nich polega na sformułowaniu projektów wykraczających poza instrumentarium pojęciowe, które oferuje nam tradycyjna ludologia, wyznaczana głównie, choć nie tylko, nazwiskami Huizingi, Callois, Berne'a, czy Goffmana¹. Rozległość tematyki podejmowanej w trakcie pierwszej konferencji „Kulturotwórcza funkcja gier” w Poznaniu – od mediatyzacji gier i zabaw, przez ich zastosowanie w dydaktyce, po ludologiczne analizy i interpretacje literatury, filmu, czy wreszcie diagnozowaną chętnie karnawalizację kultury współczesnej – sugeruje konieczność podejmowania projektów badawczych o interdyscyplinarnym charakterze. Taka interdyscyplinarna perspektywa zagościła już na dobre we współczesnej nauce i przynosi ze sobą szansę na przekraczanie granic dyscyplin naukowych wówczas, gdy wypracowane w ich obrębie koncepcje nie wystarczają do opisu zjawisk zachodzących w świecie; szansę na integrowanie różnych typów dyskursu naukowego. Bez wątpienia do popularności interdyscyplinarnego podejścia w humanistyce przyczyniły się koncepcje formułowane w ramach postmodernizmu, poststrukturalizmu czy dekonstrukcji, dla których głównym postulatem stało się uprawianie refleksji „pomiędzy”, „poza”, czy „na pograniczu” klasycznych dyscyplin oraz teorii². Wystarczy przypomnieć choćby Baumanowski projekt

¹ J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza, Warszawa 1985; R. Callois, *Gry i ludzie*, tłum. A. Tatarkiewicz, M. Żurowska, Warszawa 1997; E. Berne, *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, tłum. P. Izdebski, Warszawa 1994; E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, tłum. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, Warszawa 2000.

² Por. np. na ten temat: G. Działowski, *Świat bez wielkich narracji*, w: G. Działowski, E. Rewers (red.), *Nowoczesność po ponowoczesności*, Poznań 2007.

socjologii, aby uświadomić sobie, że tego rodzaju propozycje brały się z obawy przed gwałtem ujednolicania, klasyfikowania i etykietowania świata za pomocą narzędzi i terminów wypracowanych w nowoczesnych teoriach społecznych³. Paradoksalnie jednak z wielu powierzchownych interpretacji tych propozycji wynikał często równie ujednolicony obraz świata. Opatrzony etykietką ponowoczesności relacje i procesy społeczne stały się „płynne”, czy „pluralistyczne”, prowadząc do rozpadu tożsamości. Opatrzony etykietką symulacji nowe praktyki medialne obarczano odpowiedzialnością za generowanie wszechogarniającej „hiperrzeczywistości”, dezintegrację doświadczenia i rozpad więzi społecznych. Opatrzony mianem spektaklu praktyki konsumenckie doprowadziły do narodzin „magicznego świata konsumpcji”⁴. Z czasem coraz rzadziej wspomniano w tym kontekście nowoczesne teorie społeczne, poza ograniczenia których wykraczał Bauman, pisząc o płynnych tożsamościach. Mało kto wspominał początki badań Baudrillarda nad społeczeństwem konsumpcyjnym i przemianą struktury znaku w warunkach późnego kapitalizmu, w których autor poddawał krytycznej interpretacji strukturalistyczne językoznawstwo z jednej strony oraz marksizm i teorię krytyczną z drugiej⁵. Mało kto pamiętał, że Debordowski „spektakl” nie jest po prostu metaforą iluzyjnego charakteru kultury konsumpcyjnej (czy jeszcze gorzej: quasi-mistyczną wizją nowoczesnej apokalipsy), a systematycznym wykładem na temat mechanizmów funkcjonowania nowoczesnych społeczeństw w obszarze władzy, ekonomii, czy informacji⁶. Pojęcia, które zostały wypracowane na gruncie konkretnej refleksji i dla opisanie konkretnych fenomenów, służyć zaczęły za metafory, pojemne do granic możliwości wyjaśniania czegośkolwiek. Los, który spotkał „płynne tożsamości”, „symulację” i „spektakl”, spotkać może także inne terminy humanistyki, modne w refleksji nad współczesnym życiem społecznym i kulturą, w tym także terminy „gra”, „zabawa” czy „widowisko.” Rzecz w tym, że interdyscyplinarne badania nad współczesnymi grami i zabawami nie muszą oznaczać doszukiwania się ich przejawów w każdej bez wyjątku sferze życia współczesnego człowieka, nakazując raczej unikanie totalizujących ujęć, w których albo grą i zabawą jest wszystko, co robimy (od pracy, przez wymianę informacji, po edukację, czy zakupy) albo nic, skoro *homo ludens* umarł, a ramy umowności oddzielające zabawę od poważnego życia rozpadły się. Mówiąc inaczej, nic tak nie wymaga dyscypliny jak uprawianie interdyscyplinarnego dyskursu naukowego.

Z drugiej strony świadomość przemian współczesnych praktyk ludycznych, pojawianie się nowych form gier i zabaw, wkraczanie reguł zabawy w obszar „życia

³ Por. m.in. Z. Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna – nowoczesność wieloznaczna*, tłum. J. Bauman, Warszawa 1995 oraz idem: *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Warszawa 2006.

⁴ Por. G. Ritzer, *Magiczny świat konsumpcji*, tłum. L. Stawowy, Warszawa 2001.

⁵ Por. J. Baudrillard, *The Consumer Society. Myths and Structures*, Sage Publications, London 1998.

⁶ Por. G. Debord, *Spółczesność i spektakl*, tłum. A. Ptaszkowska, Gdańsk 1998 oraz idem: *Spółczesność i spektakl oraz Rozważania o społeczeństwie spektaklu*, tłum. M. Kwaterko, Warszawa 2006.

poważnego”, pojawienie się nowych technologii medialnych, profesjonalizacja gier i zabaw, czy gwałtowny rozwój sektora usług rozrywkowych – sprawiają, iż pisząc i dyskutując o tych sprawach, chętnie stawiamy się w roli diagnostów, kronikarzy i kolekcjonerów nowych zjawisk, a w naszej refleksji wokół nich opis dominować zaczyna nad rozumieniem i wyjaśnianiem. Zważywszy na to, iż w każdej z dziedzin, z których czerpać może współczesna ludologia – od medioznawstwa, socjologii, psychologii, po językoznawstwo, kulturoznawstwo czy antropologię kulturową – obowiązują różne narzędzia opisu, dyskurs tego rodzaju zmieniać się może w niekończącą się grę „jak nazywa się ten przedmiot, który mam na myśli?”.

Chciałabym przedstawić jedną z możliwych perspektyw badania współczesnych gier i zabaw, którą na świecie nazywa się *Performance Studies*, a która w Polsce funkcjonuje jako wiedza o widowisku lub performatyka⁷. To projekt interdyscyplinarnych badań i studiów nad widowiskami w kulturze i świecie społecznym. Źródła teoretyczne, na których opierają się *Performance Studies*, pozwalają na badanie gier i zabaw z wielu punktów widzenia. Na kilku chciałabym się w tym tekście skoncentrować. Jest to oczywiście projekt badań znany w Polsce, w ostatnich latach szczególnie popularna stała się wersja Schechnerowska. O tym, że gry i zabawy leżą bezpośrednio w polu zainteresowania tak rozumianej performatyki, także wiadomo. *Performance Studies* nie mają jednak jeszcze swojego miejsca w polskiej strukturze akademickiej, choć na przykład antropologia widowisk czy wiedza o widowisku są już przedmiotami wykładowymi, głównie w ramach (także przecież interdyscyplinarnego) kulturoznawstwa. Szczególnie interesujące wydaje się to, iż w przeciwieństwie do klasycznych ujęć gry i zabawy w naukach społecznych i w naukach o kulturze, *Performance Studies* nie dążą do precyzyjnego, klarownego, ale separatystycznego definiowania gry i zabawy jako autonomicznego przedmiotu zainteresowań naukowych. Badają raczej powiązania praktyk ludycznych z innymi fenomenami kulturowymi (między innymi ze sztukami przedstawiającymi i widowiskami kulturowymi), pytając przede wszystkim o miejsce tych praktyk w kulturze współczesnej i proponując kilka ciekawych kierunków ich interpretacji. To właśnie chciałabym uczynić tematem mojego tekstu.

⁷ Termin „performatyka” na określenie *Performance Studies* proponuje (po uzgodnieniu z autorem) tłumacz ostatniej pracy Schechnera Tomasz Kubikowski, uzasadniając trudności translacyjne w następujący sposób: „Tłumacząc przed dziesięcioma laty *Przyszłość rytuału* – książkę performatyczną – unikałem kluczowego terminu. Już na starcie bowiem nie miał on polskiego odpowiednika, obejmującego podobne spectrum współgrających ze sobą sensów. (...) «Performatyka» (...) jako nazwa dziedziny studiów, wydaje się najzgrabniejszym odpowiednikiem *Performance Studies*. Zgadza się ona z tak przyjętymi nazwami jak «informatyka» czy «semiotyka»”. Zob. T. Kubikowski, *Posłowie od tłumacza*, w: R. Schechner, *Performatyka. Wstęp*, tłum. T. Kubikowski, Wrocław 2006, s. 392.

Współczesne praktyki ludyczne

Na początek należy jednak odpowiedzieć na pytanie, co oznaczają przywoływane w tytule współczesne praktyki ludyczne i jak sprawa gier i zabaw stawiana jest w naukach społecznych. Inspiracją tutaj były dla mnie dwie prace zbiorowe, które ukazały się niedawno w Poznaniu: *Karnawalizacja. Tendencje ludyczne w kulturze współczesnej*⁸ oraz *Ludyczny wymiar kultury*⁹. Intencją redaktorów tych tomów było zainaugurowanie interdyscyplinarnej refleksji nad współczesnymi grami i zabawami, ale także diagnoza nasilającej się karnawalizacji kultury współczesnej. Jak pisali autorzy wprowadzenia do jednego z nich:

„Stosowanie nie tylko pojęcia, ale także całej teorii karnawalizacji w stosunku do kultury współczesnej może nasuwać zbyt jednoznaczne skojarzenia i sugestie, umieszczające kulturę współczesną w trendzie ludyczno-konsumpcyjnym, który nastawiony jest na dostarczanie hedonistycznej przyjemności czerpanej z każdego możliwego obszaru życia współczesnego człowieka. Nie ulega jednak wątpliwości, że bardzo często o ponowoczesnej kulturze mówi się w takich właśnie kategoriach. Karnawałowe widzenie świata pozwala dostrzec «logikę odwrotności» w kulturze współczesnej”¹⁰.

Nie chodzi tu jednak o powielanie bardzo modnej w ramach postmodernizmu diagnozy na temat zdecydowanie rozrywkowego formatu kultury współczesnej, jej widowiskowej oprawy czy konsumpcyjnego nastawienia jej uczestników¹¹. Gra, zabawa i karnawałowa „logika odwrotności” nie stały się rzecz jasna formułami, w których wyczerpuje się opisywanie współczesnego świata społecznego czy kultury. Chodzi raczej o konstatację, iż gra i zabawa w warunkach kultury współczesnej zajmują szczególną, nową pozycję, różną od tej, z którą mieliśmy do czynienia w przeszłości. Autorzy wspomnianych tomów koncentrują się przy tym na kilku problemach:

1) pojawianiu się nowych form gier i zabaw. Wśród analizowanych przykładów znajdujemy sporty i turystykę ekstremalną, praktyki związane z nowymi mediami, festyny archeologiczne, parki tematyczne, czyli tzw. rozrywkę umiejscowioną, współczesne święta miejskie;

2) dekontekstualizacji zabawy, wychodzeniu gier i zabaw poza obszar tradycyjnie przypisanych im kontekstów kulturowych, wprowadzanie ich do coraz to nowych obszarów naszego życia, niekoniecznie związanych już wyłącznie z czasem wolnym czy z przyjemnością;

3) wynikającym z omawianych zjawisk swoistym zacieraniu granic między

⁸ J. Grad, H. Mamzer (red.), *Karnawalizacja. Tendencje ludyczne w kulturze współczesnej*, Poznań 2004.

⁹ J. Grad, H. Mamzer (red.), *Ludyczny wymiar kultury*, seria „Człowiek i społeczeństwo”, Poznań 2004.

¹⁰ J. Grad, H. Mamzer, *Wprowadzenie*, w: J. Grad, H. Mamzer (red.), *Karnawalizacja...*, op. cit., s. 8.

¹¹ Por. np. N. Postman, *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-businessu*, tłum. L. Niedzielski, Warszawa 2002; D. MacCannel, *Turysta. Nowa teoria klasy próżniaczej*, tłum. E. Klekot, A. Wiczorkiewicz, Warszawa 2002 oraz G. Ritzer, *Magiczny świat konsumpcji*, op. cit.

praktykami, które tradycyjnie związane były z zabawą i tak zwanym życiem poważnym, łączeniu gier i zabaw z takimi obszarami jak sztuka, edukacja, biznes i kultura gospodarcza, praca zawodowa, trening interpersonalny, doradztwo i ekspertyza, a nawet życie publiczne i praktyka polityczna;

4) i wreszcie na profesjonalizacji gier i zabaw oraz pojawieniu się rynku usług związanych z zabawą.

Rzecz zatem nie w tym, że gra i zabawa stały się dominującymi formami kulturowymi i możemy, jak rodzaj matrycy, narzucać je na różnorodne zjawiska i praktyki. Z całą pewnością przestały jednak funkcjonować w enklawie autotelicznych, dobrowolnych czynności, z których czerpiemy przyjemność, i zajęły nowe terytoria w kulturze, zaczęły funkcjonować w nowych kontekstach, ujawniając bardzo silne powiązania z innymi praktykami. I, jak inne dzisiejsze praktyki kulturowe, podlegać zaczęły swoistej detradycjonalizacji. W takich wypadkach interdyscyplinarny punkt widzenia wydaje się przydatny, bo wskazuje nowe kierunki interpretacyjne.

Badania nad widowiskowym charakterem kultury. Antropologia widowisk

Drugą sprawą, którą chciałabym się tu zająć, jest rozwój polskich badań nad widowiskowym charakterem kultury. Mają one już swoją tradycję, a rozwijane są głównie w ramach antropologii widowisk, na przykład na warszawskim kulturoznawstwie, przez takich badaczy jak Leszek Kolankiewicz i Wojciech Dudzik. Akademicki status antropologii widowisk w Polsce promowany jest przede wszystkim wydaniem w Warszawie na początku lat 90. tomu *Teatr w kulturze*¹², a ostatnio w tej samej serii *Antropologii widowisk*¹³, między innymi pod redakcją Leszka Kolankiewicza. Opracowania te służyć mają do ustalenia pewnego kanonu koncepcji teoretycznych, na których wspierać się może współczesna antropologia widowisk. W obu wypadkach prezentowana jest przy tym pewna perspektywa interpretowania widowiskowego wymiaru kultury, którą można nazwać diachroniczną. Początki stanowią tu szczegółowe opracowania dotyczące metafory świata jako teatru, znanej od czasów starożytnych, a rozbudowanej w kulturze europejskiej w czasach renesansu i baroku. Dalej znajdują się opracowania dotyczące kulturowych źródeł widowiska, takich jak rytuały i obrzędy, gra i zabawa, karnawał i wreszcie historyczne formy tzw. teatru estetycznego. Na koniec proponowane są perspektywy poszukiwania widowiskowych aspektów życia społecznego i kultury: socjologiczna w postaci interakcjonizmu, dramaturgizmu i teorii ról oraz antropologiczna w postaci badań nad

¹² L. Kolankiewicz, W. Dudzik (red.), *Teatr w kulturze. Zagadnienia i wybór tekstów*, seria „Wiedza o kulturze”, Warszawa 1991.

¹³ A. Chałupnik, W. Dudzik, M. Kanabrodzki, L. Kolankiewicz (red.), *Antropologia widowisk. Zagadnienia i wybór tekstów*, seria „Wiedza o kulturze”, Warszawa 2005.

widowiskiem kulturowym (*cultural performance*) i dramatem społecznym (*social drama*). Jak pisze Kolankiewicz:

„Antropologia widowisk widzi w kulturze przede wszystkim pamięć społeczną zmagazynowaną w strukturach dramatycznych oraz dynamiczne regularności wyuczonego i odtwarzanego zachowania. Kulturę jako całość ogląda się tu poprzez to, co w życiu społecznym najintensywniejsze, co jest ośrodkiem świątecznego wrzenia – poprzez widowiska z ich dramatyczną akcją. W nich bowiem – i dopiero w nich – objawia się cały człowiek, ten bohater refleksji antropologicznej”¹⁴.

Gra i zabawa są przy tym w antropologii widowisk prezentowane w trzech możliwych ujęciach:

- 1) jako kulturowe źródła widowiska;
- 2) jako elementy każdego widowiska (od cyrku, corridy, opery po widowiska dramatyczne i spektakle współczesnego teatru eksperymentalnego). Elementami gier i zabaw obecnymi w widowiskach różnego typu są przede wszystkim *agon* i *mimicry*, obecność iluzji, akcji i tworzenie obramowanej, umownej rzeczywistości, dramaturgizm i sytuacyjność;
- 3) jako widowiska same, o ile posługują się w sposób widowiskowy czasem, przestrzenią, rekwizytem, kostiumem i świadomym wykonawstwem.

Interdyscyplinarne badania na świecie. Performatyka

Performatyka – bo na niej chciałabym się tutaj skoncentrować – nie porzuca rzecz jasna perspektywy diachronicznej, o ile interpretacja antropologiczna także jest wpisana w program tych badań. Jako dowód wystarczy podać, że jeden z rzeczników tego ujęcia, Richard Schechner, który sam jest antropologiem, zaczynał swoje badania od porównawczych analiz rytuału i teatru w różnych kulturach¹⁵. Szczególne miejsce w swoich zainteresowaniach pozostawiał także grom i zabawom, traktując je jako „mateczniki” (jak sam to określał) wszelkiego widowiska, ale także wszelkiego doświadczenia kultury. W *Przyszłości rytuału* pisał na przykład:

„W krajach Zachodu zabawa jest kategorią podejrzaną: to działanie skażone nierzeczywistością, nieautentycznością, podwójnością [dalej:] Schutz na pierwszy plan wysuwał «świat powszechnej pracy» jako archetyp naszego doświadczenia rzeczywistości. (...) Jakkolwiek inne spostrzeżenia Schutza są użyteczne, nie mogą się zgodzić na tego typu hierarchię. To właśnie zabawa, a nie świat po-

¹⁴ L. Kolankiewicz, *Ku antropologii widowisk*, w: A. Chałupnik, W. Dudzik, M. Kanabrodzki, L. Kolankiewicz (red.), *Antropologia widowisk...*, op. cit., s. 23.

¹⁵ Por. m.in. R. Schechner, *Between Theatre and Anthropology*, Philadelphia 1985 oraz idem: *Performative Circumstances. From Avant-Garde to Ramlila*, Calcutta 1983 i idem: *Performance Theory. Revised and Expanded Edition*, London – New York 1988.

wszechnej pracy stanowi podstawę, wzorzec, macecznik wszelkich doświadczeń i oddzielających się od zabawy, łuszczących się sfer rzeczywistości”¹⁶.

Przywołując wiele razy sanskryckie zestawienie pojęć *maja* – *lila*, jako z jednej strony stwarzanie czegoś, czego nie było przedtem, z drugiej zaś grę i zabawę, autor dowodzi relatywności kulturowej podziału na życie poważne i zabawę (rzeczywistość i fikcję/iluzję), co powoduje, że w tej drugiej, równie dobrze jak w pracy, poszukiwać możemy źródeł twórczych i kreatywnych zdolności człowieka:

Maja – lila „stanowi podstawowy, przedstawieniowo-twórczy akt ciągłej zabawy, wobec którego tracą moc pozytywistyczne rozróżnienia «prawdy» i «fałszu» lub «rzeczywistości i niereczywistości»”¹⁷.

Jak widać, pytanie o kulturowe źródła pewnych fenomenów nie jest dla *Performance Studies* pytaniem nieistotnym. W przeciwieństwie do antropologii widowisk w równie silnym stopniu, jeśli nawet nie mocniej, uruchomiona zostaje tutaj perspektywa synchroniczna, a więc badanie powiązań między różnymi praktykami, które w kulturze występują jednocześnie. Większość reprezentantów tej dziedziny badań zakłada bowiem, że praktyki takie jak gry i zabawy, rytuały, obrzędy i widowiska rozwijały się w kulturze synchronicznie i w ścisłym powiązaniu ze sobą. Kluczem do takiej interpretacji, która zawiesza nieco myślenie w kategoriach genezy zjawisk, jest oczywiście wieloznaczny angielski termin *performance*, tutaj uruchamiany w możliwie największej liczbie znaczeń:

„To zwyczajne angielskie słowo, oznaczające tak wiele – wykonanie czegoś, przeprowadzenie jakiejś operacji, dokonanie czegoś, jakieś osiągnięcie, wydajność, pełnienie jakiejś roli, występ, odprawienie obrzędu i widowisko teatralne – będzie robić w humanistyce zawrotną karierę. (...) Performatywność jest cechą wielu ludzkich działań, które są wykonywane/uskuteczniwane w obecności innych ludzi. (...) Performatywność to napęd kultury, poprzez performatywność kultura jawi się w swym aspekcie dynamicznym”¹⁸.

Sam Schechner w obszernym wprowadzeniu do *Performance Studies*, które pełni funkcję podręcznika, wskazuje przy tym na dwa podstawowe zastosowania tego pojęcia: badanie zjawisk wyrażające się w formule *is performance*, w ramach którego zjawisko jest interpretowane jako działanie i pokazywanie działania jednocześnie, w sposób uświadomiony, refleksyjny i celowy – oraz *as performance*, a więc badanie zjawisk, które mają inne funkcje podstawowe, zaś pokazywanie działania jest środkiem do ich realizacji, ponieważ dzieją się w przestrzeni społecznej, między ludźmi¹⁹. O ile o cyrku, zawodach sportowych, czy teatrze

¹⁶ R. Schechner, *Zabawa*, w: idem: *Przyszłość rytuału*, tłum. T. Kubikowski, Warszawa 2000, s. 34.

¹⁷ Ibidem, s. 36.

¹⁸ L. Kolankiewicz, *Ku antropologii widowisk*, op. cit., s. 34.

¹⁹ W trakcie pisania tekstu korzystałam z pierwszego wydania książki Schechnera *Performance Studies. An Introduction*, London – New York 2002. W czasie redakcji tekstu w Polsce ukazało się cytowane już

możemy powiedzieć, że po prostu „są widowiskami”, to pogrzebom, ślubom, rozmowie o pracę lub randce możemy się przyglądać również „jako widowiskom”, choć przecież nie tylko. W planie synchronicznym możliwe jest zatem badanie wpływów i powiązań różnych współczesnych praktyk, które mają dynamiczny i procesualny charakter i są działaniem w przestrzeni społecznej, a więc są w tym sensie pokazywane i oglądane przez ludzi. Sposób ich badania wyznaczył Schechnerowski model punktów stycznych (*points of contact*), a więc pewnych generalnych kategorii charakteryzujących performatywność, jak wykonawstwo, sposób przedstawiania bądź konstruowania pewnej rzeczywistości, charakter uczestnictwa, przestrzeń i przebieg, funkcja oceny i krytyki, które zastosować można w analizach różnych praktyk²⁰.

Zakres

Stąd konieczne jest pytanie o zakres badań w ramach performatyki. Charakteryzując go, Schechner stwierdza:

„Performanse (...) przybierają wiele postaci i rodzajów. Trzeba je rozważać jako «szerokie spectrum» lub «kontinuum» ludzkich działań, sięgające od rytuałów, zabaw, sportów, popularnych rozrywek, sztuk wykonawczych (teatr, taniec, muzyka) i występów życia codziennego, poprzez role społeczne, zawodowe, płciowe rasowe i klasowe, aż do uzdrawiania (od szamanizmu do chirurgii), mediów i Internetu”²¹.

Do tego zestawu praktyk kulturowych, które mieszczą się w bezpośrednim polu zainteresowania performatyki, należałoby dodać jeszcze życie publiczne i praktykę polityczną oraz różne widowiskowe formy protestu społecznego, ceremonie i obrzędy świeckie i religijne (od wręczenia Oskarów po pielgrzymki papieskie), edukację, terapię i społeczne sposoby konstruowania i manifestowania tożsamości, a nawet modę i styl życia. Autor formułuje przy tym cztery podstawowe założenia i postulaty takich badań:

- 1) przedmiotem badania jest zachowanie ludzi, ich działania;
- 2) przedmiotem badania są widowiskowe praktyki artystyczne z uwzględnieniem sztuki awangardowej, działań o charakterze wspólnotowym, laboratoryjnym i eksperymentalnym, ale także tradycyjne sztuki widowiskowe w różnych kulturach;
- 3) w związku z tym, że badanie zjawisk performatywnych i uczestnictwo w nich są integralne, podstawową techniką zbierania danych jest obserwacja uczestnicząca;

tłumaczenie Kubikowskiego, w którym proponuje on polskie określenia: „jest” performansem i „jako” performans. Por. R. Schechner, *Performatyka. Wstęp*, op. cit., s. 54.

²⁰ R. Schechner, *Between Theater and Anthropology*, Philadelphia 1985.

²¹ R. Schechner, *Performatyka. Wstęp*, op. cit., s. 16.

4) ponieważ działania ludzkie nie są ideologicznie neutralne, badania w ramach performatyki również nie aspirują do neutralności, a w zamian proponują niezwykle ważną analizę i interpretację krytyczną.

Źródła

Na temat wskazywanych możliwych sposobów interpretowania tych zjawisk wiele mówi proponowany w ramach *Performance Studies* kanon koncepcji teoretycznych, do których należy się odwołać. Należą do nich przede wszystkim:

- 1) interakcjonizm, teoria ról, dramaturgizm;
- 2) psychoanaliza, na przykład w wersji Lacanowskiej;
- 3) antropologia kulturowa, głównie w wersji zaproponowanej przez Victora Turnera;
- 4) teoria krytyczna i neomarksizm;
- 5) strukturalizm i poststrukturalizm;
- 6) postmodernizm;
- 7) teoria i krytyka sztuki z uwzględnieniem sztuki awangardowej i przemian w XX-wiecznych sztukach performatywnych (od *ready-mades*, *action painting*, *pop-artu*, przez *happening*, *performance*, po sztukę video, współczesne instalacje multimedialne, *Net-Art* oraz modernistyczny i postmodernistyczny teatr eksperymentalny).

Ważne jest jednak to, iż jako projekt interdyscyplinarny studia nad widowiskiem wymagają raczej łączenia i konfrontowania ze sobą tych perspektyw w odniesieniu do badanego przez nas zjawiska, niż obierania jakiegoś konkretnego paradygmatu teoretycznego, w ramach którego zamierzamy funkcjonować, choćby przez stosowanie określonej aparatury pojęciowej. W badaniach nad grą i zabawą pozwala to uniknąć popularnego dylematu, wyznaczanego klasycznym podziałem dyscyplin naukowych: czy interesują nas one raczej jako zjawisko socjologiczne i sposób funkcjonowania wśród innych ludzi, fenomen historyczny powstający w określonych okolicznościach, typ komunikacji pośredniczonej przez określone medium, sposób zaspokajania psychicznych potrzeb człowieka, czy jako forma sztuki. Gry, zabawy i widowiska są bowiem tym wszystkim naraz. Z drugiej strony wszakże typ analizy tutaj proponowany przypomina postulaty tzw. analizy kulturowej, formułowane między innymi przez Mieke Bal w Amsterdam School of Cultural Analysis (ASCA)²². Chodzi w tym wypadku o taki typ dyskursu, w którym, łącząc różne dyscypliny i sposoby interpretacji kultury, nie dąży się do całkowitego zjednania, czy zatarcia granic między nimi. Innymi słowy: przywołując terminy i kategorie wypracowane w obrębie konkretnego paradygmatu teoretycznego, stosujemy je w zgodzie z założeniami tego paradygmatu, a nie wbrew nim. Nie ma tu zatem mowy o swobodnej transmisji np. pojęć socjologicznych na

²² Por. projekt badań na stronie internetowej ASCA: <<http://www.hum.uva.nl/asca/>>, 28 września 2008.

dyskurs literaturoznawczy i odwrotnie czy o stosowaniu terminów wypracowanych przez nauki ścisłe na gruncie humanistyki w funkcji atrakcyjnych metafor. Za każdym razem wybieramy natomiast pewien aspekt współczesnych zjawisk i działań ludzkich i traktując go jako rodzaj „obiektywu”, przyglądamy się za jego sprawą współczesnemu światu społecznemu czy kulturze, nakładając „filtry” różnych typów naukowego dyskursu. Uzyskujemy w ten sposób rozległy i stosunkowo pełny obraz badanego zjawiska, bez ryzyka chaosu i pomieszania języków. W wypadku antropologii widowisk czy performatyki obiektywem tym jest *performance*, w wypadku współczesnej ludologii są nimi gry i zabawy.

Gry i zabawy w ujęciu performatyki

Na zakończenie chciałabym zaproponować cztery podstawowe perspektywy interpretowania współczesnych praktyk ludycznych – konsekwencje przyjęcia punktu widzenia performatyki, które umykają nieco z pola widzenia, kiedy odwołujemy się do klasycznych rozstrzygnięć ludologii, wyznaczonych nazwiskami Schutza, Bachtina, Huizingi i Callois, czyli autorów koncepcji najczęściej wymienianych w naukach społecznych i w naukach o kulturze wówczas, gdy wypowiadamy się na temat gier i zabaw.

1) *perspektywa krytyczna*, w klasycznej wersji, której źródeł poszukiwać możemy np. w szkole frankfurckiej, a później w koncepcjach postmodernistycznych (Jamesona, Baudrillarda, Featherstone’a)²³, oznaczałaby analizowanie miejsca gier i zabaw w ramach tzw. kapitalizmu konsumpcyjnego, w odniesieniu do którego diagnozuje się utowarowienie życia społecznego i kultury. To linia interpretacyjna, w której mieszczą się na przykład poglądy o karnawalizacji i ludyczności kultury ponowoczesnej, a ważne pytanie, jakie można w tej perspektywie postawić, dotyczyłoby tego, jakie wzory i obrazy kulturowe dystrybuowane są za pomocą współczesnych gier i zabaw. W ramach perspektywy krytycznej mieszczą się także kwestie szczegółowe realizowane w ramach koncepcji genderowych, feministycznych, w tak zwanych studiach postkolonialnych czy w teorii *queer*. Taką wersję performatyki na Uniwersytecie Nowojorskim rozwijają między innymi Peggy Phelan, Diana Taylor czy Barbara Kirshenblatt-Gimblett²⁴.

2) *perspektywa transkulturowa* – najbliższa Schechnerowi, badająca diachroniczne i synchroniczne powiązania między różnymi praktykami kulturowymi o performatywnym charakterze, które funkcjonują na zasadzie transkulturowych przejść i przyłączeń. Gry i zabawy są tu interpretowane jako zjawiska hybrydyczne, wchodzące w interakcje z innymi praktykami kulturowymi i nie oddzielone od nich sztywnymi granicami (omawiałam to szczegółowo

²³ Por. F. Jameson, *Postmodernism or The Cultural Logic of Late Capitalism*, Durham 1991 oraz J. Baudrillard, *The Consumer Society. Myths and Structures*, op.cit. oraz M. Featherstone, *Consumer Culture and Postmodernism*, London – Thousand Oaks – New Delhi 1991.

²⁴ Por. R. Schechner, *Performatyka. Wstęp*, op. cit., s. 16-42.

powyżej), co pozwala zrozumieć wkraczanie gier i zabaw do coraz to nowych sfer naszego życia. W tej perspektywie niezwykle ważna jest jednak, zaczerpnięta z antropologii kulturowej, świadomość o swoistości praktyk realizowanych w konkretnym kontekście kulturowym.

3) *perspektywa estetyczna i krytyczno-artystyczna*, która koncentruje się na formie gier i zabaw (na kategoriach przestrzeni, przebiegu, wykonawstwa, na funkcjach rekwizytów, czy dekoracji używanych we współczesnych grach i zabawach, ale także na swego rodzaju „poetyce historycznej” gier i zabaw, a więc na charakterystycznych dla współczesnej kultury środkach obrazowych, symbolicznych, które są w nich wykorzystywane – czyli tak, jak staramy się analizować dzieła sztuki czy spektakle teatralne). Ten punkt widzenia ważny jest szczególnie w kontekście diagnozowanej estetyzacji życia codziennego w ramach kultury współczesnej i formalnego zbliżania się różnych praktyk nieartystycznych, w tym gry i zabawy, do sztuki właśnie.

4) *perspektywa komunikacyjna i medialna*: ważna głównie ze względu na pojawienie się nowych mediów. Problem medium w ramach studiów nad widowiskiem dotyczy przede wszystkim charakteru komunikacji medialnej, sposobu formułowania komunikatu, ale także odbioru uczestniczącego, który Ryszard W. Kluszczyński nazywa performizacją odbioru w odniesieniu do sztuki multimediów²⁵. W tym sensie sztuka multimediów wydaje się dziedziczyć po grach komputerowych i korzystać z zasady interakcji odbiorcy i medium. To zresztą dość dobrze opisany i rozpoznany obszar badań nad najnowszymi praktykami ludycznymi, o czym świadczy choćby zeszłoroczna konferencja, ale także klasyczne już dziś wypowiedzi Sherry Turkle czy Brendy Laurel na temat widowiskowego, happeningowego i zdecydowanie performatywnego charakteru komunikacji w nowych mediach elektronicznych²⁶.

Podsumowanie

Moja wypowiedź nie stanowi próby uprzywilejowania ujęcia performatywnego w badaniach nad grami, chociaż mnie, osobie na co dzień badającej współczesne widowiska, taka perspektywa wydaje się niezwykle atrakcyjna. Chodzi mi raczej o zaprezentowanie takiego podejścia badawczego, z którego doświadczeń na własną rękę i według własnych zainteresowań skorzystać mogą badacze współczesnych gier. Podejście performatywne stało się swego czasu ratunkiem dla wielu badaczy teatru w związku z pojawieniem się rozmaitych form teatru postdramatycznego począwszy od lat 60. XX wieku. Ratunkiem – bowiem ufundowane w znacznej mierze na historii, literaturoznawstwie czy semiotyce nowoczesne teorie teatru nie dostarczały już wystarczających narzędzi do opisu takich zjawisk

²⁵ R. W. Kluszczyński, *Spółczesność informacyjna. Cyberkultura. Sztuka multimediów*, Łódź 2001.

²⁶ S. Turkle, *Life on the Screen. Identity in the Age of Internet*, London 1996 oraz B. Laurel, *Computer as a Theater*, Boston 1991.

jak *happening*, *performance* i *event* teatralny, teatr environmentalny, akcja wspólnotowa, czy tzw. teatr w miejscach nieteatralnych. Podobną funkcję wobec przemian, jakim współcześnie podlegają gry i zabawy, mógłby pełnić projekt badań interdyscyplinarnych uwzględniający cztery perspektywy, które zaproponowałam powyżej – oraz, z całą pewnością, wiele innych.

Literatura

- Baudrillard J., 1998, *The Consumer Society. Myths and Structures*, Sage Publications, London.
- Bauman Z., 1995, *Wieloznaczność nowoczesna – nowoczesność wieloznaczna*, tłum. J. Bauman, Warszawa.
- Bauman Z., 2006, *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Warszawa.
- Berne E., 1994, *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, tłum. P. Izdebski, Warszawa.
- Callois R., 1997, *Gry i ludzie*, tłum. A. Tatarkiewicz, M. Żurowska, Warszawa.
- Chałupnik A., Dudzik W., Kanabrodzki M., Kolankiewicz L. (red.), 2005, *Antropologia widowisk. Zagadnienia i wybór tekstów*, seria „Wiedza o kulturze”, Warszawa.
- Debord G., 1998, *Społeczeństwo spektaklu*, tłum. A. Ptaszkowska, Gdańsk.
- Debord G., 2006, *Społeczeństwo spektaklu oraz Rozważania o społeczeństwie spektaklu*, tłum. M. Kwaterko, Warszawa.
- Dziamski G., 2007, *Świat bez wielkich narracji*, w: G. Dziamski, E. Rewers (red.), *Nowoczesność po ponowoczesności*, Poznań.
- Featherstone M., 1991, *Consumer Culture and Postmodernism*, London – Thousand Oaks – New Dehli.
- Goffman E., 2000, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, tłum. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, Warszawa.
- Grad J., Mamzer H. (red.), 2004, *Karnawalizacja. Tendencje ludyczne w kulturze współczesnej*, Poznań.
- Grad J., Mamzer H. (red.), 2004, *Ludyczny wymiar kultury*, seria „Człowiek i społeczeństwo”, Poznań.
- Grad J., Mamzer H., 2004, *Wprowadzenie*, w: Grad J., Mamzer H. (red.), *Karnawalizacja. Tendencje ludyczne w kulturze współczesnej*, Poznań.
- Huizinga J., 1985, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza, Warszawa.
- Jameson F., 1991, *Postmodernism or The Cultural Logic of Late Capitalism*, Durham.

- Kluszczyński R. W., 2001, *Społeczeństwo informacyjne. Cyberkultura. Sztuka multimedialności*, Łódź.
- Kolankiewicz L., Dudzik W. (red.), 1991, *Teatr w kulturze. Zagadnienia i wybór tekstów*, seria „Wiedza o kulturze”, Warszawa.
- Kolankiewicz L., 2005, *Ku antropologii widowisk*, w: Chałupnik A., Dudzik W., Kanabrodzki M., Kolankiewicz L. (red.), *Antropologia widowisk. Zagadnienia i wybór tekstów*, seria „Wiedza o kulturze”, Warszawa.
- Kubikowski T., 2006, *Posłowie od tłumacza*, w: Schechner R., *Performatyka. Wstęp*, tłum. T. Kubikowski, Wrocław.
- Laurel B., 1991, *Computer as a Theater*, Boston.
- MacCannell D., 2002, *Turysta. Nowa teoria klasy próżniaczej*, tłum. E. Klekot, A. Wiczorek, Warszawa.
- Postman N., 2002, *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-businessu*, tłum. L. Niedzielski, Warszawa.
- Ritzer G., 2001, *Magiczny świat konsumpcji*, tłum. L. Stawowy, Warszawa.
- Schechner R., 1983, *Performative Circumstances. From Avant-Garde to Ramlila*, Calcutta.
- Schechner R., 1985, *Between Theatre and Anthropology*, Philadelphia.
- Schechner R., 1988, *Performance Theory. Revised and Expanded Edition*, London – New York.
- Schechner R., 2000, *Zabawa*, w: idem, *Przyszłość rytuału*, tłum. T. Kubikowski, Warszawa.
- Schechner R., 2006, *Performatyka. Wstęp*, tłum. T. Kubikowski, Wrocław.
- Turkle S., 1996, *Life on the Screen. Identity in the Age of Internet*, London.

KARNAWALIZACJA JAKO POJĘCIE LUDYCZNE

Jedną z najbardziej intrygujących współczesnych badaczy kwestii jest ekspansja sfery ludycznej na pozostałe, pozaludyczne sfery kultury. Zjawisko to rodzi liczne problemy teoretyczno-metodologiczne zarówno w tradycyjnej domenie gier i zabaw, jak i w obrębie koncepcji analizujących szerszy, społeczno-kulturowy kontekst przeobrażeń. Dla potrzeb opisu oraz diagnostyki tych przemian tworzy się nowe pojęcia lub dokonuje inwentaryzacji starszych narzędzi badawczych. Rozważa się, na ile ich stosowanie w praktyce badawczej ma charakter adekwatny, na ile zaś metaforyczny. W zakres zainteresowań wchodzi także funkcjonowanie tych terminów i przeprowadzonych dzięki nim interpretacji w świadomości społecznej. Wpływ ma na to niewątpliwie ogólny klimat społeczny, w którym terminy o ludycznej proveniencji (np. „gra”) odgrywają często kluczową rolę w rozumieniu własnej i cudzej aktywności w wielu dziedzinach kultury.

„Karnawalizacja” stanowi ilustratywny przykład tego typu przekształceń. Wprowadzenie tego neologizmu do obiegu naukowego przypisuje się jednoznacznie Michaiłowi Bachtinowi¹. Według teorii rosyjskiego badacza termin ten charakteryzował historyczne przenikanie określonego rodzaju „światoodczucia karnawałowego”, inaczej mówiąc: sensów ideowych tego zjawiska światopoglądowego-obyczajowego, do dzieł literackich – a także realizacji tych sensów w specyficzny dla tego rodzaju praktyki artystycznej sposób. Bez wnikania w treść tego procesu, mającą szerokie estetyczno-filozoficzne implikacje, można stwierdzić, że koncepcje wybitnego rosyjskiego humanisty przyczyniły się do podjęcia zakrojonych na szeroką skalę badań istoty i przejawów karnawalizacji w literaturze. Trwająca do dziś fascynacja „skarnawalizowaną optyką” zaowocowała licznymi kontynuacjami dalece wychodzącymi poza obręb dzieł sztuki.

¹ Zob. M. Bachtin, *Twórczość Franciszka Rabelaisa o kultura ludowa średniowiecza i renesansu*, tłum. A. A. Goreniewie, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1975.

Jak stwierdza Andrzej Stoff, „zjawisko określane mianem karnawalizacji, niekoniecznie i nie tylko dokładnie w sensie proponowanym przez Bachtina, na pewno istnieje, co więcej, zdaje się poszerzać zakres swej obecności w kulturze współczesnej. Istnieje więc pilna potrzeba wyodrębnienia, opisu i interpretacji różnych jej form, jak również ich stosunku do znanych historykom kultury tradycyjnych form karnawału”².

Jednakże trudności pojawiają się przy próbie deskrypcji procesu rozchodzenia się karnawalizacji na inne dziedziny kultury symbolicznej oraz w momencie kategoryzowania form, które zaklasyfikować można jako przykłady stosowności Bachtinowskiej teorii. Albowiem nawet na gruncie krytyki literackiej nie wypracowano jednej precyzyjnej i powszechnie akceptowanej definicji karnawalizacji. Konkuruje i ścierają się ze sobą różne propozycje badawcze. Przykładowo, rosyjski badacz Rustam Kasimow widzi aż *cztery główne często przeciwstawne tendencje* karnawalizacji³, zaś przywoływany już wcześniej Adam Stoff wymienia trzy różne sposoby interpretacji tej teorii w literaturoznawstwie. Ostatni z wymienionych dostrzega także, że posługiwanie się pojęciem poza macierzystym kontekstem, w którym zostało wypracowane i w którym pełni określoną funkcję, pozbawia użytkownika *świadomości ideologicznych i filozoficznych implikacji* terminu jako części pewnego systemu teoretycznego. Zmuszać to powinno do wzmożonej refleksji metodologicznej proporcjonalnej do rosnącej popularności pojęcia, ponieważ „im szersze jego wykorzystanie, tym – potencjalnie – bardziej istotne skutki”⁴.

Przyjmując powyższe sugestie, zacząć należy od definicji tradycyjnego (historycznego) karnawału. W oczywisty sposób wszystkie ujęcia karnawalizacji morfogenetycznie zależą od macierzystego pojęcia. Źródłostów karnawalizacji stanowi semantyczny wehikuł napędowy tego neologizmu. W skonstruowanej na założeniach teoriokulturowych definicji karnawału⁵ uwzględnia się dwa główne aspekty zjawiska: 1) karnawału jako czasu (okresu kalendarzowego) oraz 2) karnawału jako zbioru praktyk obyczajowych, ludycznych i artystycznych, łącznie tworzących swoistego rodzaju strukturę humanistyczną – całość, której sensu globalnego nie da się sprowadzić do własności konstytuujących ją elementów składowych i poszczególnych ich relacji (zbiór ten ma bowiem charakter kolektywny, a nie dystrybutywny)⁶. Nie jest to sens globalny w znaczeniu estetycznej wizji świata komunikowanej przez dzieło sztuki, podlegającej następnie

² A. Stoff, *Dlaczego karnawalizacja?*, w: idem, *Teoria karnawalizacji. Konteksty i interpretacje*, Wyd. UMK, Toruń 2000, s. 7.

³ R. Kasimow, *Poetyka karnawału i obrzędów przejścia*, tłum. B. Chmielewska, „Polska Sztuka Ludowa”, nr 3-4 (258-259), Warszawa 2002, s. 137.

⁴ A. Stoff, op. cit., s. 6.

⁵ Zob. J. Grad, *Problem karnawalizacji kultury współczesnej*, w: J. Grad, H. Mamzer (red.), *Ludyczny wymiar kultury*, „Człowiek i Społeczeństwo”, tom XXII, Poznań 2004.

⁶ Por. J. Topolski, *Metodologia historii*, PWN, Warszawa 1984, s. 25-26; K. Zamiara, *Formalne cechy rozwoju w różnych ujęciach modelowych*, w: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, PWN,

wartościowaniu profesjonalno-artystycznemu (tzw. uestetycznionej wartości artystycznej). Dlatego pomimo prób „zawłaszczenia” karnawału przez koncepcje panteatralne (antropologia widowisk, performatyka) karnawał zaklasyfikowany został do form obyczajowo-ludycznych (obchodów) o dużym natężeniu elementów widowiskowych i teatralnych. Przyjmuje się idealizująco, że praktyka obyczajowa jest wcześniejsza względem artystycznej i dopiero imputując ahistorycznie późniejszą świadomość estetyczno-artystyczną względem karnawału (jako obyczajowo-ludycznego reprezentanta tej praktyki), można postrzegać go jako realizację przekonań tej świadomości. Przyjęcie takiej perspektywy możliwe jest ze względu na współczesną erozję właściwych wspomnianym formom sensów subiektywno-społecznych i postrzeganie ich jedynie przez pryzmat elementów (aspektów uchwytnych zewnątrznie) widowiskowych i spektakularnych charakterystycznych dla teatru.

Jednak kluczowy problem pojawia się podczas operacji logicznej zamykającej pojęciem klasyfikacyjnym strukturę zbioru odniesień przedmiotowych denotowanych przez termin „karnawał”, inaczej mówiąc: przy próbach zdefiniowania praktyk jednoznacznie karnawałowych. Po przestudiowaniu licznych świadectw historyczno-etnograficznych należy zgodzić się z tezą Victora Turnera⁷, że wynalazczość ludyczna (a także obyczajowa i artystyczna) w karnawale jest nieograniczona – zarówno synchronicznie (czasowo), jak i diachronicznie (przestrzennie). Niezwykle trudno zatem na podstawie tych danych wskazać jednolity zespół cech formalnych karnawału, które byłyby ponadczasowe i ponadlokalne. Jak ujmuję to W. Dudzik: „Karnawał to zatem zarówno okres kalendarzowy, świąteczny czas przed Wielkim Postem, wypełniony specyficznymi zabawami i obrzędami, jak również – a może przede wszystkim – łączna nazwa owych zabaw i widowisk, nazwa samego święta. A więc kompleks zbiorowych zachowań i praktyk, charakterystycznych wyłącznie dla tego okresu, odrębnych, niecodziennych, zróżnicowanych geograficznie i kulturowo. Znaczy to, że w czasie karnawału, przypadającego na całym świecie w tej samej porze roku, w każdym kraju odbywa się trochę inny karnawał; powtarzają się co prawda formy poszczególnych praktyk, ale wypełnione są różnymi treściami. W organizowanych wszędzie pochodach idą inne postacie, inaczej przebrane, w różnych maskach, z własną muzyką, pośród odmiennych dekoracji itp. Nie ma jednakowych karnawałów, choć

Warszawa 1988, s. 29.

W tym kontekście znaczy to, że wszystkie wymienione składniki (obyczajowe, ludyczne, artystyczne) łącznie stanowią indywiduum w sensie teorii mnogości, a nie ogólną sumę tych składników, mających wspólną cechę występowania w czasie karnawału. Na ten niezwykle istotną właściwość konstytutywną struktury zwraca uwagę K. Zamiara: „układ elementów powiązanych z sobą różnego typu relacjami, tym się charakteryzujący, że o własnościach owych elementów i relacji decydują własności globalne, a nie odwrotnie. Jest to przyczyną określonej strategii badawczej: poznanie układu należy rozpoczynać od identyfikacji jego własności globalnych i w świetle tej hipotezy badać jego części czy elementy składowe (jest to teza strukturalizmu lub holizmu metodologicznego)” (K. Zamiara, op. cit., s. 29.).

⁷ Zob. V. Turner, *From ritual to theatre. The human seriousness of play*, PAJ Publications, New York 1982.

wszystkie wyrosły ze wspólnych korzeni i najczęściej pełnią w kulturze podobną funkcję”⁸.

Pomimo tego empirycznego bogactwa czynione są próby uzyskania zwykłego pojęcia ogólnego (klasyfikacyjnego). Wchodząc na wyższy szczebel abstrakcji, dąży się do określenia cech formalnych pasujących do wszystkich postaci obchodów karnawałowych. I tak Marianne Mesnil proponuje uznać karnawał za „manifestację ekspresji wspólnoty, zawieszającą reguły życia codziennego, której materialnym znakiem jest maska”⁹. Ze specyfiki karnawału jako bardzo ogólnej i pojemnej egzemplifikacji „ekspresji zbiorowości” wyróżniono zawieszenie reguł życia codziennego i jeden aspekt fenomenalny – obyczaj maskowania. Maską nie tylko symbolizuje karnawał, uruchamiając określonego rodzaju myślowe asocjacje metaforyczno-metonimiczne, ale ma także charakter performatywny, powodując rzeczywiste transformacje osobowościowe (tożsamościowe) uczestników karnawału skutkujące realizacją postulowanego zawieszenia reguł.

Nawet nie odwołując się do rygorystycznego kryterium Popperowskiego falsyfikacjonizmu¹⁰, znaleźć można wiele przykładów obchodów karnawałowych, w których wymieniony obyczaj maskowania nie zachodzi. Tak więc należy zaznaczyć, że maska jest najczęstszym, ale nie niezbędnym symbolem obchodów. Rozpatrując zaś zawieszenia reguł życia codziennego odnotowuje się różne jego objawy (np. odwrócenie reguł, ustanowienie nowych reguł). Określić można też funkcję zjawiska rozumianą jako: 1) radykalną i autentyczną transgresję porządku społecznego (aksjologicznie dodatnią); 2) autoryzowaną transgresję (aksjologicznie neutralną); 3) pozorną i złudną transgresję (aksjologicznie ujemną). Tak więc odziedziczony po święcie przywilej zawieszenia reguł także wymaga interpretacji i ze względu na swoje „pokrewieństwo rodzinne” nie stanowi wystarczającego kryterium klasyfikacyjnego praktyk karnawałowych. Wielu badaczy, zdając sobie z tego sprawę, proponuje jeszcze bardziej abstrakcyjne ujęcia obchodów. W. Dudzik, posługując się aparatem terminologicznym antropologii widowisk, postrzega go jako „zespół działań wykonywanych zbiorowo w określonych ramach czasoprzestrzennych, powtarzalnych i specyficznych dla danej społeczności”¹¹. Konstytuujące definicję zwroty frazeologiczne są na tyle ogólne, że nie wskazują na żadne dystynktywne dla karnawału cechy formalne.

Opisane próby ustanowienia pojęcia ogólnego karnawału kończyły się mało przydatnymi teoriopoznawczo definicjami. Przykłady te upoważniają jednak do konkluzji, że tak jak nie ma jednego wszędzie praktykowanego karnawału, tak nie istnieje jedna wykładnicza definicji fenomenu. Mogłoby to oznaczać, że pozostają tylko opisowe i historyczne jej wersje, opierające się na uogólnieniach danych empirycznych, z których wydobywa się wspólne (dla celów badawczych) cechy.

⁸ W. Dudzik, *Karnawały w kulturze*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2005, s. 12.

⁹ Ibidem, s. 12.

¹⁰ Por. J. Topolski, op. cit., s. 147.

¹¹ W. Dudzik, op. cit., s. 114.

Funkcjonują one w postaci przyjętych w nauce tzw. generalizacji historycznych (Malewski, Topolski). Jednak zarówno preferowana w tym referacie definicja karnawału, jak i większość pozostałych stanowią w gruncie rzeczy konstrukcje teoretyczne o postaci Weberowskich typów idealnych („jednolitych obrazów myślowych”).

Jak utrzymuje M. Weber, aparat pojęciowy uzależniony jest od teorii zjawisk społecznych (kulturowych). Ze względu na ich różnorodność każda konstrukcja typologiczna zwraca uwagę na inne aspekty badanego przez siebie fenomenu oraz odmienne ustanawiające go związki przyczynowo-skutkowe. Tak więc każda definicja karnawału, inaczej wyodrębniając i systematyzując zjawisko, tworzy pewien typ karnawału. Może też, jak ukazuje to przykład obyczajów maskowania, różnie ustalać relacje nadrzędności-podrzędności w obrębie jego własności. Jednakowoż celem przyświecającym tej operacji powinno być spełnianie wymogów terminologicznej, klasyfikacyjnej i heurystycznej ostrości, inaczej mówiąc: maksymalna wyrazistość treściowa pojęcia. Typ idealny karnawału o cechach szczególnie wyrazistych w naukach historycznych pozwala porównywać konkretne zjawiska z wzorcem i wskazać ich unikalny charakter. W koncepcjach M. Webera porównywanie i rozumienie to „dwie strony tego samego medalu: nie można zrozumieć nie porównując, ale też nie można przystąpić do porównania bez wstępnego choćby zrozumienia”¹². Równocześnie umożliwia uporządkowanie zjawisk ze względu na owe szczególnie wyraziste własności. W perspektywie teoretyczno-nomologicznej konstrukcje typowoidealne unaocniają, jak wyglądałby karnawał, gdyby uczestnicy całkowicie wypełniali instrukcje (dyrektywy) jego ideacyjnego i idealizującego pojętego „scenariusza”. Faktyczna różnorodność jego licznych realizacji dzięki porównaniu z typem idealnym pozwala na sformułowanie hipotez co do innych wchodzących w grę czynników warunkujących respektowanie reguł wzoru przez uczestników, a także co do możliwych przyszłych modyfikacji scenariusza¹³.

Rozwijając ten aspekt w myśl przyjętych tu (teoriokulturowych) założeń teoretycznych: karnawał to uwarunkowany kulturowo, mentalistyczny (świadomościowy) „scenariusz” (funkcjonujący w świadomości społecznej wzór) działań podjętych w jego trakcie. Przechowywane w świadomości społecznej dyrektywy (instrukcje) czynności obyczajowo-ludycznych zaświadczały o tożsamości jego kontekstu strukturalnego, czyli karnawału, pomimo synchronicznych i diachronicznych modyfikacji w jego jednostkowych aktualizacjach (realizacjach „scenariusza”). A jednak wraz z ewolucją (odtwarzaniem-przetwarzaniem) kontekstu makrostrukturalnego (świadomościowo pojętej kultury) reguły te muszą

¹² J. Mizińska, *Przedmowa*, w: M. Weber, *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, tłum. J. Miziński, Wydawnictwo TEST, Lublin 1994, s. 15.

¹³ Por. M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo: zarys socjologii rozumiejącej*, tłum. D. Lachowska, PWN, Warszawa 2002, s. 7; I. Lazari-Pawłowska, *O pojęciu typologicznym w humanistyce*, w: T. Pawłowski (red.), *Logiczna teoria nauki. Antologia tekstów*, PWN, Warszawa 1966, s. 657.

być na tyle elastyczne, żeby odpowiadać na zmieniające się zapotrzebowanie tego kontekstu globalnego, zachowując przy tym „wzorcową” ciągłość ideową. Tak więc dopóki ciągłość genetyczna przewyższa różnice w poszczególnych momentach reaktualizacji (transformacjach) karnawału, cały czas mamy do czynienia z tożsamym zjawiskiem. Nie musi się to przekładać na wzrost złożoności „scenariusza”, wręcz przeciwnie – zamiast postępu (pojmowanego jako waloryzowany dodatnio rozwój) może nastąpić regres¹⁴. Związane jest to bowiem z konkretnymi uwarunkowaniami kulturowymi, wskazującymi, jakie postacie karnawału są najbardziej optymalne, adekwatne, najbardziej społecznie oczekiwane. Karnawał, mówiąc metaforycznie, to w dużej mierze „dzieło otwarte”, jego żywotność jest zawsze wypadkową związków pomiędzy tradycyjnymi formami a jego teraźniejszymi modyfikacjami i innowacjami. Chodzi w tym miejscu także o relacje wewnątrz semantyki obyczajów karnawałowych. Zmiana cech (elementów) formalno-strukturalnych zjawiska wiąże się najczęściej ze zmianą jego semantyki, ich trwałość świadczy zaś o jego inwariantności. Jednak w momencie utraty cech uznanych za konstytutywne związek genetyczny nie jest w stanie zagwarantować ciągłości, w wyniku czego tworzy się nowa jakość – nowe zjawisko¹⁵. Stanowi to istotne rozstrzygnięcie dla odróżnienia (tradycyjnych, klasycznych) form karnawału od (współczesnych) zjawisk „karnawałopodobnych”¹⁶.

Jednak ten świadomościowy (ideowy) aspekt relacji karnawału i zjawisk skarnawalizowanych jest najczęściej niedostrzegany lub pomijany w uporczywych poszukiwaniach zdefiniowania obserwowalnych (fenomenalnych) właściwości „karnawalizacji”. Złożoność problematyki ilustrują następujące zagadnienia:

1) Specyficzne zabarwienie całej świadomości społecznej, w której dominacja światopoglądu konsumpcyjnego przekłada się na jednostkowy system wartości uwspółcześnionego „człowieka zabawy” Floriana Znanieckiego. Konsumpcję identyfikuje się z zabawą, zaś akty jednostkowej partycypacji w kulturze konsumpcyjnej pojmuje się jako podjęcie konsumenckiej gry o status – poprzez nabywanie określonych „znaków-towarów”; przyjmowanie stylów życia (wzorców konsumpcyjnych); estetyzację życia codziennego. Wszystkie z wymienionych wymagają gromadzenia wiedzy (symbolicznej) określanej przez Pierre’a Bourdieu mianem kapitału kulturowego. Jednak narzucająca się „arbitralność” i „sztuczność” świata kreowanego przez tą wiedzę upodabnia go do zabawy i wyzwała

¹⁴ K. Zamiara, op. cit., s. 23.

¹⁵ Jak pisze polski metodolog historii: „Ogólnie można powiedzieć, że dopóki fakt «a», pozostaje praktycznie (dla badania historycznego) faktem «a», dopóty zachowa on pewien zespół cech, bez których ze względu na rozpatrywany problem nie może istnieć jako fakt «a»” (J. Topolski, op. cit., s. 198-199).

¹⁶ O ile trudno zdefiniować zbiór praktyk karnawałowych, o tyle łatwiej wskazać kryteria „wyjścia” poza karnawał. Wymienia je m. in. K. Braun: „karnawał i zapusty mają bowiem charakter świąt, które wbrew wszelkim współczesnym modyfikacjom odbywają się w okresie przed Wielkim Postem i przebiegają według swego ściśle określonego scenariusza” (K. Braun, *Karnawał? Karnawalizacja?*, tłum. T. Lubotzki, w: L. Kolankiewicz (red.), *Antropologia widowisk. Zagadnienia i wybór tekstów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005, s. 420).

podobną ludyczną postawę i życiowe nastawienie. Jak zauważa Mike Featherstone, „możemy (...) znaleźć w karnawale średniowiecznym wiele aspektów kojarzenia metaforycznego, luźne ciągi ulotnych obrazów, wrażeń, rozluźnienia emocji oraz zaniku rozróżnień, które później skojarzono z postmodernizmem oraz estetyzacją życia codziennego”¹⁷. W tym aspekcie karnawalizacja (życia codziennego) oznacza relatywizację do konsumpcji-zabawy także obiektywnych wartości kultury pozostających dotychczas poza ściśle wyodrębnioną sferą gier i zabaw;

2) Charakterystyka doświadczenia karnawałowego zawiera się w doznaniach ludycznych definiowanych przez kategorie *mimicry* i *ilinx*¹⁸. Cechuje je zmysłowo-cielesna, hedonistyczna orientacja, w której wartością naczelną jest poszukiwanie stanów organicznego oszołomienia. Osiąga się to głównie przez „zatrącenie” jednostkowej tożsamości w wyniku maskarady, przez „roztopienie się” w podnieceniu zabawą tłumnych procesjach i tanecznych korowodach. Intencją większości czynności ludycznych podjętych w trakcie karnawału jest tworzenie „osobowości granicznych”. Bycie w fazie liminalnej kreuje dystynktywne tylko dla niej formy relacji zbiorowości oraz generuje specyficznego typu doświadczenie jednostek. Według obserwacji Rogera Caillois karnawałowe maskarady i stany upojenia zakrywają osobowość społeczną, wyzwalaając „osobowość prawdziwą”¹⁹. Można by ją rozumieć po Schindlerowsku²⁰ jako ekspresję tłumionych w wyniku procesu cywilizacyjnego instynktownych prazachowań. Jednak użyteczniejsze zdają się propozycje Richarda Schechnera, w których osobowość ludyczną postrzega się jako egzystującą między „nie-ja” i „nie-nie-ja” uczestnika karnawału. Współcześnie istnieje cała infrastruktura wykorzystująca podobne stany graniczne w ośrodkach ludycznych (od tradycyjnych wesołych miasteczek, poprzez dyskoteki i kina, po gigantyczne parki rozrywki) oraz w miejscach handlu i konsumpcji (od restauracji i sklepów po domy towarowe i centra handlowe), gdzie płynność, anonimowość i podniecenie tłumu „socjalnym zawrotem głowy” umożliwiają doznanie przeżyć zbliżonych do karnawałowych²¹. Całość stymuluje dzisiejsza reklama i kultura wizualna, wykorzystująca estetykę *nadmiaru* i *szoku* oraz *pragnień*, *odczuć* i *bezpośredniości*²² przypominającą tę, jaka miała miejsce w tradycyjnym karnawale. Karnawalizacja w tym ujęciu oznacza rozprzestrzenianie się specyficznego doświadczenia ludycznego na wszystkie dziedziny kultury. Brak w niej jednak tradycyjnego ducha ludycznej swobody i beztroski, albowiem maska i przebranie, stanowiąc zbiór znaków-towarów, nie służą już „zatrącaniu” tożsamości ale stanowią jej skalkulowaną, konsumpcyjną kreację. Tendencja ta

¹⁷ M. Featherstone, *Postmodernizm i estetyzacja życia codziennego*, tłum. P. Czapliński i J. Lang, w: R. Nycz (red.), *Postmodernizm. Antologia przekładów*, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 1996, s. 327.

¹⁸ R. Caillois, *Żywioł i ład*, tłum. A. Tatarkiewicz, PIW, Warszawa 1973.

¹⁹ Ibidem, s. 321.

²⁰ N. Schindler, *Ludzie prości, ludzie niepokorni*, tłum. B. Ostrowska, Wiedza Powszechna, Warszawa 2002.

²¹ Allan Finkelkrau dostrzega w tym dążenie do nieustannego „bycia na highu”, do *psstokatego świata, który by udostępnił każdemu wszystkie formy życia*.

²² M. Featherstone, op. cit., s. 310.

jest wyzwalana i zagospodarowywana przez konstytuującą społeczeństwo konsumpcyjną kapitalistyczną gospodarkę nadmiaru w celu przyspieszenia cyrkulacji i zużywania dóbr (w coraz większym stopniu niematerialnych).

3) Karnawał postrzegany jest często jako okresowe i fikcyjne odwrócenie porządku społecznego pociągające za sobą inwersję hierarchii wartości kultury oficjalnej. Stając się synonimem zabawy, jak pisze R. Schechner, „narusza roszczenia oficjalnej kultury do autorytetu, do stabilności, trzeźwości, nieodmienności i nieśmiertelności”²³. Ten sztuczny świat kierujący się „logiką opatrzności” („logiką odwrócenia”) oznacza czasową dominację treści i form kultury ludowej i plebejskiej (niskiej) nad wartościami i hierarchią kultury elitarnej (wysokiej). Ludyczne pomieszanie kodów oznajmia odwrócenie kulturowych rejestrów. Dzisiejszą kulturę masową niejednokrotnie traktuje się jako spadkobiercę i kontynuatora tradycji karnawału i jarmarku, postmodernizm zaś stanowić ma jej ideologiczny oręż. Karnawalizacja charakteryzuje więc ekspansję treści i form rozrywkowych kosztem ich zaawansowanych postaci estetyczno-intelektualnych bądź gatunkową i kategorialną hybrydyzację. Opisuje zacieranie granic między tym, co w kulturze wysokie-niskie, elitarne-popularne, sakralne-profaniczne itd. Dla jednych obserwatorów proces ten relatywizuje lub unicestwia aksjologiczną ważność wszelkich struktur hierarchicznych, dla drugich paradoksalnie przyczynia się do mobilności i elastyczności współczesnej kultury czy też je ilustruje. Przykładowo, zagrożenie, jakie dostrzega Stefan Morawski w zrastaniu się kultury permissywno-konsumpcyjnej z cyberkulturą²⁴, dla innych oznaczać może kolejną korzystną pluralizację kulturowych form życia²⁵. Widać więc filozoficzne i światopoglądowe nacechowanie pojmowania karnawalizacji.

4) Przedstawione powyżej cechy karnawalizacji mają ambiwalentną naturę i bezpośrednie przełożenie na wymiar egzystencjalny jednostek. W klasycznym karnawale to uwarunkowania kulturowe określały czas i miejsce wcielania w życie kontrobyczajowych reguł. Ich wyjście poza te uwarunkowania i długotrwała egzystencja poza macierzystym kontekstem zmienia kontrobyczajowość w obyczajowość. W takim ujęciu karnawalizacja oznacza wydostanie się poza karnawał, poza związany z nim nieodłącznie specyficzny sposób myślenia. Z jednej strony przyjęcie zasady karnawału oznaczać może rozumienie i przeżywanie głębokiej polifonicznej struktury świata, w myśl Bachtinowskiego „światoodczucia”; z drugiej skazywać może na permanentne i destrukcyjne kwestionowanie każdego systemu wartości i ładu społecznego, w myśl „wesołej względności świata”.

5) Karnawał to także zabawa ponad zabawami. Feeria barw i kształtów, którym towarzyszy angażująca zmysły muzyka i hałas, długi czas trwania, liczba

²³ R. Schechner, *Przyszłość rytuału*, tłum. T. Kulikowski, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa 2000, s. 52-53.

²⁴ S. Morawski, *Obraz kultury na przełomie wieków*, „Przegląd Artystyczno-Literacki”, nr 7-8 (101-102), Toruń 2000.

²⁵ P. Stallybrass, A. White, *Politics and Poetics of transgression*, Cornell University Press, New York 1986.

i złożoność form widowiskowo-zabawowych oraz ich strukturalny przebieg nie-raz skłaniały badaczy do uznania karnawału za kwintesencję zabawy totalnej, za realizację idei, jak pisze Huizinga, *wielkiego świętego okresu zabawy*²⁶. Karnawał jest więc najbardziej spektakularnym i widowiskowym fenomenem ludycznym. Karnawalizację zaś znamionuje ekspansja zjawisk zdominowanych przez te dwie cechy. Takie ujęcie odwołuje się do funkcjonującego w obiegu społecznym niezwykle nośnego ikonicznego „obrazu” karnawału. Stanowiąc wehikuł metafory dla karnawalizacji, uruchamiać ma całą sieć asocjacji, luźno nieraz związanych z jego obyczajowo-ludyczną treścią. Tak więc im mniejsza precyzja znaczeniowa, tym większa metaforyczna sugestywność, co zdaje się wychodzić naprzeciw oczekiwaniom użytkowników.

6) Jeszcze inną interpretację zjawiska prezentuje nurt zainspirowany ideologicznym wymiarem koncepcji Bachtinowskich. Karnawał to wyrażony poprzez semiotykę ludyczną odwieczny „duch życia”, sprzeciwiający się wszelkim skostniałym i opresywnym postaciom systemu społecznego, kulturowego, ekonomicznego i politycznego. Karnawał to „gra bez sceny”, moment, w którym kultura powagi i opresji zostaje skonfrontowana z wyzwolicielską wizją utopii. Jako „święto czasu” (narodzin i przemiany) zwalcza wszystko, co „unieśmiertelnione i całkowite”. W myśl propagatorów takiego podejścia karnawalizacja, jako forma „teatru bezpośredniego”²⁷, oznacza niezmediatyzowany przez środki masowego komunikowania, bezpośredni, otwarty i zaangażowany kontakt uczestników zbiorowego protestu, skierowany przeciwko sile globalnego kapitalizmu. „Karnawał oporu” wykorzystuje elementy strukturalno-semantyczne (toposy) karnawału do komunikowania narastających społecznych niesprawiedliwości związanych z nieuregulowanym, wolnorynkowym przepływem kapitału i towarów. Celem jest, jak pisze David M. Boje, „przedstawić globalizację jak i wolny rynek jako odrodzone ideologie kolonizacji oraz globalnego rasizmu 21. wieku”²⁸. Karnawalizacja w takim ujęciu ma zawsze wymiar światopoglądowo-polityczny, gdyż także obojętność względem niej stanowi akt ideologicznej deklaracji. Przy takiej perspektywie omawiane pojęcie zostaje wykorzystane na potrzeby artykulacji i komunikacji pozaludycznych sensów ideowych²⁹.

Powyższa szkicowa charakterystyka pojęcia karnawalizacji nie rości sobie pretensji do wymienienia wszystkich możliwych ujęć, unaocznia natomiast wielowymiarowość i wielowątkowość jego recypowania. Skłania do refleksji, na ile możliwe jest współcześnie, przy obecnej dynamice zmian kulturowych, posługiwanie się „technicznymi” pojęciami ludycznymi, nieodnoszącymi się do innych

²⁶ Zob. J. Huizinga, *Homo ludens: zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka i W. Wirpsza, Czytelnik, Warszawa 1985.

²⁷ R. Schechner, *Przyszłość rytuału*, op. cit.

²⁸ D.M. Boje, *Carnavalesque resistance to global spectacle: a critical postmodern theory of public administration*, <http://cbae.nmsu.edu/~dboje/papers/carnavalesque_resistance_to_glob.htm>, 2001, s. 5, 25 września 2008.

²⁹ Pojęcie to traci wówczas kluczowy dla ludyczności wyróżnik, jakim jest autoteliczność.

dziedzin niż autonomicznie pojęte gry i zabawy. Naukowe dążenie do precyzji i „czystości” narzędzi badawczych wydaje się odwrotnie proporcjonalne do zmian zachodzących w zjawiskach, dla których klasyfikowania, opisywania i prognozowania powstały. Karnawalizacja stanowi doskonały tego przykład. Rozwiązuje tyle samo problemów, co stwarza. Najmniej kłopotów nasuwa intuicyjne pojmowanie terminu, umożliwiające arbitralność w selekcji i opisie skarnawalizowanych zjawisk. Problematyczność karnawalizacji wzrasta wraz ze stopniem rozwoju świadomości badawczej, jak i z przyrostem złożoności wiedzy stanowiącej jej odniesienie przedmiotowe. Poza tym cały czas na pojęciu silnie ciąży filozoficzne i światopoglądowe nacechowanie Bachtinowskiej spuścizny. Ustosunkować się muszą do niej nawet próby konstruowania pojęcia jedynie w oparciu o historycznie formy karnawału. W tym ostatnim podejściu dochodzi problem „wydestylowania” wyłącznie ludycznych składników praktyk karnawałowych. Pamiętać należy bowiem o synkretyczności zjawiska tworzącego świąteczną, zabawową oraz widowiskową całość³⁰.

Wyjście z tej kłopotliwej sytuacji oferuje większy rygorizm lub większy liberalizm. Pierwsze podejście wymaga stworzenia nadrzędnej kategorii typologicznej o postaci Weberowskiego typu idealnego. Ten jednolity obraz myślowy karnawalizacji powinien uwzględnić kluczowe dla sfery ludycznej wyróżniki kategorialne, takie jak np. autonomiczność, bezinteresowność, bezproduktywność, wyodrębnienie w czasie i przestrzeni oraz cechy dystynktywne właściwe wyłącznie dla karnawału, np. strukturę, doświadczenie, funkcję. Tak skonstruowane narzędzie badawcze można aplikować do opisu i analiz zjawisk kultury, np. imprez masowych (koncerty muzyczne, mecze sportowe itd.). Zawsze jednak istnieje ryzyko nieuwzględnienia – bądź przeciwnie, nadinterpretacji – któregoś z aspektów tak złożonego fenomenu, jakim jest karnawał. Jako nazbyt problematyczny wykluczony powinien zostać także ideologiczny wymiar karnawalizacji, mógłby bowiem naruszać zasadę wolności od wartościowania.

Opowiedzenie się za drugim rozwiązaniem oznacza zaakceptowanie „odróżnicowanego” obrazu ponowoczesności, pozbawionego precyzyjnego podziału zjawisk ze względu na przynależność do odrębnych i odseparowanych dziedzin kultury. Karnawał jako pozaświąteczny czas zabaw istniał w świecie oczywistych, a zarazem kluczowych dla egzystencji zbiorowości, temporalnych i terytorialnych podziałów na sacrum i profanum, a w późniejszym okresie pracy i zabawy. Przykładowo, jak pisze Wojciech Burszta, analizując współczesny fenomen określany przez niego mianem „karnawału konsumowania”: „Zjawisko karnawalizowania niedzieli jako dnia rozpasanej konsumpcji to fragment ogólniejszego procesu homogenizacji czasu, jego ujednolicenia, a właściwie zamazywania się odrębności dotychczasowych podziałów i jednostek czasowych”³¹. Tak więc ter-

³⁰ W. Dudzik, op. cit., s. 43.

³¹ W. Burszta, op. cit., s. 34.

min ten obrazuje ludyczną hybrydyzację całej dzisiejszej kultury. W takim ujęciu karnawalizacja może stanowić bardziej nośny synonim nieklasycznie pojmowanej ludyczności. Wedle koncepcji V. Turnera zabawy „nie da się umieścić w żadnym określonym miejscu; jest ulotna i niepodatna na lokalizację, umieszczenie, ustalenie (...) stanowi modus liminalny lub limoindalny, z istoty swej pozasystemowy, gdzieś pomiędzy wszelkimi standardami i taksonomią, z istoty swojej – «ulotny»”³². Skoro unicestwieniu ulega samo pole problemowe, odpada kłopot definiowania pojęcia w odniesieniu do niego. Karnawalizacja otwiera się w tym momencie na dowolną interpretację, broni zaś „siłą perswazji”.

Nieustanny problem przedmiotowy związany z wyróżnieniem i połączeniem w klasę zjawisk denotowanych przez ludyczne pojęcie karnawalizacji (jak i innych jego wariantów) cały czas ogranicza teoretyczne możliwości zastosowania terminu. Funkcjonuje on bowiem w trybie metaforycznym, a nie adekwatnościowym, przez co nie stanowi użytecznej kategorii poznawczej czy przydatnego narzędzia badawczego do opisu charakteru kultury współczesnej, ani też do diagnozy jej stanu³³. Inspiracji do zmiany tego statusu terminu może dostarczać koncepcja antyfundamentalizmu biernego Jerzego Kmity. Dotyczy ona głównie problematyki natury filozoficznej i statusu twierdzeń sformułowanych w jej obrębie. Jak głosi definicja – antyfundamentalizm bierny „formułuje tezy o postaci specyficznych okresów warunkowych – poprzednik jej wyraża domysł pozbawiony jednak nawet probabilistycznej asercji, następnik jest pozytywną tezą fundamentalistyczną bądź jej negacją, a więc w każdym razie także tezą fundamentalistyczną”³⁴. W niniejszym kontekście chodzi o konstruowanie takich twierdzeń, w których określone ludyczne rozumienie karnawalizacji zostanie przytoczone lub „przyjęte do wiadomości” dla celów heurystycznych bez orzekania o jej prawdziwości (asercji). Kolejnym krokiem jest zoperacjonalizowanie twierdzeń, czyli formułowanie takich zdań orzekających, dzięki którym możliwe jest wysnuwanie wniosków zgodnych z przyjętym właśnie punktem widzenia. Oznacza to, że może powstać dowolna liczba zdań będących konsekwencją przyjętej identyfikacji, jednak zawsze odwoływać się one muszą do przyjętej wyjściowo teorii. Przykładowo: „jeśli karnawalizacja polega na osiągnięciu stanów psychiczno-fizycznego oszołomienia³⁵, to sytuacje, w których da się wyróżnić występowanie tego zjawiska (imprezy masowe – koncerty, mecze sportowe etc.), mogą wskazać jako przykłady zachodzenia karnawalizacji, a zjawiska takie mogą nazwać skarnawalizowanymi. Taki konstruktywistyczno-hipotetyczny status koncepcji umożliwia wysnuwanie interesujących i płodnych badawczo twierdzeń bez wypowiedzania się o kłopotliwych kwestiach ontologicznych. Ten sposób interpretacji zwiastuje jednak przejście na poziom metateoretyczny, co może rodzić zarzut agnostycyzmu poznawczego poprzez pozosta-

³² R. Schechner, *Przyszłość rytuału*, op. cit., s. 248.

³³ Por. J. Grad, *Problem karnawalizacji...*, op. cit., s. 9.

³⁴ J. Kmita, *Jak słowa łączą się ze światem*, IF UAM, Poznań 1995, s. 13.

³⁵ Kategoria oszołomienia także jest zdefiniowana teoretycznie (R. Caillais, op. cit.).

wanie w obszarze badań „tekstów” bez wypowiedzania się w sferze przedmiotowej. Niestety: rozwiązanie jednego problemu powoduje powstanie kolejnych. Ale taka jest specyfika nauki.

Literatura

- Bachtin M., 1975, *Twórczość Franciszka Rabelais'a a kultura ludowa średniowiecza i renesansu*, tłum. A.A. Goreniewie, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Boje D. M., 2001, *Carnavalesque resistance to global spectacle: a critical postmodern theory of public administration*, <http://cbae.nmsu.edu/~dboje/papers/carnavalesque_resistance_to_glob.htm>, 25 września 2008.
- Braun K., 2005, *Karnawał? Karnawalizacja?*, tłum. T. Lubotzki, w: L. Kolankiewicz (red.), *Antropologia widowisk. Zagadnienia i wybór tekstów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Burszta W., 2001, *Walka postu z karnawalem*, w: idem, *Asteriks w Disneylandzie. Zapiski amerykańskie*, Wyd. Poznańskie, Poznań.
- Caillois R., 1973, *Żywioł i ład*, tłum. A. Tatarkiewicz PIW, Warszawa.
- Dudzik W., 2005, *Karnawały w kulturze*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- Fatherstone M., 1996, *Postmodernizm i estetyzacja życia codziennego*, tłum. P. Czapliński i J. Lang, w: R. Nycz (red.), *Postmodernizm. Antologia przekładów*, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków.
- Finkelkrau A., 1992, *Porażka myślenia*, tłum. M. Ochab, NOW, Warszawa.
- Grad J., 2004, *Problem karnawalizacji kultury współczesnej*, w: J. Grad, H. Mamzer (red.), *Ludyczny wymiar kultury, Człowiek i Społeczeństwo tom XXII*, Poznań.
- Huizinga J., 1985, *Homo ludens: zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka i W. Wirpsza, Czytelnik, Warszawa.
- Kasimow R., 2002, *Poetyka karnawału i obrzędów przejścia*, tłum. B. Chmielewska, „Polska Sztuka Ludowa”, nr 3-4 (258-259), Warszawa.
- Kmita J., 1995, *Jak słowa łączą się ze światem*, IF UAM, Poznań.
- Lazari-Pawłowska I., 1966, *O pojęciu typologicznym w humanistyce*, w: T. Pawłowski (red.), *Logiczna teoria nauki. Antologia tekstów*, PWN, Warszawa.
- Morawski S., 2000, *Obraz kultury na przełomie wieków*, „Przegląd Artystyczno-Literacki”, nr 7-8 (101-102), Toruń.
- Schechner R., 1985, *Between theater and anthropology*, University of Pennsylvania Press, Filadelfia.
- Schechner R., 2000, *Przyszłość rytuału*, tłum. T. Kulikowski, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa.

- Schindler N., 2002, *Ludzie prości, ludzie niepokorni*, tłum. B. Ostrowska, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Stallybrass P., White A., 1986, *Politics and Poetics of transgression*, Cornell University Press, New York.
- Stoff A., 2000, *Dlaczego karnawalizacja?*, w: idem, *Teoria karnawalizacji. Konteksty i interpretacje*, Wyd. UMK, Toruń.
- Topolski J., 1984, *Metodologia historii*, PWN, Warszawa.
- Turner V., 1982, *From ritual to theatre. The human seriousness of play*, PAJ Publications, New York.
- Weber M., 2002, *Gospodarka i społeczeństwo: zarys socjologii rozumiejącej*, tłum. D. Lachowska, PWN, Warszawa.
- Zamiara K., 1988, *Formalne cechy rozwoju w różnych ujęciach modelowych*, w: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, PWN, Warszawa.

GRY KOMPUTEROWE A ANALFABETYZM FUNKCJONALNY I INFORMACYJNY

1. Wprowadzenie

Mimo trwającego nieprzerwanie w Polsce procesu informatyzacji, wciąż notuje się poważny problem analfabetyzmu informatycznego, czyli braku kompetencji w pracy z techniką informacyjną. Idea globalnej wioski Marshalla McLuhana spełniła się w naszym kraju tylko częściowo – w obrębie dużych i bogatych miast. Proces informatyzacji można przyrównać do rozprzestrzeniania się zasięgu sieci komórkowej, który obejmuje coraz większy teren, a jednak na obszarze tym wciąż notuje się tzw. białe plamy – miejsca, gdzie sygnał sieci komórkowej niknie. Podobnie jest z dostępnością technik informacyjnych. O ile w większych miastach młody człowiek można dokonać łatwego wyboru pomiędzy konkurującymi ze sobą dostawcami internetu, a także korzystać z bezpłatnego lub nisko płatnego dostępu w miejscach publicznych (biblioteki, kawiarenki internetowe), o tyle jego rówieśnik w leżącej już dwadzieścia kilometrów od miasta wsi, wychowujący się w rodzinie wielodzietnej, nie tylko w ogóle nie ma dostępu do sieci, ale i praktycznie żadnych szans na zakup komputera, przy czym niska świadomość w zakresie meandrow cyberkultury najczęściej sprawia, iż nawet po uzyskaniu dostępu do stacji roboczej posłuży ona jedynie za narzędzie rozrywki.

Mimo to analfabetyzm informatyczny nie jest jedynie wynikiem niespełnionej koncepcji McLuhana, lecz wynika także ze zjawisk sobie pokrewnych – analfabetyzmu informacyjnego i funkcjonalnego. Oba stanowią w Polsce poważny, potwierdzony badaniami problem. W kraju funkcjonują obecnie dwa rodzaje społeczeństw – przemysłowe (pokolenie rodziców, nauczycieli) oraz informacyjne (pokolenie studentów i uczniów). Wpływ nauczycieli i rodziców na młodzież jest niezaprzeczalny i zgodny z zasadami kultury, etyki i edukacji. Jednakże generuje on w Polsce poważny problem – niedoinformatyzowane pokolenie należące do społeczeństwa przemysłowego nie jest w stanie alfabetyzować informatycznie

i informacyjnie członków społeczeństwa informacyjnego – dzieci, które urodziły się i wychowują w dobie reżimu informacji. W efekcie dzieci informatyzują się same, najczęściej w sposób nie mający nic wspólnego z oświatą i rozwojem, a służący jedynie zaspokajaniu niezdrowej ciekawości oraz zapewniający rozrywkę.

Zjawiskiem rozpowszechnionym w dobie techniki informacyjnej są gry komputerowe. Edukacyjny wpływ wielu rodzajów gier udowodniono już dawno. Ekspansywny rynek rozrywki rozszerzył też swe wpływy na szkolnictwo, proponując gry czysto edukacyjne. Młodzież jednak sama uważa się za autorytet, co przekłada się na fakt zdecydowanie niezależnego wyboru rodzajów komputerowej rozrywki. W efekcie gry edukacyjne są odrzucane jako najczęściej zbyt proste, zbyt trudne lub zbyt nudne, a nauczyciele, którzy stracili swój autorytet ze względu na brak obycia w dziedzinach, w których uczniowie starają się być biegli, nie są w stanie nakłonić dzieci do korzystania z takich a nie innych produktów cyfrowych. Tworzy to błędne koło, będące z kolei źródłem informacyjnych patologii. Mało tego, dorosły w dobie powszechnej informatyzacji staje w obliczu zagrożenia wykluczeniem społecznym¹. A gdyby nauczyciel stał się ekspertem w dziedzinie gier?

Autor pracy spróbuje udowodnić, iż można doinformatyzować nauczyciela i dać narzędzie, które pozwoli mu stworzyć opartą o realia interesujące dzieci edukacyjną grę przygodową bez znajomości języka programowania. Sytuacja taka możliwa jest dzięki rozwojowi bezpłatnych narzędzi do tworzenia gier, pośród których prym wiedzie Adventure Maker.

2. Analfabetyzm informacyjny i funkcjonalny – przyczyny i skutki

Analfabetyzm funkcjonalny to nieumiejętność budowania wypowiedzi pisanych i brak rozumienia większości komunikatów. Analfabetyzm informacyjny z kolei to brak umiejętności posługiwania się informacją. Nie są to zjawiska tożsame, choć mają swoją część wspólną.

W 1994 roku w ośmiu krajach świata, w tym w Polsce, przeprowadzono badania dotyczące poziomu alfabetyzmu funkcjonalnego. Były to zarazem pierwsze tego typu badania w naszym kraju, a ich wyniki określono jako alarmujące. 70% badanych Polaków uplasowało się na najniższym poziomie alfabetyzmu funkcjonalnego. Tylko 16% osób z wyższym wykształceniem potrafi „swobodnie czytać nieskomplikowane teksty i uogólniać wnioski z nich wypływające”. 64% urzędników ma kłopoty ze zrozumieniem prostych instrukcji. 75% badanych „nie potrafi na podstawie rozkładu jazdy odpowiedzieć prawidłowo na pytanie o godzinę odjazdu ostatniego autobusu w sobotę wieczorem”. Respondenci z wyższym wykształceniem mieli gorsze wyniki niż osoby z wykształceniem

¹ J. Stochmiałek, *Alfabetyzacja informatyczna w kontekście procesu wykluczenia społecznego*, Chowania, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.

średnim w większości badanych krajów. Maria Jadczał w artykule omawiającym wyniki potwierdza, iż „funkcjonujące w społecznym obiegu słowo pisane jest nie tylko odbierane, ale i tworzone przez osoby mające kłopot z formułowaniem myśli. Kilkanaście procent osób z wyższym wykształceniem, w tym 1/5 menedżerów i specjalistów oraz 1/3 urzędników, znalazła się (...) na najniższym poziomie alfabetyzmu”².

Za praktyczny przykład tych niepokojących doniesień uznać można fakt, iż w ustawie o szkolnictwie wyższym wielokrotnie wyróżnia się tak zwane *studia wyższe*. Sformułowanie to jest w oczywisty sposób niepoprawne językowo. Samo słowo *studia* wedle definicji *Słownika języka polskiego PWN* oznacza naukę na wyższej uczelni. Określenie *studia wyższe* stanowi więc oczywisty błąd zwany pleonazmem. A jednak nie zostało ono zakwestionowane tak przez prawników czy urzędników, jak i konsultantów z dziedziny oświaty, a niektóre wyższe uczelnie bezkrytycznie wręcz posługują się tym błędem w swych publikacjach informacyjnych. Jadczał wskazuje, iż należy „zmienić się z zadowolonych z siebie ignorantów w ludzi stosujących w praktyce hasło: Czytać i pisać, aby żyć”³.

W sukurs autorce idzie Dorota Kondrat, wskazując przy tym na fachowe analizy łączące zjawisko analfabetyzmu funkcjonalnego i informacyjnego z mierną efektywnością polskich systemów nauczania. „Analfabetyzm informacyjny jest powszechny nawet wśród osób o wyższym wykształceniu. (...) Zjawisko to jest podobne do analfabetyzmu funkcjonalnego: jest wynikiem nieefektywnej edukacji, która przyzwyczaja do bierności, a nie uczy myśleć logicznie”⁴.

Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (Organisation for Economic Co-operation and Development), zajmująca się między innymi kompetencjami alfabetycznymi krajów rozwiniętych, w ramach Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD/PISA przeprowadziła w 2000 roku badania wśród polskich 15-latków. Wyniki ponownie okazały się alarmujące. 1/5 uczniów miała problemy ze zrozumieniem instrukcji obsługi czy przepisów ruchu drogowego. Co dziesiąty badany okazał się analfabetą funkcjonalnym. Kondrat pyta, skąd takie słabe rezultaty, skoro rolą szkoły jest kształcenie? Odpowiedzią są kolejne dane OECD, z których wynika, że podczas gdy w Danii co drugi pracownik bierze udział w szkoleniach, w Polsce tylko co ósmy. Po zapoznaniu się z tą informacją autor pracy przeprowadził eksperyment. W czasie swego referatu dotyczącego problematyki cyberkultury w nauczaniu, skierowanym do nauczycieli szkół podstawowych i średnich w Lubinie na Dolnym Śląsku, wskazał wyraźnie na książkę Józefa Bednarka *Multimedia w kształceniu*, sugerując, iż treści w niej zawarte pomogą kadrze w ulepszeniu metod nauczania. Następnie

² M. Jadczał, *Alfabetyzm funkcjonalny Polaków*, „Wychowanie. Miesięcznik dla nauczycieli, wychowawców i rodziców”, nr 4-5, kiecień-maj 1997, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, s. 6.

³ Ibidem.

⁴ D. Kondrat, *Zjawisko analfabetyzmu funkcjonalnego*, „Remedium. Profilaktyka uzależnień i innych zachowań problemowych”, nr 2 (156), luty 2006, s. 8.

przez trzy miesiące prowadził monitoring w jedynej na terenie miasta Bibliotece Pedagogicznej. O książkę nie zapytała ani jedna osoba, a osoby zajmujące się na miejscu wypożyczaniem książek zaznaczyły, iż nauczyciel to w bibliotece gość rzadki. Tymczasem „obecnie dynamiczne zmiany technologiczne – pisze Kondrat – zwłaszcza w naszym kraju, stawiają przed nami coraz to nowe wymagania. Musimy być efektywniejsi, szybsi, ale przede wszystkim inteligentniejsi”⁵.

Bronisław Siemieniecki wskazuje przy tym na to, iż „osiągnięcie najlepszych efektów kształcenia przy poniesieniu najniższych kosztów jest możliwe tylko przy powszechnym zastosowaniu komputerów w szkole”⁶. Mimo jednak wprowadzenia do szkół różnorodnych zajęć związanych z techniką informacyjną, badania wskazują, iż 13% ankietowanych uczniów nie jest w stanie podać nawet, jakimi programami posługiwali się na zajęciach z informatyki. Sytuacja taka, na co wskazuje Beata Stachowiak, wywołana może być nudnym sposobem prowadzenia lekcji przez nauczyciela. Autorka wskazuje też na niski poziom wykorzystywania multimediów w szkole, czego powodem ma być to, iż brakuje nauczycieli, „którzy chcieliby stosować środki multimedialne w procesie dydaktycznym. (...) Nowo zatrudnieni nauczyciele nie są w dostatecznym stopniu wykształceni pod względem informatycznym. Jest to problem, który wymaga szybkiego rozwiązania – należy stworzyć odpowiednią strukturę, w której zarówno nauczyciele aktywni zawodowo, jak i studenci kierunków pedagogicznych mogliby poszerzać swoją wiedzę”⁷. System takiego kształcenia nauczycieli zaproponował już w 1995 roku Bogusław Siemieniecki, a jednak do dziś jego plan pozostaje jedynie tzw. pobożnym życzeniem. Zaproponował on pięcioletni program kształcenia nauczycieli.

1. Podstawowa alfabetyzacja komputerowa studentów pedagogiki.
2. Kształcenie w zakresie ogólnych zastosowań technik informacyjnych w edukacji ze szczególnym naciskiem na pedagogikę.
3. Nauka pogłębionego wykorzystania technik informacyjnych w pedagogice.
4. Edukacja na poziomie podyplomowym.
5. Edukacja na poziomie doktorskim⁸.

Niestety, dwanaście lat po publikacji pomysłu, w chwili tworzenia niniejszej pracy, mimo ogromnego postępu technik informacyjnych oraz zwiększonego i tańszego do nich dostępu, nauczyciele w szkołach podstawowych, gimnazjach oraz szkołach średnich wciąż charakteryzują się nieznajomością nowych mediów i nie są przygotowani do informatyzacji uczniów, a już zupełnie obce im jest zjawisko cyberkultury, błędnie kojarzone przez nich z technicznymi

⁵ Ibidem, s. 9.

⁶ B. Siemieniecki, *Komputer w diagnostyce i terapii pedagogicznej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.

⁷ B. Stachowiak, *Komputery w edukacji. Kultura i Edukacja*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.

⁸ B. Siemieniecki, *System kształcenia informatycznego pedagogów*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, nr 8, 1995.

umiejętnościami obsługi komputera (na co wskazuje Hanna Batorowska z Instytutu Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa Akademii Pedagogicznej w Krakowie, pisząc, iż kulturę informacyjną, jako system podejścia człowieka do technologii informacyjnych, często przedstawia się tendencyjnie i upraszcza jej znaczenie, pomijając np. aspekt czytelnictwa rozumianego jako psychiczny proces kontaktów czytelnika z medium, a także proces pedagogiczny i społeczny⁹. Bernadeta Smagacz zwraca uwagę, iż „ważną przyczyną jest niechęć nauczycieli do poznania wartości edukacyjnych, jakie niesie za sobą komputer i umiejętne jego zastosowanie w procesie kształcenia dzieci oraz brak wiedzy o możliwościach wykorzystania komputera w kształceniu. (...) Podstawowym problemem staje się *umiejętne wkomponowanie komputera jako narzędzia i metody w treści kształcenia, które uczeń powinien opanować*. Kompleksowe wykorzystanie komputera w szkole wymaga przyjęcia nowych założeń zarówno organizacyjnych, jak i treściowych. Nie wystarczy wyposażyć nauczyciela w wiedzę i umiejętności obsługi programów komputerowych. Trzeba nauczyć go twórczego zastosowania tych programów w procesie kształcenia”¹⁰.

Nieefektywny proces kształcenia w Polsce generuje paradoks – analfabeci informacyjni edukują dzieci pokolenia informacyjnego. To z kolei rodzi oświatową patologię, bowiem powoduje, iż uczniowie, nie znajdując w osobie nauczyciela przewodnika po świecie nowych mediów, edukują się sami, nie uwzględniając przy tym żadnych norm etycznych. W latach 80. młodzi chłopcy z wypiekami na twarzy czekali na swój pierwszy podręcznik biologii, by móc przeczytać o kwestiach współżycia seksualnego. Dziś większość uczniów, jeszcze przed otrzymaniem tegoż podręcznika, ma już za sobą kontakt z internetową pornografią. Zwraca na to uwagę Parry Aftab, amerykańska specjalistka ds. bezpieczeństwa dzieci w sieci, wskazując, iż „dzieci nie muszą szukać kioskarza, który zechce sprzedać im pisemka porno. Nie muszą wyciągać pieniędzy, by je kupić. Nie muszą przemycić ich z domu kolegi (...). To, co mogą zobaczyć w sieci, jest dostarczone do domu, bezpłatne, bardzo łatwe do znalezienia (poprzez zwykłą wyszukiwarkę) i w wielu przypadkach – znacznie bogatsze graficznie niż to, co mogłyby dostać spod ludy”¹¹.

Nauczyciel (ale także i rodzic) nie tylko nie dotrzymuje młodzieży kroku, skazując ją na często szkodliwą samoedukację, ale także hamuje proces kształcenia, nie uznając nowych mediów, które mogą być znakomitą pomocą dydaktyczną, i często próbując na trwałe odseparować dziecko od technik informacyjnych.

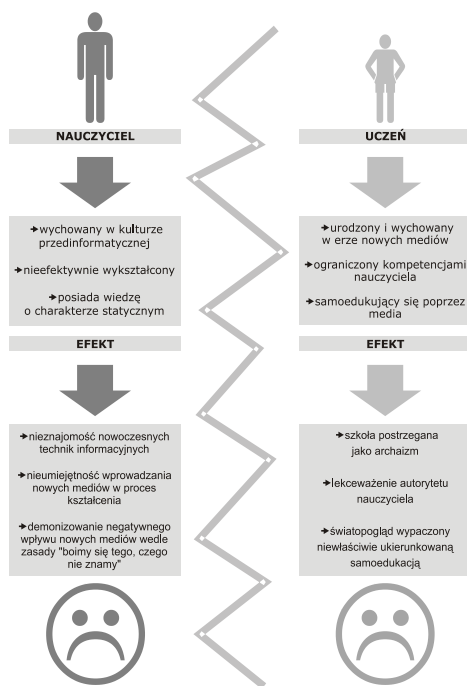
⁹ H. Batorowska Hanna, *Od alfabetyzacji informacyjnej do kultury informacyjnej*, Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa AP w Krakowie, 2005, <www.ap.krakow.pl/ptn/ref2005/batorows.pdf>, 21 września 2008.

¹⁰ B. Smagacz, *Komputerowe wspomaganie umiejętności czytania ze zrozumieniem*, „Nowa Szkoła”, nr 3 (631), marzec 2005, s. 23 (kursywa autora pracy).

¹¹ P. Aftab, *Internet a dzieci. Uzależnienia i inne niebezpieczeństwa*, tłum. B. Nicewicz, Prószyński i S-ka, Warszawa 2003, s. 87-88.

Najlepszym tego przykładem może być słynny młot na czarownice, jak określono projekt rządowego programu *Zero tolerancji dla przemocy w szkole*, który jednoznacznie za wszelkie zło obwinia gry komputerowe i internet (na szczęście ów destruktywny w kontekście nowej edukacji dokument został negatywnie zaopiniowany przez Instytut Spraw Publicznych).

Tymczasem „dzieci żyjące w dobie technologii informatycznej mają większe wymagania niż pokolenia wcześniejsze, dlatego kształcenie przyszłych nauczycieli, jak i aktualnie pracujących z dziećmi powinno kłaść nacisk na wiedzę z zakresu wykorzystania technik komputerowych, zastosowań poszczególnych programów komputerowych w pracy z dziećmi”¹². Niestety, ponownie można w tym przypadku użyć przysłowiowego sformułowania „pobożne życzenie”, bowiem obecne zależności nauczyciel<->uczeń kształtują się wedle następującego schematu:



Ogólny efekt takich zależności w polskiej oświacie opisać można słowami biblijnymi, mówiącymi, iż „jeśli ślepy ślepego prowadzi, obaj w dół wpadną”. Powyższy schemat dowodzi, iż istnieje paląca potrzeba dynamizacji nauczycieli poprzez alfabetyzację informacyjną, a dalej informatyczną po to, by mogli oni w procesie kształcenia używać symboli uznanych przez młodzież i tym samym dotrzymać jej kroku, odzyskując utracony autorytet. Przy czym „może w powszechnie uznawanych za złe rodzajach aktywności młodzieży warto dostrzec

¹² B. Smagacz, op. cit., s. 23.

pozytywne ziarno i spróbować je wykorzystać w edukacji?”¹³ – pyta Karina Mińska z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu.

3. Alfabetyzacja poprzez informatyzację – rola gier komputerowych

Ponieważ społeczeństwo przemysłowe postawiło znak równości pomiędzy czasem a pieniądzem, czas poświęcony zabawie zwykle się uważać za stracony. Taka ideologia legła u podstaw współczesnego systemu oświaty w Polsce, który zlekceważył wątek ludyczny w rozwoju człowieka. Tymczasem już w 1938 roku Johan Huizinga w swej książce *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury* udowodnił, iż zabawa ma ogromne znaczenie i to w niej właśnie tkwią korzenie nauki, literatury i sztuki. Zaznaczył także, iż charakterystyczna dla gier (oczywiście nie komputerowych jeszcze) rywalizacja ludyczna ma wpływ zarówno na rozwój poszczególnych osób, jak i całych kultur. Kontynuator myśli Huizingi, Roger Caillois, stwierdził natomiast, iż gra tworzy sferę wolności, ale ograniczonej w skuteczny sposób rygorystycznymi zasadami, co stwarza z kolei element konkurencji wręcz idealnej. Takie struktury konkurencyjne miałyby być wzorcem zarówno dla instytucji, jak i zachowań ludzkich. „Gry zatem – pisze Anna Mikołajko – nie rozprzegają zachowań. Przeciwnie, nakładają na nie ograniczenia. Mają one bowiem regulatywną moc, która porządkuje działania, poddaje je ścisłym zasadom, cywilizuje, doskonali”¹⁴.

Weźmy za przykład sieciową grę wojenną w konwencji FPS (*first person shooter*) *Wolfenstein – Enemy Territory*. Po obraniu strony konfliktu, jeszcze przed rozpoczęciem misji, musimy wybrać typ żołnierza, którym będziemy kierować. Tym samym wyrażamy niejako zgodę na ściśle określony rodzaj zachowań w grze. Jeśli bowiem wybierzemy medyka, naszym zadaniem będzie leczenie rannych na polu walki. Tylko w ten sposób możemy awansować i liczyć na wygraną. Jeśli zdecydujemy się z kolei na postać inżyniera, do naszych zadań należeć będzie zakładanie i usuwanie min, konstruowanie różnego rodzaju urządzeń oraz podkładanie dynamitu w określonych miejscach. Oczywiście możemy spróbować złamać zasady, ale wtedy szybko zostaniemy przywołani do porządku przez współgraczy, a jeśli nietolerowane zachowania będą się powtarzać, zostaniemy usunięci z gry. Co ciekawe, często już w trakcie logowania się na wybrany serwer zostajemy poinformowani o panujących na nim żelaznych zasadach. W wielu przypadkach pojawiają się informacje, iż zabronione są: tzw. *team killing* czyli zabijanie towarzyszy broni, używanie wulgaryzmów, nienawiść rasowa etc.

Mimo jednak tego i wielu innych pozytywnych przykładów cyberludyczności edukującej, wciąż piętnuje się gry komputerowe, a aktualne pozostają słowa

¹³ K. Mińska, *Możliwości efektywnego wykorzystania gier*, „Edukacja i dialog”, nr 3 (136)/2002, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, s. 67.

¹⁴ A. Mikołajko, *O korzyściach z gier komputerowych*, „Edukacja i dialog”, nr 3 (136)/2002, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, s. 68.

Ivana Illicha, który w swym *Spółeczeństwie bez szkoły* stwierdził, iż narodzenie się *homo educandus* spowodowało, iż *homo ludens* musiał ustąpić, a zabawie poczęto odmawiać wartości edukacyjnych. Illich krytykuje współczesny system oświaty, wskazując na to, iż odbiega on znacznie od naturalnych form, tymczasem podejmowanie w życiu właściwych wyborów związane jest z inteligencją i intuicją, a te z kolei „rozwijają się w zabawie, a więc i grach”¹⁵. Pozostaje tu zacytować Marka Twaina, który miał powiedzieć, że nigdy żadna szkoła nie stanęła mu na drodze do edukacji.

Tym niemniej w świecie naukowym pojawiają się tendencje do uznania edukacyjnego wpływu zabawy, a w tym gier. Udowadnianie na łamach niniejszej pracy, że niektóre rodzaje gier komputerowych uczą i rozwijają, byłoby wyważaniem drzwi dawno już otwartych. Jednakże warto poświęcić tej kwestii kilka słów, ponieważ notuje się obecnie w Polsce zmasowany atak na komputerową rozrywkę. Co ciekawe, atak nie ze strony środowisk naukowych, lecz mass mediów i politycznych lobby (czyli grup odpowiedzialnych za wspomniany wyżej, naganny sposób posługiwania się informacją w treści parlamentarnych aktów prawnych!).

Joanna Laszkowska wskazuje, iż zaobserwować można obecnie gwałtowny rozwój gier, w których aspekt edukacyjny wiąże się nie tylko z możliwością pozyskania nowej wiedzy, ale i rozwiązywaniem sytuacji problemowych. Takie produkcje wspierają rozwój umysłowy młodych ludzi, ucząc krytycznego poszukiwania, konstruowania znaczeń i zarazem rozwijając wyobraźnię. „Często grający musi wykorzystać swoje zdolności i umiejętności, aby rozwiązać problem, osiągnąć cel. Wyzwanie takie jest nie tylko stymulatorem myślenia twórczego, ale także wytwarza u grającego poczucie wartości. Poza tym gra komputerowa (...) zaciekawia, wyzwala energię twórczą, bardzo często dostarcza wiadomości, których nie przekazuje np. szkoła”¹⁶.

Bernadeta Smagacz tymczasem pisze, iż współczesne oprogramowanie multimedialne pozwala na „uruchomienie wielu torów przepływu informacji w postaci: obrazów statycznych i dynamicznych, słowa mówionego i drukowanego, muzyki, naturalnych odgłosów przyrody i techniki oraz tzw. języka działań. A wszystko po to, by pobudzić ucznia do spostrzegania, myślenia i działania. Za pomocą mediów można pokazać uczącym się te fragmenty rzeczywistości, które niedostępne są w bezpośredniej obserwacji. Prawdą jest więc następujące stwierdzenie: słyszę – łatwo zapominam, słyszę i widzę – zwykle pamiętam, słyszę, widzę i wykonuję – pamiętam i rozumiem”¹⁷. To z kolei brzmi niemalże jak definicja komputerowych gier przygodowych (zwanych potocznie *przygodówkami*), „a więc takich, w których gracz powinien mieć duży wpływ na fabułę”¹⁸. To

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ J. Laszkowska, *Oddziaływanie gier komputerowych na młodzież*, „Problemy opiekuńczo-wychowawcze”, nr 392, wrzesień 2000, s. 29.

¹⁷ B. Smagacz, op. cit., s. 26.

¹⁸ J. Stasienko, *Alien vs. Predator? – gry komputerowe a badania literackie*, Wydawnictwo Naukowe

programy, których podstawą jest określona interaktywna historia opowiedziana obrazem statycznym lub dynamicznym (animacją lub filmem), dźwiękiem oraz słowem mówionym i pisanym. Fabułę, zazwyczaj nieliniową, cechuje interaktywność, bowiem na jej rozwój ma wpływ gracz, „słuchając, patrząc i wykonując”, a w konsekwencji „pamiętając i rozumiejąc”.

„Gry przygodowe (...) wykazują ścisłe związki z paradygmatami różnych odmian powieści”¹⁹. W wywiadzie udzielonym wortalowi gry.o2.pl autor niniejszej pracy powiedział, iż produkcje tego typu „są niczym interaktywne powieści – ze wszystkich typów gier najbardziej zbliżone do literatury. Dobra przygodówka potrzebuje zmyślnego prozaika, gdy tymczasem FPS już niekoniecznie”²⁰.

Takie gry zdają się być doskonałym narzędziem w edukacji, przy założeniu, iż nauczyciel jest w stanie znaleźć taki produkt, którego styl czy fabuła będą współgrały z programem nauczania. „Gry przygodowe mogą być doskonałym uzupełnieniem i urozmaicheniem pracy w szkole – stwierdza Robert Dębski. – Dzięki grom komputerowym (...) możliwe jest stworzenie uczniowi mikroświata (...), który może istnieć nawet poza klasą: w domu, u kolegi, w klubie komputerowym”²¹. W sukurs temu zdaniu idzie Bernadeta Smagacz, wskazując na to, iż dzisiejszy świat dzieci jest bardziej dynamiczny i bogatszy niż dawniejszy. W związku z tym powinniśmy pozwolić młodym ludziom uczyć się czytać w sposób, które sami uznają za najlepszy i najbardziej dla nich atrakcyjny. Naszą rolą jest natomiast pomóc im w tym i odpowiednio ukierunkować.

Jednakże znalezienie stosownej w kontekście realizowanego programu gry przygodowej może nastroczać problemów, nawet jeśli nauczyciel będzie osobą otwartą na nowe media. O ile angliści mogą wykorzystać niemalże każdą grę przygodową, która posługuje się językiem angielskim, o tyle historycy, biolodzy, matematycy czy fizycy mają już zadanie o wiele trudniejsze. Nikt nie uświadczy na rynku gier przygodowych o Izaaku Newtonie czy semikonserwatywnych strukturach DNA. Dębski znajduje tu rozwiązanie, mówiąc, iż „nauczyciele potrafiący posługiwać się językami programowania komputerów nie są jednak skazani na korzystanie z gier już istniejących (...). Możliwe wydaje się tworzenie, na podstawie zasad komputerowej gry przygodowej, programów bardziej dostosowanych do potrzeb edukacyjnych pod względem fabuły, słownictwa czy struktur gramatycznych”²².

Laszkowska koresponduje z tym zdaniem, kładąc akcent na stwierdzenie, iż tworzenie gier edukacyjnych winno być domeną specjalistów z danych dziedzin,

Donośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005, s. 94.

¹⁹ Ibidem, s. 103.

²⁰ Gry.o2.pl, 2007.

²¹ R. Dębski, *Przygodowe gry komputerowe jako komunikacyjne ćwiczenia językowe rozwijające umiejętności czytania*, „Języki obce w szkole”, nr 1, styczeń 1990, s. 51.

²² Ibidem.

którzy nie tylko znają treści przydatne dzieciom, lecz także rozumieją ich psychikę. A któż w szkole zna dziecko lepiej od jego wychowawcy?

Ta optymistyczna teza rozbija się jednak o analfabetyzm informatyczny współczesnego polskiego nauczyciela. Nauczyciel programista to mit, a w najlepszym przypadku ewenement, choć przecież potrzeby w zakresie dostosowania programu oświaty do gwałtownego rozwoju technik informacyjnych są ogromne. Nie zaspokoi ich ministerstwo, bowiem tajemnica ewentualnego sukcesu nauczyciela w klasie tak naprawdę związana jest z odmasowieniem edukacji podobnym do odmasowienia środków przekazu, wspomnianego przez Alvina Tofflera²³. (Znakomitym, lecz niestety rzadkim zarazem przykładem takiego odmasowienia w oświacie może tu być konsekwentna działalność Renaty Zujewicz – nauczyciela historii w jednym z liceów ogólnokształcących w Lubinie i zarazem dziennikarki lokalnej TV – która, realizując standardowy program nauczania, z sukcesem rozbudowuje go o multimedialne lekcje dotyczące historii miasta i organizuje przy tym powiatowe konkursy na film lub prezentację multimedialną o związanej z edukacją tematyce lokalnej).

Zdanie Dębskiego o możliwościach w kreowaniu gier przygodowych przez nauczycieli należałoby między bajki włożyć. Nie do końca jednak, gdyż okazuje się, iż najnowsze zdobycze w dziedzinie technologii informacyjnych mogą odmienić sposób nauczania dzięki możliwościom programowania bez... umiejętności programowania!

4. Przełamanie monopolu na tworzenie edukacyjnych gier przygodowych na przykładzie programu Adventure Maker

Rozwój programów do tworzenia gier przygodowych otworzył drogę dla tez Laszkowskiej i Dębskiego. W internecie znaleźć można wiele programów, tzw. silników (*engines*) wyposażonych w GUI (*graphic user interface*) – graficzny interfejs użytkownika, umożliwiający osobom nieobeznanym z językami programowania wykreowanie własnej gry. Wystarczy podstawowa umiejętność obsługi komputera oraz znajomość oprogramowania biurowego w celu przygotowania materiałów źródłowych, takich jak np. rysunki czy zdjęcia.

Wśród wielu darmowych i relatywnie tanich silników znaleźć możemy tytuły takie jak: *Wintermute Engine*, *Adventure Game Studio*, *Game Maker*, *Adventure Maker*, *Mad*, *Sludge*, *AGAST*, *SCI Studio* czy *Visionaire*. Wszystkie one zostały przetestowane przez autora niniejszej pracy, który poświęcił kilka miesięcy na wybór narzędzia optymalnego w kontekście omawianego tematu. Najprostszym w obsłudze, a zarazem dającym największe możliwości okazał się program *Adventure Maker* – darmowy do zastosowań niekomercyjnych. Program ma bogatą instrukcję (niestety brak wersji polskojęzycznej), własną stronę internetową

²³ A. Toffler, *Odmasowienie środków przekazu*, w: idem, *Trzecia fala*, tłum. E. Woydyłło, PIW, Warszawa 1997.

z odnośnikami do bezpłatnych dodatków poszerzających możliwości silnika, a także forum, które skupia obecnie przeszło trzy tysiące użytkowników z całego świata.

Silnik ten ma niezwykle przejrzysty GUI, a działanie procedur jest bardzo logiczne, dzięki czemu interaktywną fabułę jest w stanie wykreować osoba, która nie ma najmniejszego nawet pojęcia o programowaniu. Tworzenie gry przypomina nieco przygotowanie interaktywnej, hipertekstowej prezentacji w programie *Power Point* (umieszczanie i skalowanie zdjęć i tekstów, tworzenie tzw. *gorących punktów* – miejsc interakcji charakterystycznych dla popularnego w grach przygodowych oraz prezentacjach systemu *point&click*). Dla osób programujących *Adventure Maker* ma wsparcie w postaci języka Visual Basic, który umożliwia tworzenie zaawansowanych, profesjonalnych projektów.

Sam interfejs pozwala na zastosowanie własnych nazw dla lokacji, występujących na nich punktów interakcji, przedmiotów używanych w grze, a także zmiennych, dzięki którym możemy wprowadzić wiele logicznych ułatwień – określić na przykład, kiedy dany punkt interakcji lub przedmiot ma być aktywny. Aby zrozumieć mechanizm tworzenia i działania scen, należy posługiwać się logiką matematycznego równania.

Przykład:

- $\langle \text{lokacja} \rangle = \langle \text{scena} \rangle + (\langle \text{gorący punkt} \rangle = \langle \text{przedmiot} \rangle)$
- jeśli $\langle \text{przedmiot} \rangle$ w $\langle \text{scenie} \rangle$ to $\langle \text{zmienna przedmiotu} \rangle = 0$
- jeśli $\langle \text{zmienna przedmiotu} \rangle = 0$ to $\langle \text{gorący punkt} \rangle$ aktywny
- jeśli klikam $\langle \text{gorący punkt} \rangle$ wtedy $\langle \text{przedmiot} \rangle$ dodany do $\langle \text{inwentarza} \rangle$ i wtedy $\langle \text{zmienna przedmiotu} \rangle = 1$
- jeśli $\langle \text{zmienna przedmiotu} \rangle = 1$ to $\langle \text{gorący punkt} \rangle$ nieaktywny

Cykl tych równań to opis następującej sytuacji. Tworzymy scenę (np. pokój z biurkiem) poprzez zaimportowanie odpowiedniej ilustracji. W tej scenie ma zaistnieć przedmiot do wzięcia (np. pióro widoczne na biurku). Kliknięcie kursorem myszy na obiekt spowoduje, iż zostanie on dodany do inwentarza, a tym samym zniknie ze sceny dzięki zastosowaniu zmiennej. Bez zmiennej wystąpiłby błąd polegający na możliwości wielokrotnego wzięcia i tym samym pomnożenia w inwentarzu jednego i tego samego przedmiotu.

Znakomitym uzupełnieniem silnika jest system tzw. wtyczek (*plugins*) czyli dodatkowego oprogramowania zwiększającego możliwości. Takie wtyczki przygotowywane są przez użytkowników będących zarazem programistami i dostępne są bezpłatnie w sieci na stronie www.adventuremaker.com.

Opisywany silnik z powodzeniem stosowany jest w produkcjach profesjonalnych (casus: Cindy Pondillo – niezależna, amerykańska twórczyni komercyjnych gier przygodowych), jak i amatorskich. Ciekawym przykładem może tu być historia polskiej fundacji Dom Rodzinny, której członkowie postanowili stworzyć

grę przygodową dla wychowanków domów dziecka. Pełna polskojęzyczna wersja gry przeznaczona została do wykorzystania podczas akcji charytatywnych promujących potrzeby takich dzieci. Twórcy wybrali do realizacji pomysłu właśnie *Adventure Maker*. Swoją myśl przesłali pocztą elektroniczną autorom programu, a w odpowiedzi otrzymali bezpłatnie pełną komercyjną licencję.

5. Projekt „Magritte” jako przykład edukacji przez rozrywkę

Magritte to komputerowa gra przygodowa w konwencji surrealistycznego thrillera. Jej akcja dzieje się w alternatywnej rzeczywistości stworzonej na podobieństwo obrazów słynnego belgijskiego malarza René Magritte’a. Idea stworzenia tego produktu zrodziła się z potrzeby poparcia przykładem powyższych wywodów. Jednocześnie autor postanowił wykreować narzędzie, dzięki któremu będzie mógł przeprowadzić eksperyment przedstawiony przez niego na forum Polskiego Towarzystwa Badania Gier. Otóż zamierza on użyć gry jako testu w wybranej grupie młodzieży. Połowa uczniów miałaby w nią zagrać, druga połowa – przygotować się na temat twórczości Magritte’a, korzystając samodzielnie z wszelkich pozostałych źródeł. Następnie przeprowadzony zostałby sprawdzian, mający udowodnić, która grupa ma więcej informacji. Po nim autor zbadałby także dodatkowe okoliczności związane z czytelnictwem, sprawdzając, czy gracze dzięki zainteresowaniu fabułą opowieści sięgnęli dodatkowo po źródła pisane, czy też poprzestali na treści samej gry.

Zapytany przez dziennikarza wortalu gry.o2.pl o to, w jaki sposób rozrywka ma się w grze przeplatać z edukacją, autor odpowiedział „lokacje i zagadki w grze oparte są o malarstwo słynnego belgijskiego surrealisty René Magritte’a. Konia z rzędem jednak temu uczniowi, który zna to nazwisko. Historia sztuki, nawet gdyby funkcjonowała w programie szkół, byłaby równie zniechęcająca, co, powiedzmy, historia *sauté*. A gdyby tak podsunąć młodzieży grę przemycającą wiedzę o malarzu drogą obwodową, miast ośrodkowej? Wszak i przez zabawę można się uczyć, co zresztą wcale nie jest już dziś stwierdzeniem rewolucyjnym. Mój projekt sięga jednak dalej, bowiem ma za zadanie udowodnić nie tylko to, że gry uczą, ale i to, że przeciętny nauczyciel jest w stanie we własnym zakresie stworzyć edukacyjną grę jako pomoc w nauczaniu”²⁴.

Na łamach wortalu Przygodoskop napisano natomiast „autor obiecuje, że *Magritte* nie będzie zwykłym multimedialnym muzeum poświęconym malarzowi, zamiast suchej dydaktyki stawia bowiem na walory przygodowe i oniryczną atmosferę w stylu Lyncha. Oba cele – rozrywkowy i edukacyjny – mają się harmonijnie uzupełniać, a wiedza ma być przemycana w sposób naturalny. Oprawa graficzna będzie utrzymana w „malarskiej” konwencji. Na załączonych

²⁴ Portal gry.o2.pl, 2007.

screenach widać dbałość o szczegóły i intrygującą wizję gry, z czego należy się tylko cieszyć”²⁵.

Projekt ów ma za zadanie udowodnić, iż możliwa jest nauka przez rozrywkę, zgodnie z myślą Huizingi, wspomnianego już autora *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, ale też, co ważniejsze, iż edukacyjną grę przygodową jest w stanie stworzyć każdy nauczyciel, bez znajomości jakiegokolwiek języka programowania, wzbogacając w ten sposób nieco zacofany pod względem użytkowania technologii informacyjnych polski system kształcenia. Gra taka zawsze mogłaby być dostosowana do realiów lokalnych – miejskich, szkolnych czy nawet klasowych. Uczniowie lub nauczyciele czy też postaci historyczne lub literackie mogłyby z powodzeniem stać się jej bohaterami. Joanna Laszkowska zauważa, iż im bardziej gra będzie oryginalna i zarazem im mniej będzie przypominać dotychczasowe formy przekazu, tym dłużej uczeń analizować będzie treści przekazywane za jej pośrednictwem. „Racjonalne i świadome korzystanie z gier komputerowych przez młodych ludzi ma wpływ na kształtowanie pozytywnych cech ich twórczości. Młody człowiek staje się bardziej oryginalny, otwarty na nowości, rozwija się jego aktywność motoryczna, sensoryczna, intelektualna i emocjonalna. Jego zachowanie zaczyna przybierać nie tylko charakter twórczy, ale także innowacyjny. Staje się w ten oto sposób twórcą, a nie jedynie odtwórcą nowoczesnej kultury”²⁶.

Literatura

- Aftab P., 2003, *Internet a dzieci. Uzależnienia i inne niebezpieczeństwa*, tłum. B. Nicewicz, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Batorowska H., 2005, *Od alfabetyzacji informacyjnej do kultury informacyjnej*, Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa AP w Krakowie, <www.ap.krakow.pl/ptn/ref2005/batorows.pdf>, 21 września 2008..
- Biblia Tysiąclecia*, wyd. IV, Ewangelia Mateusza 15, 13-14.
- Dębski R., 1990, *Przygodowe gry komputerowe jako komunikacyjne ćwiczenia językowe rozwijające umiejętności czytania*, „Języki obce w szkole”, nr 1, styczeń.
- Gry.o2.pl, 2007.
- Jadczak M., 1997, *Alfabetyzm funkcjonalny Polaków*, „Wychowanie, Miesięcznik dla nauczycieli, wychowawców i rodziców”, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, nr 4-5, kwiecień-maj.
- Kondrat D., 2006, *Zjawisko analfabetyzmu funkcjonalnego*, „Remedium. Profilaktyka uzależnień i innych zachowań problemowych”, nr 2 (156), luty.
- Laszkowska J., 2000, *Oddziaływanie gier komputerowych na młodzież*, „Problemy

²⁵ Przygodoskop.gry-online.pl, 2007.

²⁶ J. Laszkowska, op. cit., s. 34.

opiekuńczo-wychowawcze”, nr 392, wrzesień.

Mikołajko A., 2002, *O pożytkach z gier komputerowych*, „Edukacja i dialog”, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, nr 3 (136).

Mińkowska K., 2002, *Możliwości efektywnego wykorzystania gier*, „Edukacja i dialog”, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, nr 3 (136).

Przygodoskop.gry-online.pl, 2007.

Siemieniecki B., 1997, *Komputer w diagnostyce i terapii pedagogicznej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Siemieniecki B., 1995, *System kształcenia informatycznego pedagogów*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, nr 8.

Smagacz B., 2005, *Komputerowe wspomaganie umiejętności czytania ze zrozumieniem*, Nowa Szkoła, „Miesięcznik społeczno-pedagogiczny”, nr 3 (631), marzec.

Stachowiak B., 1998, *Komputery w edukacji. Kultura i Edukacja*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Stasieńko J., 2005, *Alien vs. Predator? – gry komputerowe a badania literackie*, Wydawnictwo Naukowe Donlośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.

Stochmiałek J., 2005, *Alfabetyzacja informatyczna w kontekście procesu wykluczenia społecznego*, Chowania, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Toffler A., 1997, *Odmasowienie środków przekazu*, w: idem, *Trzecia fala*, tłum. E. Woydyłło, PIW, Warszawa.

GRACZ RACJONALNY? PRZYZYNEK DO METODOLOGII NAUK SPOŁECZNYCH

Pojęcie racjonalności jest jednym z kluczowych zagadnień współczesnej humanistyki. Powstaje jednak problem, jaki status ma przypisywanie racjonalności (podmiotowi działającemu). W dużym uproszczeniu rzecz ujmując, można wyróżnić dwie interpretacje:

- 1) psychologiczną;
- 2) metodologiczną.

W interpretacji psychologicznej założenie o racjonalności jest hipotezą – przypuszczamy, że obserwowana osoba jest racjonalna; w tym mniemaniu utwierdzają nas „rozsądne” zachowania obserwowanego osobnika. Gdy natomiast ów osobnik zacznie postępować irracjonalnie, rewidujemy nasz pogląd i uznajemy, że ta osoba nie jest racjonalna.

W interpretacji metodologicznej założenie o racjonalności jest pewnym postulatem badawczym. Pozwala ono wyjaśnić zachowania w drodze tzw. interpretacji humanistycznej. Jest to, wyjaśnijmy, swoiste aprioryczne przyjęcie pewnej optyki – badamy zjawisko jako zjawisko humanistyczne.

*

W poniższych uwagach ograniczam się do zagadnień metodologicznych i teoretycznych. Punktem wyjścia jest dla mnie optyka metodologiczna w wersji podanej przez Jerzego Kmitę. Rozwodził on trzy warianty zasady racjonalności:

- 1) w sytuacji pewności;
- 2) w sytuacji niepewności;
- 3) w sytuacji ryzyka.

Pominę ujęcie formalne i wynikające zeń szczegółowe zagadnienia teoretyczne¹. Dla śledzenia wywodu wystarczy intuicyjne (wskazane na przykładzie) wytłumaczenie pojęcia racjonalności. Wyobraźmy sobie, że obserwujemy osobę, która wygrała na loterii kupon na nagrodę. I oto ta osoba wybiera spośród rozmaitych maskotek pluszowego misia. W interpretacji humanistycznej wolno nam teraz przypisać tej osobie pewien system preferencji, który szereguje różne typy maskotek tak, że najwyższą użyteczność ma dla szczęśliwego zwycięzcy pluszowy miś.

Skomplikujmy teraz sytuację i popatrzmy na zachowanie tegoż osobnika w sytuacji, gdy ma on dopiero przystąpić do loterii (wykupić los). Widzimy, że przeżywa on pewne rozterki – waży decyzję zakupu losu. Cóż go jednak tak dręczy? Wyidealizowana sytuacja opisywana przez interpretację humanistyczną w ujęciu Jerzego Kmity powiada, że następuje proces obliczania zachowania optymalnego. Możliwe są dwie sytuacje:

1) Obserwowany człowiek zna nagrodę oraz procedurę losowania i stara się skalkulować szansę na wygranę z wartością nagrody i ceną kuponu.

2) Obserwowany człowiek nie zna wszystkich warunków proponowanego zakładu, nie wie, przykładowo, jakie konkretnie nagrody są do wygrania, bądź nieznane mu są szanse na wygraną i z tego powodu waha się przed zakupem „kota w worku”.

Tu jednak Czytelnik może zacząć protestować. Te nasze obserwacje to czcze igraszki intelektualne. Bo skąd możemy wiedzieć, o czym tak naprawdę myśli ów jegomość przed zakupem losu? A może myśli o niezakręconym kurku w mieszkaniu i mimowolnie wyciąga rękę po kupon? A może robi tak, bo inni robią tak samo? A może ma patologiczną skłonność do hazardu? A może... itd. Wątpliwości jest bez liku.

Te pytania – wydawać by się mogło banalne – pokazują jednak, jak rozchodzą się drogi psychologa i metodologa. Dla psychologa najciekawsze są wszelkie „odchylenia” od zachowań modelowych (oparte na twierdzeniach psychologii i kognitywistyki odnośnie do realnych procesów decyzyjnych). Dla metodologa wręcz przeciwnie – stara się on uwzględnić wszelkie czynniki ratujące racjonalność (podmiot działający jest – zakłada się – zdrowy psychicznie, świadomy, spokojny, rozważny, dobrze poinformowany itd.).

Jedną z bardziej zaawansowanych rekonstrukcji zasady racjonalności jest opis idealizacyjny poznańskiego metodologa Wojciecha Patryasa. Łączy on perspektywę empiryczną z precyzją pojęciową, zakładając, że racjonalność jest cechą

¹ Dla zobrazowania charakteru ujęć formalnych przytoczę (najprostszą) formułę zasady racjonalności w sytuacji pewności:

Jeżeli X (w czasie t) ma podjąć jedną z czynności $C_1, C_2, \dots, C_n$, czynności te – na gruncie wiedzy X -a (w czasie t) – wykluczają się i łącznie – dopełniają oraz każda z nich prowadzi do jednego z rezultatów $r_1, r_2, \dots, r_m$ ($m \leq n$), a przy tym rezultaty $r_1, r_2, \dots, r_m$ są uporządkowane przez relację preferencji, to X (w czasie t) podejmie czynność C_i ($i = 1, 2, \dots, n$) prowadzącą (według wiedzy X -a w czasie t) do rezultatu maksymalnie preferowanego.

stopniowalną, a niektórzy ludzie (np. schizofrenicy) są całkowicie nieracjonalni. Jednak w konkretnym przypadku interpretacja humanistyczna narażona jest na zarzut błędu formułowania tez uogólniających pod konkretny przypadek. By tego uniknąć, potrzebne są nam zachowania powtarzalne, próba masowa, swoiste laboratorium do badania zachowań racjonalnych.

Tezę mego referatu jest stwierdzenie, że badania nad zachowaniami graczy w grach są jednym z lepszych pól empirycznej weryfikacji i uszczegóławiania zasady racjonalności. Co więcej, refleksja teoretyczna nad grami (teoria gier) jest źródłem inspiracji dla metodologii humanistyki (interpretacji humanistycznej).

*

Rozważę trzy kwestie szczegółowe:

(1) problem metryki von Neumana-Morgensterna w kontekście gier hazardowych;

(2) problem zasady minimaksu w kontekście tzw. zagrań psychologicznych w szachach oraz

(3) problem tezy indywidualizmu metodologicznego w kontekście gier zespołowych.

Ad 1

Metryka von Neumana-Morgensterna jest próbą odpowiedzenia przez teorię gier na problem decyzji podejmowanych w warunkach ryzyka. W warunkach tych osoba podejmująca działanie zna jego efekty, są one jednak możliwe do osiągnięcia z pewnym jedynie prawdopodobieństwem. Powiada się wtedy, że działanie racjonalne polega na obliczeniu użyteczności oczekiwanej. Można tu posłużyć się metaforą zakładu: Czy założylibyśmy się, że wypadnie reszka, gdybyśmy musieli zaryzykować 100 zł, a wygrać moglibyśmy 50 zł? Oczywiście nie. A gdyby wygrana wynosiła w tym przypadku 200 zł? Oczywiście tak. Łatwo wykazać, że porównujemy tu iloczyny prawdopodobieństwa i wartości osiągniętego skutku². Tak robią zawodowi hazardziści, gdy przystępują do pewnych gier. Takich zawodowców interesuje nie tyle rozkład prawdopodobieństw poszczególnych

² Na marginesie wspomnę, że w podanym wyżej przykładzie z rzutem monetą w warunkach: orzeł – strata 100 zł, reszka – wygrana 200 zł, mój kolega bez wahania powiedział, że nie zagrałby, bo:

1) ma tylko 100 zł, a musi przecież kupić za coś obiad, a także

2) podejrzewa, że tkwi w tym jakiś haczyk i jest to jakieś oszustwo.

Jak widać, również dla małych sum istnieją psychologicznie uzasadnione odchylenia od standardowego przebiegu metryki von Neumana. Proszę też zauważyć, że w punkcie (2) ujawnia się to, że realne gry hazardowe są rozgrywane nie tylko w warunkach ryzyka, ale także w warunkach niepewności – istnieje niezerowe prawdopodobieństwo, że mamy do czynienia z oszustami. Dotyczy to, rzecz jasna, każdego typu gry, stąd gracze racjonalni powinni się kierować nie tylko zasadą minimaksu, ale także – do pewnego stopnia – zasadą ograniczonego zaufania.

„rozgrywek”, ile raczej opierająca się na prawach prawdopodobieństwa matematycznego i prawach wielkich liczb oczekiwana wygrana przy powtarzalności gier hazardowych. Dlatego też zawodowy hazardzista preferuje np. Black Jacka, gdyż przy dużych umiejętnościach jest w stanie wyjść na plus, podczas gdy profesjonalista nie ma powodu grać w ruletkę, w której oczekiwana wygrana jest zawsze ujemna.

Jest oczywiste, że temperamenty graczy mają wpływ na ich zachowania. W uproszczeniu rzecz ujmując, dla „ryzykantów” tzw. linia indyferentności (oddzielająca działania oceniane jako korzystne od działań ocenianych jako niekorzystne) przebiega ponad linią „loterii sprawiedliwej” (takiej, w której zawsze wychodzi się na zero), natomiast dla „ostrożnych” linia indyferentności biegnie pod linią „loterii sprawiedliwej”. Wskazany efekt opisano formalnie w postaci tzw. metryki von Neumana-Morgensterna, która pozwala na numeryczne wyznaczenie przebiegu linii indyferencji dla badanej osoby. Ujmując to obrazowo, „ryzykant” gotów jest przyjmować zakłady obiektywnie (zgodnie z rachunkiem prawdopodobieństwa) prowadzące do straty, podczas gdy „ostrożny” nie podejmuje zakładów, nawet gdy obiektywnie mogą mu przynieść wygraną.

Ale przecież ileś procent ludności Polski (i nie tylko) kupuje losy na loterii, nie bacząc na nieubłagany rozkład iloczynów prawdopodobieństw i wygranych (użyteczność oczekiwaną), który mówi jasno: jest to zachowanie nieracjonalne, którego nie sposób tłumaczyć zwykłą „skłonnością do ryzyka” olbrzymiej rzeszy naszych bliźnich! I tu właśnie ujawnia się użyteczność badania masowych zachowań graczy w grach losowych. Okazuje się, że dla odpowiednio wysokich wygranych linia neutralności (granica zachowań racjonalnych) ulega w metryce von Neumana przesunięciu – jesteśmy gotowi zaryzykować kupno losu, gdy główna wygrana jest „astronomiczna”. Oczywiście przy pewnej cenie kuponu nasz zapal stygnie i z kolei nie zaryzykujemy całego naszego majątku, chociażby wygraną było prawo własności do całego Układu Słonecznego (chyba że, znowu wyjątek, nie jesteśmy zbyt mocno przywiązani do naszych majątkości)³.

Jak widać, obserwacja zachowań naszych bliźnich przed lottomatami daje spore pole do rozważań nad strukturami motywacyjnymi ludzi. Jednocześnie pokazuje to, że perspektywy psychologiczna i metodologiczna nie są całkowicie odseparowane, ale raczej spoglądają na to samo zjawisko z dwóch stron. Dla psychologa zachowania hazardzistów dają szansę uratowania założenia o racjonalności przy przyjęciu poprawki uwzględniającej tzw. użyteczność krańcową (marginalną). Z kolei metodolog może skorzystać z ustaleń psychologów dla wprowadzania funkcji korygujących do zasady racjonalności.

³ Precyzyjnie rzecz ujmując, te paradoksalne zachowania „lottomaniaków” pokazują, że przy tego typu decyzjach nie jest zachowany warunek marginalnej równoważności. Wiąże się to, oczywiście, z psychologicznie ugruntowanym strachem przed ubóstwem i marzeniami typu „gdybym był bogaty”.

Ad 2

Badanie racjonalności w grach losowych jest względnie proste. Przejdźmy jednak do badania gier, w których spotykają się – i konkurują w walce o zwycięstwo – dwa umysły, dwie osoby, dwie racjonalności, jednym słowem – dwaj gracze.

Pojawia się teraz nowy element: przewidywanie ruchów przeciwnika. Będę teraz abstrahował od wszelkich czynników ubocznych typu: „zaatakuję, bo nie mam ochoty na dłuższe manewry przygotowujące” itp.⁴. Interesuje mnie na razie problem, jak racjonalnie grać w maksymalnie uproszczonym przypadku, gdy możliwe ruchy – moje i przeciwnika – są ściśle określone, a efekty tych ruchów – obliczalne (np. mat w szachach).

Klasyczne rozwiązanie znane jest chyba każdemu z nas: jeśli chcesz grać racjonalnie, stosuj zasadę minimaksu. Powiada ona, że należy wybrać to działanie, które przynosi nam przy najlepszej odpowiedzi przeciwnika najmniejszą stratę. Ale skąd wiemy, co dla przeciwnika jest najlepszą odpowiedzią? To oczywiste – tak naprawdę nie wiemy, ale zakładamy po prostu, że przeciwnik też jest racjonalny i to tak samo racjonalny jak my. Jeśli w grze nie ma elementu ryzyka, wystarczy policzyć efekty alternatywnych ścieżek rozgrywki i... robimy najlepszy ruch. A jeśli przeciwnik jest tak samo sprawny w liczeniu i zobaczy ścieżkę prowadzącą do przegranej – może się nawet poddać bez wykonywania ruchów (częste w rozgrywkach szachowych na wysokim poziomie).

Gdy pojawia się czynnik ryzyka, rada jest (teoretycznie) prosta – stosujemy metodę obliczania rozkładu iloczynów prawdopodobieństw i rezultatów. Jest to matematycznie o wiele trudniejsze, co zresztą tłumaczy, dlaczego komputery tak dobrze grają w szachy, a tak (relatywnie) słabo rozgrywają w brydżu.

Dotąd wszystko jest jasne. Można przywołać tu słynne twierdzenie von Neumana: „Każda dwuosobowa gra zerowa posiada wartość”.

Można to efektownie sparafrazować, co uczynił John Watson: „Rezultat ten może wywołać mieszane uczucia u tych, którzy po prostu lubią grać, rozsądni ludzie nie muszą wiedzieć, że rozgrywają gry mające wartość: mogą ją po prostu wyliczyć”.

Tym niemniej ludzie grają nadal, co więcej, robią w grach ciekawe (dla metodologa i psychologa) posunięcia. Przytoczmy pewien komentarz do ruchu, jaki wykonał w partii z Siegbertem Tarraschem drugi oficjalny mistrz świata w szachach – Emanuel Lasker:

„W trudnej pozycji Lasker stosuje swój ulubiony trik psychologiczny: idzie na wątpliwy wariant – w jednym z rozgałęzień nawet przegrywający – w przekonaniu, że Tarrasch nie będzie go nawet rozpatrywał i pójdzie w innym kierunku, bardziej zgodnym z jego stylem gry i poglądami szachowymi”.

⁴ Por. komentarz K. Pytla do ruchu w partii Bird – Lasker (nr 4): „Nie mając ochoty na długą i żmudną obronę, Bird rusza do nieuzasadnionego ataku”.

I dalej następuje komentarz:

„Na tym jednak polegała siła Laskera, że z szachistą lubiącym atakować najprawdopodobniej tej kontynuacji nie wybrałby, tylko narzuciłby całkiem inną grę”.

W świetle powyższych wywodów możemy tak sparafrazować tę sytuację: Lasker, znając osobowość Tarrascha, postanowił świadomie odejść od zasady minimum. Ruch jego – obiektywnie, tj. zgodnie z uproszczoną zasadą racjonalności opartą na minimum, był zły (przegrywający), ale Lasker założył, że przeciwnik używa innej struktury motywacyjnej i pójdzie w pułapkę zastawioną przez mistrza świata. Zauważmy, że takie rozumowanie Laskera było wielce ryzykowne, bo nie mógł on mieć pewności, jaką ścieżką pobiegnie w tej konkretnej sytuacji myśl Tarrascha.

Wyciągnijmy wniosek: badania nad zachowaniami graczy w grach (dwuosobowych) dostarczają, z punktu widzenia psychologa, ciekawego materiału do analiz procesów decyzyjnych, a dla metodologa podstawy empirycznej do uszczegóławiania schematu racjonalności i zasady minimum tak, by uwzględnić sytuację, gdy gracze dysponują różnymi macierzami racjonalności i ograniczoną wiedzą o nich.

Ad 3

Czy działania intencjonalne (w szczególności racjonalne) są przyczyną wszelkich zjawisk społecznych? Warunkiem koniecznym odpowiedzi pozytywnej jest przyjęcie tzw. tezy indywidualizmu metodologicznego. Głosi ona, że wszelkie zjawiska makrospołeczne w ostatecznej instancji wyjaśnia się poprzez odwołanie do motywacji jednostek. Przykładowo, prawo popytu tłumaczy się jako makrospołeczną manifestację tego, że poszczególni konsumenci mają określone skłonności do kupowania towarów. Opozycyjne stanowisko, zwane holizmem metodologicznym, zakłada, że pewne zjawiska wykazują prawidłowości z samej istoty makrospołecznej tych zjawisk. Skrajnym przykładem takiej postawy jest pogląd Marksa, że rewolucja komunistyczna jest konieczna i nastąpi niezależnie od tego, jakie byłyby czyny pojedynczych ludzi.

Łatwo zauważyć, że oba ujęcia za najciekawsze uznają inne obiekty: dla indywidualisty ciekawszy jest pojedynczy działający człowiek, dalej mała grupa osób, a na końcu dopiero społeczeństwa. Dla (skrajnego) holisty najciekawsze są zjawiska masowe, mniej ciekawe działania grupowe, jednostka zaś jest czymś niemalże niewytłumaczalnym. Od razu zastrzegam, że nie chcę rozstrzygać tu tego sporu, w dużej mierze filozoficznego. Warto jednak uświadomić sobie, że istnieją jakieś typy zbiorowości, do których równie zasadnie można odnosić tak jeden, jak i drugi paradygmat. Gdy mamy dwie osoby – bez wątpienia łatwiej będzie indywidualiście metodologicznemu. Gdy mamy 70 000 żołnierzy francuskich pod

Waterloo – łatwiej będzie holiście. Gdzie jest punkt równowagi, owo laboratorium społeczne, w którym jedno z podejść może ostatecznie wykazać swą wyższość?

Wydaje się, że takich zbiorowości można poszukiwać w grach zespołowych. Weźmy gry sportowe, np. piłkę nożną. Widać od razu, że komentator może przyjąć dwie optyki analizowania wydarzeń na murawie. Jeden komentator powie: „zawodnik X pomyślał i przytomnie podał prostopadłe do niekrytego zawodnika Y”. Drugi komentator będzie natomiast spoglądał globalnie, wskazując na „zgranie” drużyny, wpływ dopingu publiczności na przebieg zdarzeń, dramaturgię „spektaklu” itp.

Przykład wydać się może mało odkrywczy, weźmy więc coś ciekawszego: sesję RPG (*Role Playing Game*). Niewątpliwie można podać motywacje każdego gracza z osobna, mam jednak wrażenie (poparte doświadczeniem), że istnieje swoista dynamika adaptacyjna gier typu RPG, wyznaczana, być może holistycznie, przez sam format tego typu spotkań. Oczywiście prawidłowości te mają charakter statystyczny: jest to, przykładowo, zjawisko „buntu” graczy przeciwko Mistrzowi Gry (przybierające postać działań przekornych, irracjonalnych, wulgarnych) oraz zjawisko zaburzenia kooperacji drużyny i wewnętrznego podziału na liderów, graczy biernych i outsiderów. Być może zjawiska te można wytłumaczyć czysto psychologicznie (np. statystycznym rozkładem typów osobowości wśród graczy), być może jednak formuła sesji RPG ujawnia pewien ogólny schemat prawidłowości działań grupowych, u podstaw których leży struktura antropologiczna nas – ludzi, *homines ludentes*.

W każdym razie warto badać gry i to nie tylko okiem kulturoznawcy czy etnologa, ale także pod kątem bardziej fundamentalnym, teoretycznym.

Literatura

- Kmita J., 1971, *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*, Warszawa.
- Kmita J., 1973, *Wykłady z logiki i metodologii nauk*, Warszawa.
- Nowak L., 1977, *Wstęp do idealizacyjnej teorii nauki*, Warszawa.
- Patryas W., 1979, *Idealizacyjny charakter interpretacji humanistycznej*, Poznań.
- Pytel K., 1993, *Emanuel Lasker*, Gorzów Wielkopolski.
- Sztompka P. 2003, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków.
- Topolski J., 1983, *Teoria wiedzy historycznej*, Poznań.
- Tyszka T., 1986, *Analiza decyzyjna i psychologia decyzji*, Warszawa.
- Watkins John W. N., 2001, *Wyjaśnianie historii. Indywidualizm metodologiczny i teoria decyzji w naukach społecznych*, tłum. A. Chmielewski, Wrocław.

Stanisław Krawczyk

NARRACJA I DIALOG. ZASTOSOWANIA PSYCHOLOGII NARRACYJNEJ W BADANIU NARRACYJNYCH GIER FABULARNYCH

Wprowadzenie

„Zacznijmy od tego, że psychologia jest nauką i to nauką empiryczną” – tymi słowami Jerzy Brzeziński¹ rozpoczyna swój podręcznik metodologii badań psychologicznych. Naukowość psychologii bywa jednak kwestionowana². Dzieje się tak m.in. z powodu ogromnego zróżnicowania wewnętrznego tej dziedziny wiedzy, a w szczególności – braku zgody co do metod badań³. Potoczny obraz psychologa to zapewne wciąż terapeuta-psychoanalitik z nieśmiertelną freudowską kozetką, interpretujący tok wolnych skojarzeń swego pacjenta; tę samą dyscyplinę reprezentuje jednak również eksperymentator badający w warunkach laboratoryjnych sprawność zapamiętywania liczebników angielskich, a następnie zestawiający otrzymane wyniki z analogicznymi rezultatami dotyczącymi liczebników walijskich⁴. W metodologii badań psychologicznych można wyróżnić dwa zasadnicze podejścia: ilościowe (bardziej tradycyjne, nomotetyczne – poszukujące praw ogólnych) i jakościowe (nowsze, idiograficzne – ukierunkowane na subiektywność jednostki). Są to nadal bardzo odmienne sposoby uprawiania psychologii i wydaje się, że w przewidywalnej przyszłości trudno liczyć na takie ich połączenie, które zadowoliliby większość przedstawicieli tej dyscypliny.

¹ J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 2003, s. 15.

² Z. Dudek, A. Pankalla, *Psychologia kultury*, Eneteia, Warszawa 2005.

³ E. Nęcka, *Czy psychologia przetrwa do 2026 roku*, „Charaktery”, nr 11/2005, s. 44-47.

⁴ A. Baddeley, *Pamięć: poradnik użytkownika*, Prószyński i S-ka, Warszawa 1998, s. 52-53.

Te wstępne, skrótowe rozważania będą pomocne w próbie określenia statusu psychologii narracyjnej⁵. Stanowi ona stosunkowo nowy nurt badań nad narracyjnym charakterem ludzkiego myślenia (jego korzeni możemy się doszukiwać w latach 70. w pracach Silvana Tomkinsa⁶), wykorzystujący nie tylko metodologię ilościową, ale też jakościową. Psychologowie narracyjni szukają zatem ogólnych prawideł funkcjonowania umysłu ludzkiego⁷, lecz interesuje ich także to, co w każdym z nas swoiste i niepowtarzalne⁸. Stąd też próby opracowania metodologii, która pozwoli na badanie zarówno tego, co osobiste, jak i tego, co powszechne. Co więcej, narracja stała się bardzo istotną kategorią w wielu dyscyplinach naukowych; pomaga ona uchwycić czasową zmienność tożsamości człowieka (podmiotu), która nie jest dana z góry, lecz konstruowana w procesie ciągłego tworzenia i odnawiania znaczeń⁹. Psychologia narracyjna wpisuje się zatem w pewien ogólny sposób myślenia o ludzkiej podmiotowości, który we współczesnych naukach humanistycznych i społecznych stał się niezwykle ważny i obiecujący.

Wszystko to upoważnia do stwierdzenia, że przedstawiany nurt psychologii może znaleźć wartościowe zastosowanie w badaniach nad *role-playing games*. Po pierwsze, nie bez kozery Jerzy Szeja nazywa je właśnie narracyjnymi grami fabularnymi¹⁰; opowiadanie historii jest bezsprzecznie jednym z najważniejszych elementów tego zjawiska. Po drugie, korzystanie ze współcześnie wypracowanej wiedzy (w tym i terminologii) umożliwia uwzględnienie dorobku wielu ważnych dyscyplin, np. z obszaru nauk kognitywnych. Po trzecie, pojawia się szansa zgromadzenia danych szczegółowych (m.in. w postaci studiów przypadku), a następnie ich uogólnienia w ramach jednego podejścia teoretycznego, co z kolei wydaje się koniecznym krokiem na drodze do przyszłego budowania modeli ponadparadygmatycznych (integrujących różne perspektywy, np. psychologiczne i literaturoznawcze).

Te ogólne rozważania wymagają konkretyzacji. Aby takowej dokonać, przedstawię teraz jeden z możliwych sposobów sprecyzowania wieloznacznego pojęcia narracji. Następnie zaprezentuję teorię dialogowego Ja Huberta Hermansa, związaną z nurtem psychologii narracyjnej¹¹. Na koniec omówię zjawisko *role-playing*

⁵ Wartościowym źródłem informacji o niej jest witryna <<http://web.lemoyne.edu/~hevern/narpsych.html>>. Dostęp do wszystkich materiałów internetowych wykorzystywanych w artykule: 8 czerwca 2008 r.

⁶ P. Oleś, *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003, s. 338.

⁷ Por. np. koncepcję powszechników narracyjnych (*narrative universals*) w ujęciu Hogana (P. Hogan, *The Mind and Its Stories. Narrative Universals and Human Emotion*, Cambridge University Press, Nowy Jork 2003) oraz stronę internetową *Literary Universals Project*: <http://litup.unipa.it/docs/index_en.htm>.

⁸ Zob. np.: E. Chmielnicka-Kuter, *Od autonarracji do dialogu w sobie. Studium przypadku*, w: E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2004, s. 277-284.

⁹ K. Rosner, *Narracja, tożsamość i czas*, Universitas, Kraków 2003.

¹⁰ J. Szeja, *Gry fabularne – nowe zjawisko kultury współczesnej*, Wyd. Rabid, Kraków 2004, s. 11-12.

¹¹ Koncepcja Hermansa inspirowa również badaczy wywodzących się z innych dyscyplin niż psychologia. Dzięki temu powstało interdyscyplinarne towarzystwo naukowe: *International Society for Dialogical Science*

games¹², przedstawiając również jego funkcje oraz przykłady możliwych badań naukowych i wykorzystujących potencjał RPG celowych oddziaływań.

Narracja

Analizę pojęcia narracji rozpocznę od określenia jego zakresu. Użyteczne będzie tu rozróżnienie przedstawione przez Elżbietę Dryll¹³. Wskazuje ona, że w humanistyce narrację traktuje się trojako:

1. jako tekst jednostkowy – którym jest dowolna wypowiedź w języku naturalnym, zarówno „wielka” (*Pan Tadeusz*), jak i „mała” (historie z dzieciństwa opowiadane wnukom przez babcię, niepublikowane opowiadania nieznanych autorów), ustna albo też pisana (za narrację tego rodzaju można by uznać niniejszy referat);
2. jako tekst kultury – przykładem będzie mit o Edypie, który jest obiektywnym elementem kultury (nie stanowi zatem własności jakiegokolwiek podmiotu), niedającym się zredukować do prostej sumy wszystkich tekstów, jakie na dany temat wypowiedziano lub napisano¹⁴;
3. jako tekst osoby.

Dla psychologa istotny jest przede wszystkim ten ostatni sposób pojmowania narracji. Dlatego nie będę tu próbował dokładnie określać, jakie cechy tekstów jednostkowych i tekstów kultury sprawiają, że nazywamy je narracyjnymi. Skupię się tylko na narracji jako tekście osoby.

Kiedy szukamy właściwej ścieżki w gąszczu psychologicznego nazewnictwa, słowo „tekst” może nas wprowadzić w błąd. Wydaje się bowiem, że wskazuje ono na pojedyncze opowiadanie, historię czy mit. Tymczasem w psychologii przeważa rozumienie narracji jako „formy strukturyzującej doświadczenie”¹⁵. Tak pojmowana narracja to „nie (...) wytwór, ale coś, co go dopiero umożliwia”¹⁶. Jest ona jednym z podstawowych sposobów organizacji wiedzy – indywidualnej,

<<http://web.lemoyne.edu/~hevern/ISDS/about.htm>>. Ukazały się już dwa numery wydawanego przez ISDS bezpłatnego periodyku elektronicznego „International Journal for Dialogical Science”, z którymi można się zapoznać pod adresem <<http://ijds.lemoyne.edu/index.html>>.

¹² Analizy RPG w ramach teorii Hermansa dokonywała już Elżbieta Chmielnicka-Kuter (E. Chmielnicka-Kuter, *Gry fabularne: prezentacja i psychologiczna analiza zjawiska na gruncie teorii wartościowania Huberta J. M. Hermansa*, „Roczniki Psychologiczne”, nr 6/2003, s. 151-171), jednak jej artykuł to przede wszystkim studium przypadku, poza tym autorka skupia się na nieco innej części omawianej koncepcji.

¹³ E. Dryll, *Homo narrans – wprowadzenie*, w: E. Dryll, A. Cierpka, op. cit., s. 9-12.

¹⁴ Być może dobrze jest zaznaczyć, że w tym ujęciu (inaczej niż w antropologii kulturowej) teksty jednostkowe nie są tekstami kultury i *vice versa*; przedstawiona klasyfikacja ma charakter rozłączny.

¹⁵ A. Grzegorek, *Narracja jako forma strukturyzująca doświadczenie*, w: K. Krzyżewski (red.), *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003. Czytelnikowi zainteresowanemu psychologiczną problematyką narracji proponowałbym sięgnięcie właśnie do tego tekstu, ponieważ stanowi on bardzo przejrzyste jej opracowanie.

¹⁶ Ibidem, s. 211.

subiektywnej, zdeterminowanej biograficznie (przez osobistą historię życia) i społecznie (np. na drodze przyswajania wielkich tekstów literackich i tekstów kultury). Psychologowie narracyjni przyjmują zasadnicze stanowisko konstruktywizmu poznawczego: to, co wiemy o świecie (czy też wydaje się nam, że wiemy), nigdy nie jest bezpośrednio dane, zawsze stanowi interpretację. Tak pojmowana wiedza czynnie oddziałuje na przyjmowanie nowych informacji, a jednocześnie sama pod ich wpływem ulega zmianom.

Trzeba dodać, że narracja nie jest jedyną możliwą formą organizacji doświadczenia; porządkuje ona przede wszystkim wiedzę o świecie społecznym, tj. o ludziach i relacjach, które ich łączą. Jednostki narracyjne (zwane schematami) zawierają wiadomości dotyczące:

1. bohaterów (aktorów) danej historii;
2. ich wartości oraz intencji (wraz z planami realizacji);
3. możliwych komplikacji, które czekają bohaterów;
4. uwarunkowań i szans realizacji intencji i planów;
5. wyników działań podjętych przez bohaterów¹⁷.

Teoria dialogowego Ja Huberta Hermansa¹⁸

Dialogowość jest istotnym wyznacznikiem stosunków międzyludzkich. Znajdziemy tę myśl u filozofów od Sokratesa i Platona po Buber'a czy Levinasa. Hermans znacząco rozszerzył zakres pojęcia dialogowości, uznając ją za cechę relacji nie tylko interpersonalnych, ale też intrapersonalnych; jego zdaniem dialogujemy zarówno z innymi ludźmi, jak i wewnątrz własnego umysłu. W kontaktach społecznych w toku życia przyjmujemy bardzo różne role (np. rodzica, przyjaciela, dziecka, gościa, nauczyciela, petenta, ucznia, eksperta, gospodarza), tworzymy też wiele obrazów siebie (ja-introwertyk, ja-perfekcjonista, ja-intelektualista, ja-optimista, ja-idealista, ja-zły, ja-dobry etc.). Jedne i drugie mogą ulec internalizacji jako tak zwane pozycje Ja, stając się następnie uczestnikami wewnętrznych dialogów – rozumianych bardzo szeroko jako wszelkie wymiany słów, uczuć i myśli, których forma i treść są współwyznaczane przez wszystkich uczestników interakcji.

W toku naszego życia rozmaite pozycje Ja mogą zyskiwać albo tracić na znaczeniu, w zależności od bieżącej konfiguracji rozmaitych czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Punkt widzenia, który w danej chwili dominuje, wywiera

¹⁷ Por. J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, w: idem (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 23.

¹⁸ Dokładne omówienie koncepcji wraz z przykładami zastosowań empirycznych można znaleźć w: M. Puchalska-Wasył, *Nasze wewnętrzne dialogi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2006. W internecie dostępny jest również artykuł samego Hermansa *The Person as a Motivated Storyteller: Valuation Theory and the Self-Confrontation Method*: <<http://www.socsci.kun.nl/~hermans/Polyphony.html>>.

decydujący wpływ na narrację-tekst osoby, czyli sposób interpretowania zdarzeń oraz nadawania im wartości emocjonalnej. Dla przykładu: wyobraźmy sobie, że pewien człowiek ma podjąć jednoosobową decyzję o zabiciu terrorysty. Już sięga po telefon, by wydać rozkaz – ale wówczas przypomina sobie o niedawno wysłuchanym kazaniu, podczas którego usłyszał, że cel nigdy nie uświęca środków. W takiej sytuacji wewnętrzny głos polityka może przemówić inaczej niż głos chrześcijanina, a między tymi dwiema pozycjami Ja powstanie konflikt. Będzie się on domagał rozstrzygnięcia, to zaś – gdy już nastąpi – prawdopodobnie doprowadzi do pewnych zmian w organizacji Ja. Być może człowiek ten dojdzie do wniosku, że w pewnych okolicznościach (takich jak obrona niewinnych ludzi) można odebrać życie komuś innemu, nie popadając w sprzeczność z normami etycznymi. W kategoriach Hermansa moglibyśmy wówczas mówić o nawiązaniu nowej relacji dialogowej między pozycjami „ja-polityk” oraz „ja-chrześcijanin”.

Takie wewnętrzne konflikty, chociaż często nie jesteśmy ich świadomi, nie są niczym niezwykłym. Jednakże warto je rozwiązywać w sposób dialogowy – uwzględniając różne strony zagadnienia, nie patrząc wyłącznie z perspektywy jednej pozycji Ja. Jeśli bowiem któryś z głosów zostanie trwale wzmocniony, a pozostałe zagłuszone (w podanym przykładzie mogłoby dojść do konkluzji, że wyrzuty sumienia tylko przeszkadzają w polityce, a więc nie należy się nimi przejmować – lub odwrotnie, że jedyną drogą do bycia w zgodzie z sobą samym jest rezygnacja z podejmowania jakichkolwiek decyzji o charakterze politycznym), myślenie człowieka może się stać nieelastyczne i jednokierunkowe. Stąd zaś już tylko krok do potrzeby terapii, której zadaniem będzie w tym wypadku przywrócenie klientowi zdolności do spoglądania na świat i samego siebie z różnych punktów widzenia¹⁹. Nie oznacza to wszakże, iż wskazana jest równoważność wszystkich pozycji Ja. Przeciwnie, Ja ma postać hierarchiczną; pewne pozycje są bardziej istotne od pozostałych. Właśnie to nadaje określony porządek naszej jaźni. Dopiero bezwzględna dominacja jednej z pozycji stanowi powód do niepokoju.

Z teorii Hermansa płynie ogólny wniosek, że nasze Ja nie jest monolitem. „Nie ma ludzi, którzy mają jedną zintegrowaną tożsamość; raczej nie są świadomi różnorodności i kontradycji, które w nich tkwią”²⁰. Z powodów opisanych powyżej istotna wydaje się umiejętność swobodnego poruszania się po krętych szlakach własnej Ja, między Scyllą dysocjacyjnego zaburzenia tożsamości²¹

¹⁹ Zgodnie ze słowami Piotra Olesia: „The main difference between functional and dysfunctional identity is that the former is permanently negotiated and the latter is strictly defined thus no other voice is permitted to create alternative propositions” (P. Oleś, *The Dialogical Self: Cognitive Inspirations and Preliminary Results*, w: P. Oleś, H. Hermans (red.), *The Dialogical Self: Theory and Research*, Lublin 2005).

²⁰ H. Hermans, *Które moje „ja”?*, „Charaktery”, nr 12/2001, s. 51-52.

²¹ Tak we współczesnych klasyfikacjach zaburzeń psychicznych nazywane jest zjawisko, które popularnie określa się mianem rozdwójenia jaźni. W kategoriach teorii Hermansa mówilibyśmy tutaj o tak głębokim podziale w Ja, że dialog (w najszerszym sensie) między poszczególnymi pozycjami staje się niemożliwy; funkcjonują one odtąd samodzielnie, bez żadnego kontaktu ze sobą. Jest to druga ze skrajnych postaci

a Charybdą osobowości dogmatycznej czy autorytarnej. Z jednej strony ważne jest, by w każdej z ról móc się czuć sobą, z drugiej – warto pielęgnować pewną niejednorodność, gdyż ta pozwala nam się odnaleźć w rozmaitych okolicznościach życiowych. Trawestując jedną z metafor Hermansa – bardzo marna to orkiestra, w której skład wchodzi tylko dyrygent.

Omówiwszy psychologiczne rozumienie narracji oraz teorię dialogowego Ja, możemy teraz zastosować przedstawiony sposób myślenia do analizy narracyjnych gier fabularnych.

Narracyjne gry fabularne

Zwięźlej popularnej charakterystyki *role-playing games* dostarczają m.in. teksty Marcina Segita i Jerzego Szei²². O dłuższe opisy naukowe znacznie trudniej; jedyną pełnowymiarową monografią dostępną na naszym rynku, a zarazem jedną z niewielu publikacji akcentujących narracyjność RPG, jest książka Jerzego Szei²³. Do niej też właśnie będę się odwoływał najczęściej, skupiając uwagę na narracyjnym aspekcie badanego zjawiska. W ten sposób poddam RPG refleksji jako zabawę, która umożliwia grającym współtworzenie interaktywnej narracji – jako interaktywne opowiadanie²⁴.

Najważniejszy tu dla nas element – to narracja. Gry *role-playing* są przeżycone narracyjnością. Postacie odgrywane przez graczy mają własne biografie (czasem bardzo rozbudowane), które często przybierają postać opowiadań. Również mistrz gry (prowadzący) tworzy osobiste historie życia dla najważniejszych postaci, którymi kieruje; w dużym stopniu wyznaczają one ich działania. Co więcej, rezultatem każdej sesji (pojedynczej rozgrywki) *role-playing games* jest pewien ciąg zdarzeń, który można potem zapisać w formie opowiadania (i nieraz grający tak właśnie robią). Zaś całą aktywnością grających rządzi myślenie narracyjne, a nie paradygmatyczne²⁵; nie chodzi (z nielicznymi wyjątkami) o dokładną symulację wykreowanej rzeczywistości spełniającą wszelkie reguły prawdopodobieństwa, lecz o skupienie uwagi na bohaterach oraz ich roli w opowiadanej historii (z zasady ciekawej, niecodziennej).

Działania bohaterów zależą przede wszystkim od decyzji graczy, a udział tych ostatnich w kształtowaniu świata gry i zachodzących w nim zdarzeń wyznacza

dialogowego Ja; skupiam się jednak na pierwszej z nich (można by ją nazwać totalitarną), ponieważ tego, że osobowość mnoga jest dysfunkcyjna, dowodzić nie trzeba.

²² M. Segit, *Co to jest RPG? Wprowadzenie dla początkujących*, <<http://rpg.polter.pl/Co-to-jest-RPG-c298>>, 2002; J. Szeja, *Co to jest RPG?*, <http://www.gildia.com/teksty/jerzy_szeja/cotojesttrpg>, 2002.

²³ J. Szeja, *Gry fabularne...*, op. cit.

²⁴ J. Szeja (ibidem, s. 54) definiuje RPG jako interaktywną opowieść; czerpiąc inspirację z takiego podejścia do narracyjnych gier fabularnych, staram się jednak traktować *role-playing games* w sposób bardziej procesualny. Stąd zamiana „opowieści” na „opowiadanie” (traktowane nie jako wytwór, ale czynność lub proces).

²⁵ Zob. J. Bruner, *Actual Minds and Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge 1996.

interaktywny charakter powstającej opowieści²⁶. Grający oddziałują na wyimaginowane uniwersum, ono zaś wpływa na nich. Warunkiem tej interaktywności jest czynny udział graczy w rozgrywce; z tym jednak zwykle nie ma kłopotów, prawdopodobnie dlatego, iż mogą się oni utożsamiać z kierowanymi przez siebie postaciami znacznie silniej niż czytelnik z bohaterem literackim czy też widz z postacią z filmu²⁷. Są więc skłonni do zaangażowania, które odzwierciedla osobisty udział ich bohaterów w toczących się w świecie gry wydarzeniach. To utożsamienie i zaangażowanie zapewnia znaczny stopień autentyczności działań i przeżyć; rola postaci narracyjnej gry fabularnej, jak wykazała w swoich badaniach Elżbieta Chmielnicka-Kuter²⁸, może być istotną pozycją Ja.

Narracja w *role-playing games* (tu pojmowana jako tekst jednostkowy) jest także współtworzoną; warto uwzględnić jej aspekt społeczny. Anna Grzegorek²⁹ podkreśla za Paulem Ricoeurem społeczną genezę narracji u człowieka pojmowanego jako odbiorca wzorców kultury; RPG natomiast oferują rzadką możliwość wglądu w proces dialogowego (zarówno w sensie dialogów zewnętrznych, jak i wewnętrznych) powstawania narracji – jako 1. tekstów jednostkowych, będących bezpośrednimi lub w różny sposób przetworzonymi zapisami przebiegu gry; 2. „małych” tekstów kultury, mikromitów danej grupy grających o znaczeniu zrozumiałym tylko dla nich, wzmacniających poczucie wspólnoty; 3. tekstów osoby, indywidualnych sposobów rozumienia świata.

Rzecz jasna, bezrefleksyjne przenoszenie zjawisk zauważonych w narracyjnych grach fabularnych na funkcjonowanie większych społeczności (albo wręcz całych kultur) byłoby błędem. Sądzę jednak, że dokładne zbadanie tego, jak tworzy się w RPG narracja, może doprowadzić do interesujących rezultatów; powinno także rzucić światło na socjalizacyjną wartość narracyjnych gier fabularnych postulowaną przez Szeję³⁰. Jeżeli bowiem uznamy, że *role-playing games* są skutecznym ćwiczeniem we współtworzeniu narracji (we wszystkich trzech znaczeniach), to powinny również dopomagać w ich wyrażaniu i rozumieniu – tak u siebie, jak i u innych ludzi. Wydaje się więc, że uprawnione jest dostrzeganie w RPG szans do rozwoju ważnych umiejętności intra- oraz interpersonalnych.

²⁶ Związki między kategoriami interaktywności i narracji analizuje Adam Kwapiński: A. Kwapiński, *Gry fabularne w perspektywie ludologicznej. Zarys problematyki badawczej*, „Kultura i Historia”, nr 13/2008: <<http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/940>>. Autor wskazuje, że „nawet jeśli uznamy je za nie współwystępujące zupełnie jednocześnie, przejście pomiędzy obiema fazami (od narracji do interakcji) jest bardzo płynne i w praktyce niemal niemożliwe staje się oddzielenie momentów narracji i interakcji”.

²⁷ Wskazuje się zazwyczaj, że o tym utożsamieniu świadczą takie zdania (nierzadkie wśród praktyków) jak „Mistrz gry nie powinien zbyt często zabijać graczy, aby nie odbierać im przyjemności z gry”. Naturalnie – jeżeli ktoś się podczas rozgrywki uśmierca, to jedynie bohaterów.

²⁸ Zob. np. E. Chmielnicka-Kuter, *Role-playing game [RPG] Heroes as Partners of Internal Dialogues*, w: P. Oleś, H. Hermans, op. cit., s. 231-243.

²⁹ A. Grzegorek, op. cit., s. 211.

³⁰ J. Szeja, *Gry fabularne...*, op. cit., s. 74.

W ten sposób dochodzimy do stwierdzenia, że narracyjne gry fabularne to nie tylko zabawa. Mimo że ludyczny aspekt RPG niemal zawsze dominuje, to oprócz dostarczania rozrywki pełnią one (lub w odpowiednich warunkach mogą pełnić) także inne pożyteczne funkcje. Dwie z nich zostały wskazane wyżej; pierwsza dotyczy umiejętności wglądu w siebie, druga kompetencji społecznych. Innym przykładem jest funkcja tożsamościotwórcza. Jeżeli ludzkie Ja istotnie jest raczej zmiennym procesem niż stabilną strukturą, a dynamiczna wielość pozycji pozwala na elastyczną adaptację i zwiększa nasz zakres doświadczeń – to możliwość ćwiczenia się w nowych rolach i zdobywania kompetencji do przyszłego przyjmowania kolejnych³¹ jest trudna do przecenienia; nie tylko pomaga się przystosować do rozmaitych okoliczności, ale daje też więcej szans na pasjonujące życie. Można się przy tym zastanowić: czy to, co często nazywamy kompensacją (wcielanie się w role postaci uczestniczących w niezwykle wydarzeniach czy też dokonujących wielkich czynów), przynajmniej czasami nie jest raczej eksploracją i rozszerzaniem własnego Ja. Podobną zmianę rozumienia można by zaproponować w odniesieniu do funkcji katartycznej – koncentrując się nie na oczyszczeniu umysłu, ale na odkrywaniu bądź wzmacnianiu pozycji, którą można nazwać np. „ja jako zdolny do odczuwania litości i trwogi”.

Role-playing games w ujęciu narracyjno-dialogowym mogą być także przedmiotem zainteresowania specjalistów z różnych dziedzin teorii i praktyki (w tym psychologów), którzy pragnęliby zastosować narracyjne gry fabularne w celach badawczych, diagnostycznych, szkoleniowych czy terapeutycznych. Oto kilka przykładowych możliwości – nierzadko inter- lub transdyscyplinarnych.

Po pierwsze, badania naukowe. Interesującym aspektem teorii Hermansa jest zaakcentowanie wpływu dominującej w danej chwili pozycji Ja na kształt tworzonych narracji-tekstów jednostkowych. Można zbadać to zjawisko, prosząc gracza RPG, by opowiedział o biegu zdarzeń przeprowadzonej kampanii (serii rozgrywek o wspólnej linii fabularnej) zarówno z własnego punktu widzenia, jak i z perspektywy odgrywanej przez siebie postaci. Powstałe opisy z pewnością nie będą jednakowe – nie tylko w sferze treściowej (bohater i gracz mają inną wiedzę), ale także formalnej (stylistycznej czy kompozycyjnej). Inną możliwością jest wykorzystanie rozmaitych metod pracy z tekstem (np. analizy konwersacyjnej lub analizy treści narracyjnych) do zbadania transkryptów z rozegranych sesji. Kolejną – porównanie wybranych właściwości dialogowych lub narracyjnych w trzech grupach ludzi: graczy, mistrzów gry oraz osób niegrających w RPG.

Przykładu użycia koncepcji Hermansa do celów diagnostycznych dostarcza artykuł Chmielnickiej-Kuter³². Autorka prosiła graczy m.in. o ocenę ich własnych

³¹ „Socjalizacja nie polega na uczeniu się mnóstwa detali poszczególnych ról (...). To, czego wymaga się od jednostki, to wyuczenie się pewnej ilości «chwytów» wystarczającej do „wypełnienia” i dania sobie rady (...) z każdą rolą, jaka może jej przypaść w udziale” (E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1981, s. 118, za: J. Szeja, *Gry fabularne...*, op. cit., s. 74).

³² E. Chmielnicka-Kuter, op. cit.

doświadczeń z perspektywy prowadzonych postaci, traktując te ostatnie jako pozycje Ja uczestniczące w wewnętrznych dialogach. Uzyskane dzięki takim wiadom dane stanowiły pewną przesłankę do wnioskowania o specyficznych cechach narracji badanych. Trzeba tu również wspomnieć, że przynajmniej w niektórych wypadkach przeprowadzone rozmowy dostarczyły uczestnikom badania okazji do spojrzenia na własne Ja z nowych perspektyw.

Chmielnicka-Kuter³³ zaproponowała także zorganizowanie warsztatów, w których mogliby wziąć udział uczestnicy narracyjnych gier fabularnych, aby zwiększyć swoją świadomość szans i zagrożeń związanych z RPG. Ponieważ takie zajęcia prawdopodobnie wzbogaciłyby też samą zabawę, możemy przypuszczać, że grający chętnie wzięliby w nich udział. Dokładny kształt tego rodzaju warsztatów wymagałby osobnego opracowania, niemniej istnieją realne szanse przeprowadzenia zajęć pilotażowych w ramach konwentów – spotkań (zazwyczaj weekendowych), w których uczestniczą setki miłośników fantastyki i narracyjnych gier fabularnych z całego kraju. Uzgodnienie przebiegu warsztatów z organizatorami wydarzenia nie powinno stanowić problemu – także dlatego, że coraz więcej jest w naszym kraju pracowników akademickich, którzy nie tylko interesują się RPG jako badacze, ale też sami od dawna w nie grają – i albo znają organizatorów osobiście, albo wręcz sami uczestniczą w przygotowywaniu konwentów.

Najbardziej odległe są w tej chwili możliwości terapeutycznego zastosowania RPG. Byłyby to działania wiążące się z dużą odpowiedzialnością, które z powodów etycznych zasadniczo nie powinny być podejmowane bez stosownych kompetencji i rzetelnej wiedzy. Istnieją jednak przesłanki pozwalające sądzić, że takie oddziaływania terapeutyczne będą w przyszłości możliwe. Jedną z nich stanowi rozwój narracyjnych form terapii³⁴. Inną – metoda psychodramy, w wielu aspektach zbliżona do *role-playing games*³⁵. Jeszcze inną – studium przypadku przeprowadzone przez Johna Hughesa, dokumentujące dodatni wpływ uczestnictwa w narracyjnych grach fabularnych na zdrowie Malori, kobiety z depresją endogenną.

Zakończenie

Analiza *role-playing games* z perspektywy teorii Hermansa pokazuje, że kryje się w nich znaczny potencjał – zarówno dla badaczy zainteresowanych eksploracją samego zjawiska lub ogólniejszymi aspektami narracyjnego i dialogowego funkcjonowania człowieka, jak i dla samych uczestników gry. Jak jednak słusznie

³³ Ibidem.

³⁴ Zob. np. A. Morgan, *What is narrative therapy?*, 2000: <<http://www.dulwichcentre.com.au/alicearticle.html>>.

³⁵ Zob. np.: J. Przybyłowska, *Psychodrama. Gra jako forma terapii*, w: A. Surdyk (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007.

zauważyła Dorota Chmielewska-Łuczak, nie powinniśmy zapominać, że narracyjne gry fabularne to przede wszystkim zabawa³⁶. Pojawiają się tutaj trzy zasadnicze problemy. Po pierwsze – jak bardzo można abstrahować w badaniach od rozrywkowego aspektu *role-playing games*, jeśli nie chcemy stracić z oczu ich istoty? Po drugie – w jakim stopniu niehumanitarne funkcje narracyjnych gier fabularnych są realizowane podczas typowej sesji, na którą nie mają wpływu sugestie badaczy? Po trzecie – jak świadomie wykorzystywać owe funkcje w kształtowaniu rozgrywek RPG, nie budząc oporu uczestników zabawy oraz nie pozbawiając ich przyjemności z gry?

Wierzę, że poszukiwanie odpowiedzi na te pytania będzie ważnym celem przyszłych badań – zarówno teoretycznych, jak i empirycznych. Liczę również na to, że odsłonią one przed uczestnikami narracyjnych gier fabularnych wiele fascynujących możliwości wzbogacania własnego Ja.

Literatura

- Baddeley A., 1998, *Pamięć: poradnik użytkownika*, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Bruner J., 1986, *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge.
- Brzeziński J., 2003, *Metodologia badań psychologicznych*, PWN, Warszawa.
- Chmielewska-Łuczak D., *Kilka uwag o NIEwchodzeniu w rolę w RPG*. Referat wygłoszony na III Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Kulturotwórcza funkcja gier. Cywilizacja zabawy czy zabawy cywilizacji? Rola gier we współczesności”, Poznań, 24-25.11.2007.
- Chmielnicka-Kuter E., 2003, *Gry fabularne: prezentacja i psychologiczna analiza zjawiska na gruncie teorii wartościowania Huberta J. M. Hermansa*, „Roczniki Psychologiczne”, nr 6.
- Dudek Z., Pankalla A., 2005, *Psychologia kultury*, Eneteia, Warszawa.
- Dryll E., Cierpka A. (red.), 2004, *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.
- Goffman E., 1981, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Grzegorek A., 2003, *Narracja jako forma strukturyzująca doświadczenie*, w: Krzyżewski K. (red.), *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Hermans H., 2001, *Które moje „ja”?*, „Charaktery”, nr 12, s. 51-52.

³⁶ D. Chmielewska-Łuczak, *Kilka uwag o NIEwchodzeniu w rolę w RPG*. Referat wygłoszony na III Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Kulturotwórcza funkcja gier. Cywilizacja zabawy czy zabawy cywilizacji? Rola gier we współczesności”, Poznań, 24-25.11.2007.

- Hogan P., 2003, *The Mind and Its Stories. Narrative Universals and Human Emotion*, Cambridge University Press, Nowy Jork.
- Nęcka E., 2005, *Czy psychologia przetrwa do 2026 roku*, „Charaktery”, nr 11, s. 44-47.
- Oleś P., 2003, *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Oleś P., Hermans H. (red.), 2005, *The Dialogical Self: Theory and Research*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Puchalska-Wasyl M., 2006, *Nasze wewnętrzne dialogi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Rosner K., 2003, *Narracja, tożsamość i czas*, Universitas, Kraków.
- Surdyk A. (red.), 2007, *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Szeja J., 2004, *Gry fabularne – nowe zjawisko kultury współczesnej*. Wydawnictwo Rabid, Kraków.
- Trzebiński J. (red.), 2002, *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne: Gdańsk.

GERMANY – A LUDORADO.

AN INTRODUCTION TO THE GERMAN BOARD GAME MARKET AND THE POSSIBILITIES IT OFFERS

In America board games are called “German games” – and with good reason. Classic games enjoy great popularity, not only among players who rejoice in a wide choice and great variety, but Germany also offers (potential) game authors many possibilities to present and promote their ideas: fairs, conventions and a huge number of editing houses. Though only very few game authors can make a living of it, the percentage of people dedicating their spare time to the development of games is higher in Germany than anywhere else.

The annual output of the many large and small game editing houses in Germany tops that of any other country and over the last few decades has led to a rich and qualitatively well developed game scene. Furthermore, the popularity of German games is not limited to the German speaking countries. “The Settlers of Catan” e.g. has been translated to a number of languages and can be found nearly everywhere, and as far away as New Zealand, the game shelves of toy- or bookstores are filled to a large degree with games invented in Germany.

Here a short explanation shall be given as to why the German game culture developed the way it has, and the most important possibilities Germany offers for game research, game design and, of course, playing, will be introduced.

Board and table games have a long tradition in Germany, which probably has to do with their social function. If one looks back to the 19th century, one discovers that the board game has basically been a medium for the bourgeoisie middle class who had not only the financial means, but also the leisure to indulge for hours in activities which had no productive purpose. It was during the Biedermeier period when people drew back into the safe and quiet of their homes, that board games reached a first peak. They brought entertainment and united generations at one

table. Even more than the also common reading aloud of a book to the whole family, games offered the possibility of joint activity and communication.

These qualities still characterize the board game today and might be one explanation as to why the classic form of play is still attractive to millions even though technology has opened a whole new game market since the late 1970s/early 1980s. The same period, though, marks a new peak in the history of the board game. Today, about 300 to 400 new games reach the market every year, and the annual turnover for board and card games lies around 450 million Euro. Though the figures are no longer, they are not sinking either but have stagnated on a high level.

The being independent of electricity, the authentic experience with real people, the communicative factor, and also the – though by now to a minor degree – social effect of bringing the generations together around one table are merits of the classical game which still ensure its lasting attraction.

That alone, though, does not explain why Germany's board game scene has developed to such an extent during the last three to four decades. Since the late 1970s, some occurrences have given a new impetus to the development of the German game scene. The first of them surely was the introduction of the "Game of the Year" award in 1979, which has found great acceptance among the public. The winning of the award leads to sometimes a tenfold increase of turnover, to which also the editing houses have reacted by investing more into the quality of their games. The "Jury – Game of the Year" has become an institution in Germany which not only sorts through, selects and recommends the best games of the latest production year, but also furthers the career start of new game authors and supports scientific research in the field of classic games.

Another important step was the founding of the game fair in Essen in 1983 which has grown to become the world's most important game event. The "International Games Event SPIEL" lasts four days and attracts roughly 150.000 visitors every year. In the wake of Essen, other such fairs have developed, and in addition, a great amount of smaller events, conventions and countless game clubs have come into being.

Also in 1983, the Game Designer Conference in Göttingen took place for the first time, at which game authors have the possibility to present their prototypes to a wider public, colleagues, representatives of editing houses and also members of the "Jury – Game of the Year", who there award a prize to young aspiring game authors who have not published any game as yet.

A second such conference was established close to Munich, in Haar, in 1997 which wants to offer a meeting place for authors who mainly come from Southern Germany, Austria and Switzerland.

In connection with the Game Designer Conference in Göttingen, the foundation of the "Spieleautorenzunft" (SAZ), the Game Designer Association, in 1991 has to be mentioned. Its aim is, in their own words, "to promote games as

a cultural value, to promote the communication among game designers and within the games industry, and to represent the interests of game designers”¹. The latest undertaking of the SAZ has been to set up an annual specialist conference for professional game authors, at which practical and theoretical aspects of game designing are discussed.

A short overview over the game trends since the early 1980s

The production of games has increased enormously over the last few decades which, in consequence, has led to a much reduced shelf life of most games. This becomes very obvious when one sees “old” games from the 1980s and 1990s like e.g. “Scotland Yard” or “Cluedo” (polished up with new graphics) still on sale while games which had been published at the beginning of the millennium have already vanished again after only a few years.

Classics like “Monopoly” or “Scrabble” obviously never lose their attraction, but apart from this there are some clear trends which characterize the game development of the last three decades.

The boom that had begun in the late 70s lasted roughly till the middle of the 90s, after which the annual turnover of the editing houses stopped rising, for which one can suspect a number of reasons: Apart from the growing competition from the constant development of electronic games as well as other spare time activities, the growing unemployment and rising prices in some areas of everyday life are likely to have led to changes in consumer habits. Still, as was said before, there is no reason to fear that classic games will have to face a decline in Germany any time soon.

After the onset of the boom, the highly popular family board games dominated the market, followed towards the end of the 1980s by a vogue of quiz games which was triggered by the success of “Trivial Pursuit”. This game in all its versions became one of the long-time sellers while most of the other quiz games disappeared relatively quickly again, though at the beginning of the new millennium the show “Who wants to be a Millionaire?” led to a new popularity of the genre.

During the 1990s, card games came into fashion and were produced by nearly every editing house, but with the rising amount of card games on the market, the turnover for each one of them sank quickly, so that the trend cooled down towards the end of the decade. Around the turn of the century it was rather the trading cards that enjoyed a huge success, especially with the younger generation.

Also in the 1990s, the editing house KOSMOS took into account that often players would not meet in bigger groups, so that in 1997, it started the series “Games for Two” which proved to be quite successful, so that now there is a great number of such games on offer.

¹ <<http://www.spieleautorenzunft.de/englisch/verein/index.html>>, retrieved on 3 August 2008.

A current trend is to produce follow-ups to popular games: A game that has proved to be successful, appears in different versions, or new features are added to the original game which have to be bought separately. Games which received an award (particularly the “Game of the Year” award) are especially likely to produce a lot of spin-offs – like e.g. “Carcassonne” or “The Settlers of Catan” have done to an extreme extent.

While “family games” dominated the 1980s, which were marked with age limits like “8 – 88”, one now finds mostly games that are labelled “10 and up” which goes to show that the trend of producing more complex games for an adult target group has taken over. This started in the middle of the 1990s when the “Settlers of Catan” by Klaus Teuber was published, and contrary to expectations, enjoyed a great success. Before that date, games which seemed too intellectually-demanding were considered not to be marketable. But as it became obvious that there was an audience for those high-quality games, more of them began to enter the market. Apart from a slump in 2002/03, their number has been growing steadily.

The boom naturally had an effect on the publishers as well. Traditional editing houses like, e.g. Ravensburger, the history of which goes back to 1883, have existed in Germany for many decades. New ones began to appear mainly during the second half of the 20th century. While the big ones like Ravensburger or KOSMOS offer a broad spectrum ranging from games, via puzzles or experimental kits to books, electronic games and sometimes toys, the medium-sized and smaller editing houses concentrate solely on parlour games. There also exists a large number of tiny publishing houses which sell sometimes only one game. Usually these are founded by game authors who have not been able to pass their idea to one of the big editors and so publish at their own expenses. While most of them remain platforms for their owner’s inventions, some of them manage to grow and also publish other authors’ ideas. That there are many people who try their luck at game designing is probably well illustrated by the fact that Ravensburger decided in 2004 to outsource prototype analysis. Authors who want to place their product with Ravensburger now have to pay an agency which decides whether an idea is at all suitable for the editing house.

A list of German (and also foreign) publishers can be found on the internet e.g. on the *Spielbox* site which is the online version of a very popular game magazine in Germany and offers a lot of information on anything that has to do with games².

An outline of the most important game events and institutions

In the second part of this article, the most important fairs, conventions and

² See www.spielbox.de – under the heading “Verlagsadresse” one finds a list of addresses and links to editing houses worldwide – among them more than 200 which are based in Germany.

awards, as well as the Game Designer Association and the two game archives, shall be introduced with a few words of explanation.

The Fairs

The most important fair, the “International Games Event SPIEL”, which takes place in Essen every year in October has already been mentioned. It is the biggest consumer fair for gaming in the world and has been based on the idea of “inviting the consumer and gamer to play new games and toys and make up his own mind about the quality of the individual game”³. It attracts roughly 150.000 visitors and over 700 exhibitors from up to 30 nations every time, and therefore has become a fixed date for everybody in the game industry. Here is the possibility for publishers and game authors to get an initial feedback from the public, and for journalists and reviewers as well as players to inform themselves about and also test the new products. The range is enormous and offers everything from the classical family, adult, children and parlour games to modern electronic games, as well as fantasy, adventure or science fiction games. Also, books dealing with games are on offer. The fair has recently widened its range to comic books and also toys which, however, might be considered as watering down the original concept. Still, to quote the Chairman of the German Games Producers Association, Ernst Pohle: “The International Essen Games Event is something the whole world envies us”⁴.

Another important event for game publishers is the Toy Fair Nuremberg where games constitute one important aspect, though the general orientation of the Toy Fair is much broader than in Essen. In contrast to Essen, Nuremberg is a producer fair to which the general public has no access. For game authors though who are members of the Game Designer Association, taking part in the fair is one of the membership privileges.

The Game Designer Association and the game author conventions

As has been said, the Game Designer Association (SAZ) has been in existence since 1991. The Association, on the one hand, works on building networks among the authors, and on the other hand also tries to be an equal partner of editors and journalists. It concentrates and presents the common interests of the game authors, organizes conferences with the aim of promoting game designing as a professional job and bringing game authors together to exchange ideas and solve difficulties.

³<<http://www.merz-verlag.com/spiel/e022.php4>>, retrieved on 3 August 2008.

⁴ Ibidem.

Though the administrative offices of the Association are in Stuttgart, the annual meeting of its members takes place on the eve of the Game Designer Conference in Göttingen. Besides, the SAZ is present at many game fairs and conventions all over Germany as well as abroad, and the “SAZ-News” is published four times a year.

The most important possibilities for game authors to meet have also already been mentioned – apart from the Game Designer Conference in Göttingen which takes place annually at the beginning of June, the most important conventions for game authors are the International Southern German Meeting of Game Inventors in Haar at the beginning of November and since 2005 the specialist conference in Weilburg which has been established by the Game Designer Association. All these events offer workshops and possibilities for discussion among the game authors. While they remain rather among themselves in Weilburg, representatives of editing houses and the press are part of the scene in Göttingen and Haar.

In Göttingen, the meeting lasts for two days. While the first day is reserved for authors and agents of the editing houses exclusively, the general public is welcome on the second day which gives the aspiring game designers the opportunity to test their prototypes with “normal” players. On the same day, the “Jury – Game of the Year” presents the award winner of the competition for prospective new game authors. The prize consists of four internships at a large and a small editing house, the German Game Archive in Marburg and in a game shop. A sum of 2500 Euro is awarded to the winner to pay for the arising expenses.

The Game Awards

It has already been hinted at that, by the very fact of introducing game awards, the game scene has drawn a wider public attention to itself. In the wake of the success of the “Game of the Year” award, a number of other competitions have been set up like e.g. the “German Game Award” which is connected to the Game Fair in Essen or the “German Edugame Award”, the winner of which is presented at the Southern German Game Fair in Stuttgart at the end of October.

The “Game of the Year” award is a reviewer award, and the jury consists of a federation of specialist journalists from the German speaking countries who must not have any financial interest in the games they are choosing and therefore are independent of the game producing and marketing industry. Up to five games of the current and the previous year’s publications are nominated every year, on one of which the title will be bestowed. The criteria which lead to the final decision are explained by the jury as being: “game concept (originality, playability, game value), rule structure (composition, clearness, comprehensibility), layout (box, board, rules), and design (functionality, workmanship)”⁵. The award is not connected to

⁵ < http://www.spiel-des-jahres.com/cms/front_content.php?idcat=33>, retrieved on 3 August 2008.

any prize money; actually the winner even has to pay a licence fee for the award emblem, but the fact that a game has been chosen as game of the year is the best advertisement it can get, and the “Jury – Game of the Year” remains independent, because it is financed to a great degree through this license fee. Apart from the award, the Jury compiles a recommendation list every year, also chooses a “Childrens’ Game of the Year”, and may even bestow special prizes for an outstanding performance in one area like e.g. the “Literature in Games” award which was won by Dr. Reiner Knizia’s board game version of “Lord of the Rings” in 2001.

Apart from the association’s aim to “promote the cultural asset games, to stimulate the idea of playing games with family and friends and to give orientation within the large choice of games available”⁶, the Jury also supports young game authors by giving grants as has been mentioned above, and last but not least it is interested in scientific research on games which it supports financially.

In contrast to the Jury’s naming a winner for the “Game of the Year”, the “German Game Award” includes the public in the process of choosing. Players, readers of the magazine “Fairplay”, journalists, game club members in Germany, Austria and Switzerland, and game stores elect their favourite games (which since 2001 is also possible via the internet), and an independent institute counts and evaluates the votes. The result is a list of the ten best games of the current year with the award winner at the top. Here, too, a prize for the best childrens’ game is bestowed. The “German Game Award” is linked to the fair in Essen where the prize is handed over to the winner. An extra award, the “Essener Feder” (the Essen quill) goes to the exemplary written rule.

The “German Edugame Award” is again chosen by a jury of the “Studienkreis Nachhilfe” (Study Circle Tutelage) and the magazine “Spielen und Lernen” (Playing and Learning) who ask game authors and editing houses, but also pedagogues and students, to send in games or prototypes of games. Awards will be bestowed on the best published as well as the best as yet unpublished game. The main criteria here is that the games must have an educational effect, and it must be a traditional form of game – that is no electronic games, books or teaching materials. The winner will receive 500 Euro and an official presentation at the Southern German Game Fair in Stuttgart.

The Game Archives

With all the new games appearing on the market each year, one also has to ask the question how to keep track of titles, trends and technology. For these purposes the two game archives in Germany are of great help.

The Bawarian Game Archive which is housed in the townhall of Haar was founded in 1996 and is collecting and documenting parlour games and game

⁶ Ibidem.

literature with the aim of promoting the game in family and society. The collection comprises about 10.000 games and 1.000 books. As a special offer to game authors, the archive also helps to secure game rights: Descriptions of prototypes can be sent to Haar in sealed envelopes which will be kept there to be opened only in case of disputes about copy-rights. In contrast to books, there is no legal copy-right on game ideas. The method the game archive offers is one of the few ways to prove the time of invention of a certain idea or concept.

The biggest game archive though is the German Game Archive which is part of the Philipps University Marburg. It contains about 30.000 games and is especially useful for researchers as it also has a number of databases at its disposal. Apart from the games database, a literature database and address files are available to researchers, game authors, editors, journalists and teachers. Next to this electronic approach, the archive also offers card indexes with material from journals and newspapers about different game matters, game reviews, articles about the editing and production history of games as well as biographical publications about various game authors and material concerning game fairs and other game events.

The archive also houses an extensive stock of literature and magazines, catalogues and brochures and, of course, the games themselves. As the priorities are set on board and table games, one can find a great number of board and card games in the archive, but there are also electronic games, puzzles, and game materials like dice, play money etc. stored there.

The German Game Archive in Marburg has been founded with the purpose of becoming a center for scientific documentation and research, with the main focus on board and table games. Its aims are to archive everything that has happened in the games sector since 1945, to support the media in their reporting, and, like the archive in Haar, to promote games in family and society, and last but not least to support scientific research not only by opening the archive's doors to scientists of all disciplines, but also by giving lectures, contributing to discussions and developing classifications for different types of games.

Conclusion

It seems to be obvious that German people are fond of game-playing and have a long tradition in this field. The market for board games is immense in the German speaking countries, because consumers show a lot of interest, and there is a great demand for new (forms of) games. The current generation, which grew up with the intellectually-demanding board games, is selective and willing to deal with more sophisticated games. This opens a wide area of possibilities for the editing houses, of which Germany possesses an extremely large number – as a whole they produce not only many new games every year, but also cover a wide range of interests.

The great popularity of games expresses itself not just in market terms, though, but also by the fact that Germany has a lively game author scene. Not only are many people interested in designing games, but amateur prizes for young aspiring game authors further spark the motivation to come up with new ideas. The competition continues, of course, with the growing number of game awards which have established or are in the process of establishing themselves as seals of quality.

The question whether Germany can be considered an *El Dorado* for gamers has to be answered with “yes”, on the one hand because the term implies material wealth, which the German game market offers – otherwise the number of editing houses would be considerably smaller than it currently is. And on the other hand, there is the immaterial side of games as a cultural asset. Lately, especially, educational games have become very popular – it seems to have come back to mind that playing is a very natural way of learning and that games are a perfect medium to convey content, be it rather simple math or language games, more demanding subjects like e.g. literature, or just in general aspects of a certain culture. In this sense, the very size of the German game market alone witnesses to the fact that games are an important part of Germany’s culture, and thus raises interest also in a scientific context.

Therefore, the German board game scene as a whole (as shown in this introduction) offers a huge sphere of activity not only for passionate players, but also for game designers and researchers.

ROZRYWKOWE SKRZYWIENIE – KIEDY DOKUCZLIWOŚĆ SPOŁECZNA GIER KOMPUTEROWYCH PRZEKROCZY DOPUSZCZALNY POZIOM?

Gry komputerowe (gry wideo) są jednym ze współczesnych sposobów radzenia sobie ze złożonością rzeczywistości społecznej, który wywołuje wiele kontrowersji. Tak jak dawniej tworzone indeksy ksiąg zakazanych, tak dziś powstają zestawienia mniej lub bardziej dostępnych gier. Badając wytwory kultury należy uwzględnić ich powiązania z rodzajem i charakterem sprawowanej władzy politycznej.

Niniejszy artykuł stanowi propozycję wprowadzenia do badań nad społecznymi konsekwencjami korzystania z nowych form rozrywki dwóch pojęć: *rozrywkowego skrzywienia* i *dokuczliwości społecznej gier*. Potrzeba ich określenia wynika z pojawiających się doniesień o mieszanych reakcjach na obecność gier oraz przykładów ich politycznego zaangażowania.

Punktem wyjścia do naszych rozważań są dwa założenia. Po pierwsze, poszczególne gry to **środki masowego przekazu**, które stanowią formę zorganizowanej i nieosobowej komunikacji społecznej – niosą ze sobą informacje docierające do dużej liczby osób na całym świecie. Gry jako media pełnią też rolę zwierciadła, „w którym ukazują się najbardziej istotne cechy danego społeczeństwa na aktualnym etapie jego rozwoju”¹, ale przekaz ten wzięty nawet jako całość nie odzwierciedla jednak dokładnie rzeczywistości społecznej, w której powstał. Media nie są idealnymi zwierciadłami, gdyż przekazy masowe na ogół mają charakter ideologiczny – służą odtwarzaniu i współtworzeniu wartości klas dominujących w danym społeczeństwie².

¹ E. Nasalska, *Kierunki rozwoju analizy treści*, „Studia Socjologiczne”, 3-4/1982, s. 65.

² T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe*, PWN, Warszawa 1999, s. 129.

Łatwo zaprzeczyć przekonaniu, jakoby gry były tylko wytworami kultury służącymi spędzaniu wolnego czasu, pozbawionymi związków z realnym światem. Wystarczy zwrócić uwagę na pojawiające się w nich symbole (np. tekstury ścian, obiektów i przedmiotów), fabułę inspirowaną realnymi wydarzeniami (np. misje oddziałów poszczególnych armii z czasów II wojny światowej), odgłosy i wreszcie postaci bohaterów, które stanowią tu decydujący element.

Specyfika ludzkiej pamięci sprawia, że aby ułatwić sobie życie, tworzymy schematy pozwalające nam porządkować informacje związane z otaczającymi nas zjawiskami oraz ludźmi. W efekcie tworzymy „obrazy w naszych głowach” – stereotypy³. Twory te z czasem stają się powszechne w określonej grupie, a ich istnienie bazuje na uprzedzeniach lub niepełnej wiedzy. Twórcy i odbiorcy gier nie żyją w próżni społecznej. Błędne byłoby więc twierdzenie, że nie mają własnych odczuwanych i uznawanych wartości⁴, na podstawie których czują czyją się mniej lub bardziej związani z różnymi zbiorowościami społecznymi. Możemy zatem przyjąć, iż obecność stereotypów w grach ma charakter nieredukowalny, gdyż ich producenci, pielęgnując wartości swojej klasy czy grupy, tworzą wyobrażenia upraszczające przedstawienie i zrozumienie świata, kreują wirtualną rzeczywistość, która nie tylko nie odcina się od swoich realnych korzeni, ale też w sposób zwrotny rzutuje na to, jak będą oceniani i sami producenci, i użytkownicy ich dzieł.

Gry często są wypełnione uproszczoną symboliką oraz stereotypowymi schematami, aby zmniejszyć koszty produkcji oraz zwiększyć szybkość przekazu i odbioru informacji, a w konsekwencji jej dalszą komunikowalność. Wskazane ograniczenia gier w połączeniu z zawartymi w nich sądami mogą tworzyć niebezpieczną mieszkankę na miarę technik propagandowych. Przykład takiego odbioru gier ujawnił wydawany w Korei Północnej dziennik, który skrytykował grę akcji *Ghost Recon 2* przedstawiającą fikcyjny, toczący się w nieodległej przyszłości konflikt z jej południowym sąsiadem: „Przez propagandę, rozrywkę i filmy [Amerykanie] pokazali wszystkim swoją nienawiść do nas. Dla nich może być to teraz tylko gra, ale później wojna nie będzie dla nich grą. Na wojnie spotka ich jedynie sromotna klęska i makabryczna śmierć”⁵. W odpowiedzi

³ Stereotypy to wartościujące, sprzeczne z rzeczywistością i trwale konstrukcje myślowe orzekające o cechach osobniczych członków danej grupy. Por.: Z. Bokszański, *Stereotypy a kultura*, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, Wrocław 1997, s. 32; J. Berting, Ch. Villain-Gondossi, *Rola i znaczenie stereotypów narodowych w stosunkach międzynarodowych: Podejście interdyscyplinarne*, w: T. Walas (red.), *Narody i stereotypy*, Międzynarodowe Centrum Kultury, Kraków 1995, s. 13-27.

⁴ Na podstawie tych pierwszych, odczuwanych i zinternalizowanych, odbiorcy i twórcy gier, przyjmują pewne rzeczy i obiekty za atrakcyjne, cenne i godne pożądania. Drugie zaś są dla nich mniej trwałe, nie decydują o spontanicznych działaniach i choć także są atrakcyjne, to bywają traktowane powierzchownie, gdyż pochodzą z szerszego środowiska społecznego. S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej*, w: S. Ossowski, *Dzieła*, t. 3, PWN, Warszawa 1967.

⁵ B. Golze, *Ghost Recon 2 plotline irks North Korea*, <www.gamespot.com/ps2/action/tomclancysghostrecon2/news.html?page=1&sid=6101437>, 21.11.2006.

władze z Seulu przestrzegły twórców gier przed negatywnym przedstawianiem odizolowanego kraju i zakazały sprzedaży odnoszących się do walki z nim tytułów: *Ghost Recon 2*, *Splinter Cell: Chaos Theory* oraz *Mercenaries*⁶. Ponadto autorzy ostatniej podanej produkcji, tworząc jej drugą część, zapowiedzieli, że przeniosą wojenny „plac zabaw”, na obszar Wenezueli. Informacja ta wywołała obawy reprezentantów tamtejszych władz. Twórcy w odpowiedzi stwierdzili, że ich gra nie stanowi żadnego politycznego oświadczenia, choć „zawsze chcieli wdrzeć się na pierwsze strony gazet”⁷, zaś wojna, którą przedstawiają, jest dla nich „wystarczająco realistyczna, aby uwierzyć, że takie rzeczy mogą dziać się tam naprawdę”⁸. Kontrowersyjność gry może być więc użyta w celach marketingowych. Innych przykładów dostarczają stanowcze decyzje władz Chin. W państwie tym zakazano dostępu m.in. do strategicznych *Hearts of Iron* i *Command & Conquer: Generals*, gdyż w opinii rządzących pokazują społeczeństwo tego kraju w złym świetle⁹. Podobne ograniczenia spotkały strzelaninę *IGI 2*¹⁰, jak również symulację życia rodzinnego *The Sims 2*, piłkę nożną *FIFA 2005* i związaną z greckimi wierzeniami strategię *Age of Mythology: The Titans*¹¹; decyzje te argumentuje się troską o rozwój chińskiej młodzieży. W przykładach tych widoczny jest już nawet nie tyle strach przed prezentacją stereotypowych wizerunków dotyczących obywateli kraju, co odczucie zagrożenia dominacją przez kulturę świata Zachodu.

Drugim założeniem pracy jest uznanie produktów branży elektronicznej rozrywki za specyficzną formę **wentyli bezpieczeństwa**, o których pisał Lewis Coser¹². Gry mogą być bowiem postrzegane jako mechanizmy pozwalające na kanalizowanie niezadowolenia i wrogości, a więc służyć utrzymaniu struktury społecznej, jak i poczuciu bezpieczeństwa jednostek. Jednak korzystanie z nich może sprzyjać przystosowaniu tylko częściowo lub na krótki czas. Innymi słowy: gry mogą być „przynętą” odwracającą uwagę ludzi od realnych problemów istniejących w systemie społecznym, uniemożliwiających im realizację indywidualnych bądź grupowych celów oraz rozwiązywanie trudności, które powinny zostać rozwiązane. Niemniej jednak to, co w grach dla jednych jest sposobem na odpoczynek, alternatywne poznawanie świata lub zanurzenie się w utopii,

⁶ *Seoul Bans Negative Images of the North*, <http://news.asianweek.com/news/view_article.html?article_id=2cf1869aae58a305cf467d193ca3194a>, 21.11.2006.

⁷ C. Toothaker, *Video game simulating invasion of Venezuela raises ire of Chavez allies*, <www.usatoday.com/tech/gaming/2006-05-24-venezuela-game_x.htm>, 21.11.2006.

⁸ Ibidem.

⁹ D. Becker, *Banned in Beijing: China cracks down on games*, <http://news.com.com/Banned+in+Beijing+China+cracks+down+on+games/2100-1043_3-5551430.html>, 21.11.2006.

¹⁰ *Mercenary PC game upsets Chinese*, <<http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/3550089.stm>>, 21.11.2006.

¹¹ T. Smith, *China bans The Sims...*, <www.theregister.co.uk/2005/01/26/china_game_ban>, 21.11.2006.

¹² L. Coser, *Společné funkce konfliktu*, w: M. Malikowski, S. Marczuk (red.), *Socjologia ogólna. Wybór tekstów*, t. 2, WSSG, Tyczyn 1997, s. 187.

dla innych stanowi bez troskie, pozbawione sensu, a czasami nawet perwersyjne zajęcie świadczące o przesadnym schlebaniu sobie ze szkodą dla pozostałych. Gry łagodzą więc klimat społeczny, ale jeśli ich treści odbiegają od powszechnie akceptowanych wartości i norm, stan ten może ulec zmianie – wentylem bezpieczeństwa może być bowiem też zakazanie lub ograniczenie dostępu do niektórych gier.

Rozrywkowe skrzywienie to zjawisko, w którym sam fakt korzystania z gier staje się wystarczającym pretekstem do postrzegania ich odbiorców jako zagrożenia dla ładu społecznego. Słowo „skrzywienie” ma tu na celu podkreślenie, iż osoby oceniające zachowania graczy dostrzegają jedynie powierzchowny obraz sytuacji, sprowadzając istotę zawartości gier do wiążących się z nimi negatywnych skojarzeń (bierny odpoczynek, marnowanie czasu, uzależnienie, życie „wirtualnymi problemami” itd.), a pomijają przy tym potrzebę zrozumienia przedstawionych w grach spraw i problemów dotyczących realnego świata. Ten typ uproszczonego odbioru gier jest charakterystyczny dla osób, które nie korzystają z nich, nie znają dokładnie ich treści, ale oceniają graczy na podstawie zdawkowych informacji. Przykładowo negatywny stereotyp graczy ogranicza się do opisu ich jako osób „gorszych” (np. niewykształconych, agresywnych, pozbawionych moralności), które poświęcają czas na przemoc wobec przeciwników co prawda wirtualnych, lecz noszących znamiona „prawdziwych ludzi”.

Przypuszczalnie uproszczona ocena korzystania z gier pociąga za sobą dalsze skutki. Używanie gier nie jest tylko jednym ze sposobów na relaks, odetchnięcie od trudów pracy i przepełnionego drażliwymi zdarzeniami życia codziennego – to także sposób na podtrzymywanie stosunków społecznych z innymi ludźmi. W efekcie gracze mogą być postrzegani nie tylko jako jednostki o dewiacyjnych skłonnościach, lecz jako całe zorganizowane grupy, które nie spełniają oczekiwań społecznych. Taka sytuacja może posłużyć do realizacji określonych celów – elity polityczne mogą zwracać uwagę opinii publicznej na potrzeby wprowadzania ograniczeń dostępu do gier. Skutki podjętych wyborów mogą być też inne niż zamierzone – zwiększenie popularności danej opcji politycznej w rankingach może okazać się tylko krótkotrwałe, natomiast nieobecność pewnych gier będzie rodzić dalsze problemy – przede wszystkim może oznaczać zepchnięcie na boczny tor spraw poruszanych w grach i nieumiejętność dyskusowania na ich temat. Przykładowo wprowadzony m.in. w Australii, Nowej Zelandii i Brazylii zakaz sprzedaży i dystrybucji *Postal 2*¹³ można interpretować jako próbę ochrony graczy przed spotkaniem się z negatywnymi sankcjami ze strony innych członków społeczeństwa, którzy nie podzielają wartości, z jakimi wiąże się ten tytuł. Brak dostępu do gry ma zatem zaradzić możliwym konfliktom. Zainteresowani zakazaniem owocem mogą jednak skorzystać z alternatywnych rozwiązań i np.

¹³ Gra zawiera m.in. sceny przemocy wobec przechodniów, walki z policjantami, krytykę inwazji Stanów Zjednoczonych na Irak, odwołania do homofobii, represjonowania buddyzmu, uprzedzeń do Hindusów i Arabów.

uzyskać dostęp do kopii gry znajdujących się w nielegalnym obiegu lub kupić ją za pośrednictwem systemu elektronicznej dystrybucji na stronie internetowej producenta, który dąży do dostarczenia swoich gier „do wszystkich istot ludzkich bez względu na posiadany przez nie zakres wolności”¹⁴.

Można też wskazać na przynajmniej dwie kolejne bardziej skuteczne strategie osławiania rozrywkowego skrzywienia. Aby gracze nie byli oceniani jako zagrożenie dla ładu społecznego, można użyć gier np. do szkolenia żołnierzy, a przez to ujawnić potencjał praktycznych zastosowań tego typu wytworów kultury. Do takiego świadomego kształtowania postaw służą „serious games”, znane powszechnie jako symulatory treningowe. Pozycją taką jest chociażby *Tactical Iraqi*, z pomocą której amerykańscy żołnierze uczą się, jak wykonywać gesty zgodne z iracką mową ciała, dzięki czemu mają być lepiej przygotowani do ukończenia misji stabilizacyjnej¹⁵.

Druga strategia osławiania może uzasadniać korzystanie z gier, określając pozytywne funkcje tych zachowań dla jednego systemu społecznego i możliwe negatywne skutki dla innego. Dzieje się tak być może np. wtedy, gdy władze Stanów Zjednoczonych finansują bezpłatne i publicznie dostępne dla cywili twory takie jak taktyczna strzelanina *America's Army*¹⁶. Ta gra przeznaczona do zabawy dla wielu osób jednocześnie od 2002 roku służy za program promujący pozytywny wizerunek U.S. Army. Po odbyciu wirtualnego treningu gracz, który nie musi nawet być obywatelem USA, dołącza do innych uczestników zabawy, aby walczyć z szeroko pojmowanymi terrorystami w lokacjach wzorowanych na miejscach, w których swoje misje wykonywały prawdziwe oddziały Zielonych Beretów. Fikcja wyraźnie zlewa się z rzeczywistością – ponad siedem milionów zarejestrowanych użytkowników podczas przystępowania do rozgrywki widzi znajdujące się obok hasła, które zachęcają do zapoznania się z zasadami rekrutacji do wojska. Podatni na sugestie gracze mogą stać się obrońcami lub też najeźdźcami. To, co w kraju pochodzenia gry może być już uznawane za uzasadniony sposób na spędzanie wolnego czasu, w innym może być odbierane i używane jako dowód imperialistycznych ambicji i powód do niepokoju. Przykładem jest tu amerykańska *Kuma/War*, której twórcy, śledząc wydarzenia na arenie międzynarodowej, bezpłatnie udostępniają kolejne poziomy bazujące zarówno na prawdziwych, jak i domniemyanych misjach armii amerykańskiej. Gracze, nie ruszając się z domu, mogą np. „zapolować na Saddama i jego współników, aby przeżyć jeden z najbardziej emocjonujących momentów w historii, kiedy będą stać naprzeciwko

¹⁴ E. Gibson, *Postal gets digital distribution*, <www.eurogamer.net/article.php?article_id=61881>, 16.04.2008.

¹⁵ P. Rincon, *US troops taught Iraqi gestures*, <<http://news.bbc.co.uk/2/hi/science/nature/4729262.stm>>, 21.11.2006.

¹⁶ Na podst.: *America's Army - Support - Windows FAQ*, <www.americasarmy.com/support/faq_win.php>, 21.11.2006; *U.S. Army and Pragmatic Launch America's Army Official Server Matchmaking Site*, <www.gamesindustry.biz/content_page.php?aid=17151>, 21.11.2006.

Saddama Husseina w ostatniej godzinie jego wolności”¹⁷. W październiku 2005 roku Irańczyków wzburzyła misja, która przedstawiała wizję przypuszczalnego ataku USA na znajdujące się w ich kraju wytwórnie pocisków nuklearnych. Pod internetową petycją z prośbą o usunięcie etapu podpisało się ponad osiem tysięcy osób¹⁸.

Dokuczliwość społeczna gier to określenie, które ma wskazać, iż kluczowe dla oceny graczy nie są prawdziwe lub domniemane cechy gry, lecz *właściwości* przedstawionych treści. Gry różnią się pod względem złożoności wymagających rozwiązania spraw i problemów istniejących w realiach społecznych. Można przy tym zakładać, że odzwierciedlanie spornych tematów (np. przemoc, uprzedzenia, terroryzm) będzie obecne w grach tak długo, jak długo będą interesować odbiorców. Im trudniej w danym społeczeństwie dyskutować nad rozwiązaniem przedstawionego tematu, tym bardziej prawdopodobne, że ukazująca go gra zostanie uznana za dokuczliwą, a być może i częściowo lub w całości szkodliwą dla porządku społecznego. Zakres zróżnicowania dostępu do gier poruszających palące kwestie będzie warunkowany uznaniem dla poszukiwania ich rozwiązań i przyzwoleniem na wolność słowa. Przypuszczalnie im bardziej wizja świata i wizerunek bohaterów przedstawionych w grze stanowi krytyczną ocenę aktualnych realiów, tym bardziej prawdopodobne, że jej odbiór może wywołać kontrowersje i sprzyjać negatywnym sankcjom wobec graczy – o ile taka krytyka nie zostanie uznana przez szersze rzesze za trafną i słuszną. Brak w grach konstruktywnych wniosków i propozycji rozwiązań podjętych tematów sprzyja ocenianiu ich producentów i odbiorców w sposób niewłaściwy.

Dokuczliwość gier widać głównie w lawinowym wzroście liczby tytułów wojennych¹⁹, które są różnie oceniane w poszczególnych krajach. Zawarte w nich poglądy najczęściej sprowadzają się do wykazania dominacji jednych narodów nad innymi, bądź wyższości określonych systemów społeczno-politycznych, podczas gdy bardziej konstruktywne regulacje stosunków międzynarodowych są trudne do wskazania. Wymagające rozwiązania problemy społeczne często ukazują też gry nawiązujące do hip-hopu i subkultur młodzieżowych gangów – przedstawianie miejskich gett wiąże się m.in. ze specyficznymi stereotypowymi wizerunkami „czarnych” (przestępców) i „białych” (policjantów)²⁰. Podtrzymaniu tego stanu

¹⁷ *Saddam Hussein Game*, <www.kumawar.com/reddawn/overview.php>, 21.11.2006.

¹⁸ Na podst.: *PC War Game Pisses Off Iran*, <www.evilavatar.com/forums/showthread.php?t=6423&>, 21.11.2006; *Persian Petition*, <www.persianpetition.com/sign.aspx?id=b17bf44e-292e-40ed-9967-d151a2c093fb>, 21.11.2006.

¹⁹ *Serie Delta Force, Spec Ops, Rainbow Six, Joint Operations, Battlefield, Full Spectrum Warrior, Ghost Recon, SWAT, SOCOM i Conflict* od czasu do czasu wzburzają opinią publiczną. Łączy je m.in. postać opONENTA-terrorysty pochodzącego z tajemniczego państwa, o wyglądzie Araba i posługującego się jednym z języków Bliskiego Wschodu. Opozycję tych tytułów stanowią mniej znane syryjskie strzelaniny *Under Ash* i *Under Siege* – więcej na ich temat: *Oficjalna strona internetowa Under Ash*, <www.underash.net/ua_index.html>, 21.11.2006; *Oficjalna strona internetowa Under Siege*, <www.underash.net>, 21.11.2006.

²⁰ W nurcie tym utrzymane są m.in. serie *Grand Theft Auto*, *State of Emergency*, *Def Jam Vendetta*, *True*

rzeczy sprzyja to, że tytuły te tworzą głównie biali projektanci²¹, a swoim wizerunkiem i muzyką promują je czarnoskórzy raperzy. Brak widocznych wzorów alternatywnego podejścia pozwala na twierdzenie, iż klasy dominujące stworzyły mniejszościom wizję świata, którą te mniejszości uznały za słuszną i zgodziły się współtworzyć.

Niemoc współczesnych społeczeństw wobec zagadnień znajdujących się w kontrowersyjnych grach najlepiej oddają słowa Marca Ecko, projektanta mody i byłego artysty graffiti, który przyczynił się do powstania gry *Getting Up: Contents Under Pressure*. W tej zabronionej w Australii pozycji gracz wciela się w rolę czarnoskórego bojownika o wolność słowa w fikcyjnym totalitarnym mieście wzorowanym na Nowym Jorku końca XX wieku. Aby pobudzić mieszkańców do walki z opresyjnym systemem, bohater maluje graffiti. Po ogłoszeniu zakazu rozpowszechniania i posiadania gry, Ecko stwierdził: „Zwalanie winy na gry za wszystko, co idzie nie tak w naszych domach, szkołach i na naszych ulicach jest znacznie prostsze do zrobienia, niż odkrycie jak naprawić systematyczne problemy związane z naszą kulturą. Jeśli dzieci chcą nauczyć się, jak pisać po ścianie, to same odkryją na to sposób. W gruncie rzeczy robiły to już w czasach prehistorycznych”²².

Odpowiadając na pytanie zawarte w tytule pracy można zaryzykować przypuszczenie, iż dokuczliwość społeczna gier przekroczy dopuszczalny poziom, gdy będą one przedstawiać problemy, z którymi elity polityczne nie będą w stanie sobie poradzić. Wobec tego dostęp do jednych gier będzie ograniczany, a do innych promowany i pożądaný. Przejawianie zainteresowania grami zakazanymi, jak to ma w miejsce w przypadku *Postal 2*, może sprzyjać tworzeniu społeczności graczy zorientowanych wokół wspólnych wartości, które są niezgodne z powszechnie obowiązującymi normami społecznymi. Czy zakazywane gry tylko poruszają specyficzne tematy, czy też wskazują na innowacyjne rozwiązania i propozycje zmian? Czy ich użytkownicy będą tworzyć ruchy społeczne nakierowane na wprowadzenie zmian w systemie społecznym? Czy gracze będą dążyć do posiadania swojej reprezentacji politycznej? Czy też raczej fani gier będą tworzyć tylko podatne na wpływy i manipulacje rozproszone siły społeczne? Za wcześniej jeszcze, by odpowiadać na te pytania. Jednakże należy podejmować dalsze analizy powiązań zawartych w grach treści z realiami życia społecznego, reakcji na ograniczenia dostępu do gier, cenzurowanie ich zawartości oraz diagnozować aktywność społeczności zwolenników tych zabaw, które znajdują się już w oficjalnych zestawieniach gier poddanych cenzurze w poszczególnych krajach.

Crime oraz pojedyncze tytuły, jak: *50 Cent: Bulletproof*, *187 Ride to Die*, *Crime Life: Gang Wars*, Marc Ecko's *Getting Up: Contents Under Pressure* i NARC.

²¹ B. Sinclair, *Survey: Developers are straight white men*, <www.gamespot.com/news/6136144.html>, 21.11.2006.

²² N. Maragos, *Marc Ecko Responds To Australian Getting Up Ban*, <www.gamasutra.com/php-bin/news_index.php?story=8201>, 16.04.2008.

Literatura

- America's Army – Support – Windows FAQ*, <www.americasarmy.com/support/faq_win.php>, 21.11.2006.
- Becker D., *Banned in Beijing: China cracks down on games*, <http://news.com.com/Banned+in+Beijing+China+cracks+down+on+games/2100-1043_3-5551430.html>, 21.11.2006.
- Berting J., 1995, Villain-Gondossi Ch., *Rola i znaczenie stereotypów narodowych w stosunkach międzynarodowych: Podejście interdyscyplinarne*, w: T. Walas (red.), *Narody i stereotypy*, Międzynarodowe Centrum Kultury, Kraków.
- Bokszański Z., 1997, *Stereotypy a kultura*, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, Wrocław.
- Coser L., 1997, *Spoleczne funkcje konfliktu*, w: M. Malikowski, S. Marczuk (red.), *Socjologia ogólna. Wybór tekstów*, t. 2, WSSG, Tyczyn.
- Gibson E., *Postal gets digital distribution*, <www.eurogamer.net/article.php?article_id=61881>, 16.04.2008.
- Goban-Klas T., 1999, *Media i komunikowanie masowe*, PWN, Warszawa.
- Golze B., *Ghost Recon 2 plotline irks North Korea*, <www.gamespot.com/ps2/action/tom-clancysghostrecon2/news.html?page=1&sid=6101437>, 21.11.2006.
- Maragos N., *Marc Ecko Responds To Australian Getting Up Ban*, <www.gamasutra.com/php-bin/news_index.php?story=8201>, 16.04.2008.
- Mercenary PC game upsets Chinese*, <<http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/3550089.stm>>, 21.11.2006.
- Nasalska E., 1982, *Kierunki rozwoju analizy treści*, „Studia socjologiczne”, 3-4.
- Oficjalna strona internetowa Under Ash*, <www.underash.net/ua_index.html>, 21.11.2006.
- Oficjalna strona internetowa Under Siege*, <www.underash.net>, 21.11.2006.
- Ossowski S., 1967, *Z zagadnień psychologii społecznej*, w: S. Ossowski, *Dzieła*, t. 3, PWN, Warszawa.
- PC War Game Pisses Off Iran*, <www.evilavatar.com/forums/showthread.php?t=6423&>, 21.11.2006.
- Persian Petition*, <www.persianpetition.com/sign.aspx?id=b17bf44e-292e-40ed-9967-d151a2c093fb>, 21.11.2006.
- Rincon P., *US troops taught Iraqi gestures*, <<http://news.bbc.co.uk/2/hi/science/nature/4729262.stm>>, 21.11.2006.
- Saddam Hussein Game*, <www.kumawar.com/reddawn/overview.php>, 21.11.2006.
- Seoul Bans Negative Images of the North*, <http://news.asianweek.com/news/view_article.html?article_id=2cf1869aae58a305cf467d193ca3194a>, 21.11.2006.

- Sinclair B., *Survey: Developers are straight white men*, <www.gamespot.com/news/6136144.html>, 21.11.2006.
- Smith T., *China bans The Sims...*, <www.theregister.co.uk/2005/01/26/china_game_ban>, 21.11.2006.
- Toothaker C., *Video game simulating invasion of Venezuela raises ire of Chavez allies*, <www.usatoday.com/tech/gaming/2006-05-24-venezuela-game_x.htm>, 21.11.2006.
- U.S. Army and Pragmatic Launch America's Army Official Server Matchmaking Site, <www.gamesindustry.biz/content_page.php?aid=17151>, 21.11.2006.

Część II

GRY W DYDAKTYCE

KLASYFIKACJA INTERAKCJI W GRACH TYPU *ROLE-PLAYING GAMES* ORAZ RELACJE KOMUNIKACYJNE I DYDAKTYCZNE W TECHNICIE GIER FABULARNYCH

Wstęp

Celem artykułu jest nakreślenie możliwych kierunków badań w zakresie analizy dyskursu i szerzej pragmalingwistyki. Służy temu wyodrębnienie najważniejszych relacji komunikacyjnych zachodzących w klasycznych grach fabularnych (ang. *Role-Playing Games*), a także wskazanie zbieżności zachodzących pomiędzy relacjami uczestników techniki gier fabularnych jako komunikacyjnej techniki nauczania języków obcych a założeniami autonomizacji glottodydaktyki na poziomie akademickim, związanymi z ideą współpracy dydaktycznej i relacji wielopodmiotowej.

***Role-playing games* jako przedmiot badań ludologii**

Gry fabularne¹ (z ang. *Role-Playing Games*), w największym skrócie opierające się na odgrywaniu ról i narracji, które stopniowo zdobywały w Polsce coraz większą popularność – z początku (od lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku) z wolna, później zaś (od lat dziewięćdziesiątych) w coraz szybszym tempie, poprzez napływ oryginalnych i pojawianie się w sprzedaży polskich edycji systemów – stanowią obecnie typ gier na tyle rozpowszechnionych, że możliwe jest

¹ Termin ten to polski odpowiednik angielskiej nazwy *Role-Playing Games*, którego ukucie przypisuje się redaktorowi popularnego w latach 80. dwudziestego wieku czasopisma młodzieżowego „Razem” Jackowi Ciesielskiemu. Choć tłumaczenie nie oddaje wiernie nazwy angielskiej i kładzie nacisk na fabułę, a nie odgrywanie ról (powodując błędne skojarzenia z filmami fabularnymi), termin przyjął się i funkcjonuje do dziś.

prorowadzenie szeroko zakrojonych badań ilościowo-jakościowych. *Role-Playing Games* w swych licznych odmianach i różnorodnych systemach stały się zjawiskiem interesującym naukowców wielorakich dyscyplin społecznych, humanistycznych, jak również ścisłych, stanowiąc pole badań dla prac licencjackich, magisterskich i rozpraw doktorskich. Do chwili obecnej ten typ gier towarzyskich doczekał się na całym świecie tak wielu odmian, jeśli chodzi o zasady, mechanikę i konwencje, a także medium [w tym odmian komputerowych (ang. cRPG = *Computer Role-Playing Games*), karcianych i nawet planszowych], że konieczne stało się doprecyzowanie nazw określających poszczególne z nich (np. stolikowe gry fabularne – ang. *table-top RPG*; narracyjne gry fabularne²) oraz podjęte zostały próby ich definiowania³. Co więcej, to właśnie zainteresowania badawcze grami fabularnymi, obok gier komputerowych, planszowych i innych, zainspirowały grono naukowców do powołania Polskiego Towarzystwa Badania Gier – pierwszego w Polsce towarzystwa naukowego, które postawiło sobie za cel badanie gier. Jego zadaniem stało się także położenie podwalin pod dyscyplinę, która w krajach Europy Zachodniej i za oceanem nosi nazwę *ludology* i powiązana jest raczej tylko z grami komputerowymi, ale na naszym krajowym gruncie ma obejmować gry wszelkiego typu – ludologię.

Właśnie gry fabularne są doskonałym przykładem tego, z jak wielu perspektyw pojedynczy typ gier może stać się obiektem badań. Literaturoznawcę może interesować treść opowiedzianej historii (przekaz ustny, nagranie, zapis w postaci opowiadania lub innej formy literackiej sporządzony po zakończonej sesji), podręcznik, scenariusz jako tekst itp., inspiracje i zapożyczenia literackie w wymienionych, intertekstualizm i inne. Językoznawca może badać język podręcznika, sesji, swoisty żargon graczy (jak wielu innych grup społecznych⁴), komunikację między graczami, komunikację pomiędzy graczami a prowadzącym, między ich postaciami a postaciami niezależnymi i wiele innych. Socjologa zaintrygują zjawiska społeczne dotyczące zarówno graczy, jak i postaci, czy nawet świata przedstawionego. Uwaga psychologa może się skupić na identyfikacji gracza z odgrywaną przezeń postacią, postawach poszczególnych bohaterów, powodach i rodzajach dokonywanych wyborów itp. Wiele innych zjawisk, postaw, zachowań, mechanizmów i zagadnień „growych” i „okołogrowych” z powodzeniem może stać się obiektem zainteresowań badawczych kulturoznaw-

² J. Z. Szeja, *Gry fabularne – nowe zjawisko kultury współczesnej*, Kraków 2004.

³ Propozycję definicji klasycznych gier fabularnych przedstawiono w: A. Surdyk, *Od Tolkiena do glottodydaktyki, czyli o technice gier fabularnych w dydaktyce języków obcych i gustach literackich studentów*, w: idem (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, tom I, seria „Język, kultura, komunikacja” nr 1, Poznań 2007.

⁴ Dowodem popularności gier fabularnych jest odnotowanie przez m.in. socjologów i kulturoznawców funkcjonowania swego rodzaju społeczności graczy nazywających siebie „erpegowcami” od angielskiego skrótu RPG oraz obecność na rynku wielu czasopism im poświęconych.

ców, antropologów, historyków, filozofów i przedstawicieli innych dyscyplin licznie przybywających na doroczne konferencje PTBG.

2. Klasyfikacja interakcji w narracyjnych grach fabularnych

W niniejszym artykule, z powodu jego ograniczonych ram, skupimy się jedynie na komunikacyjnych aspektach klasycznych – narracyjnych gier fabularnych, wskazując jedynie na mnogość możliwych kierunków badań. Przedtem jednak warto wyjaśnić różnice między terminami charakterystycznymi dla narracyjnych gier fabularnych, występującymi w tej klasyfikacji:

- *gra* – pojedynczy system⁵ RPG, np. „Dzikie Pola”, „Star Wars”, „Śródziemie”,
- *sesja* – pojedyncze spotkanie zorganizowane w celu rozegrania przygody,
- *przygoda* – treść danej sesji.

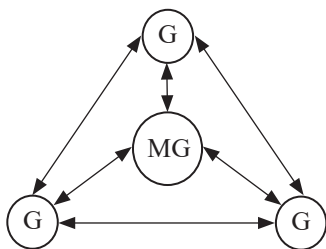
Jeśli zaś chodzi o podstawowe zakresy językowe stanowiące potencjalne pole do podjęcia badań np. ze względu na możliwość występowania swego rodzaju żargonu charakterystycznego dla RPG w ogóle, danego typu RPG, czy konkretnego systemu (np. zainspirowany Trylogią polski system „Dzikie Pola” proponuje, dla oddania specyfiki epoki sarmackiej i uatrakcyjnienia sesji, stosowanie przez uczestników archaizacji języka, tak w opisach, jak i w wypowiedziach bohaterów), wpływ języka sesji/języka systemu na język codzienny graczy i odwrotnie – wpływ języka (stylu, rejestru, leksyki, gramatyki) na język sesji/język systemu, będą to:

- język gracza i prowadzącego podczas sesji i poza nią oraz związki między nim a językiem systemu,
- język postaci odgrywanych przez gracza i prowadzącego oraz związki między nim a językiem systemu.

W obu punktach można również oczywiście osobno rozpatrywać a) język gracza podczas sesji i związki..., b) język gracza poza sesją i związki..., c) język postaci i związki... – raczej tylko podczas sesji, chyba że gracz po jej zakończeniu kontynuuje dyskusje prowadzone pomiędzy swoimi postaciami (gdyby w takiej rozmowie brał udział również MG lub odbywałyby się one przynajmniej w jego obecności, mielibyśmy do czynienia z przedłużeniem sesji).

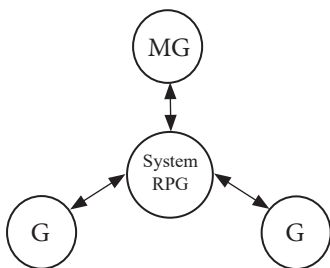
Schematycznie można by przedstawić zależności występujące pomiędzy podstawowymi elementami sesji, jakimi są mistrz gry (MG) i gracz (G), a danym systemem jak na poniższych wykresach.

⁵ Systemem, w pewnym uproszczeniu, nazywamy połączenie dwóch składników: 1. świata gry (przedstawionego zwykle w licznych podręcznikach i dodatkach) oraz 2. zewnętrznych wobec tego świata zasad, w tym tak zwanej mechaniki, których używanie zaleca się graczom.



Wykres 1. Interakcje pomiędzy prowadzącym i graczami podczas sesji, lecz „poza grą”.

Do przeprowadzenia sesji RPG wystarczy udział osoby prowadzącej i przynajmniej jednego gracza (na wykresie pokazano przykładową sytuację z czterema uczestnikami w celu pokazania relacji również między samymi graczami). Gracze, biorąc udział w przygodzie, komunikują się też *poprzez dany system* i działają *w jego ramach* – jako postacie/bohaterowie. Prowadzący natomiast komunikuje się z uczestnikami poprzez postacie niezależne, wrogów i przez głos bezosobowego narratora. Tak więc zwłaszcza w odniesieniu do interakcji zachodzących na poziomie świata przedstawionego – w sferze narracji, w grze – wykres wyglądałby podobnie, z tym, że w miejscach reprezentujących graczy pojawiłyby się ich postacie, a w miejscu MG – poszczególni bohaterowie odgrywani przez niego lub narrator. Dlatego w celu pełniejszego ujęcia wszystkich relacji należałoby uzupełnić wykres nr 1 o prawdopodobnie najistotniejszy element, stanowiący kontekst i w pewnym sensie medium komunikacji uczestników gry, bez którego sesja i przygoda nie miałyby miejsca – *system*. Bez tego istotnego elementu interakcje przedstawione na wykresie nr 1 mogłyby dotyczyć jedynie komunikacji „poza grą”, jak podpisano.



Wykres 2. Interakcje pomiędzy systemem a graczami i prowadzącym podczas sesji, „w grze”.

Najważniejsze typy interakcji zachodzących we wcześniej wymienionych zakresach językowych można pogrupować w następujący sposób:

Interakcje w trakcie sesji, w ramach przygody („w grze”):

- mistrz gry jako narrator bezosobowy – postać/bohater,
- postać niezależna (odgrywana przez MG) – postać/bohater,
- wróg (odgrywany przez MG) – postać/bohater,

- postaci niezależne i/lub wrogowie odgrywani przez MG – inne postaci/wrogowie odgrywani przez MG,
- postać/bohater – postać/bohater (komunikacja postaci odgrywanych przez graczy w trakcie rozgrywania scenariusza).

Interakcje w trakcie sesji, poza grą/przygodą:

- gracz – mistrz gry (komunikacja między graczem a prowadzącym *poza grą*, lecz w trakcie trwania sesji),
- gracz – gracz (komunikacja *poza grą*, lecz w trakcie trwania sesji).

Interakcje poza sesją:

- gracz – gracz (komunikacja poza grą i poza sesją, lecz dotycząca RPG/gry/sesji/przygody),
- gracz – mistrz gry (jw.),
- mistrz gry – inny mistrz gry (jw.).

Jak również:

- gracz/mistrz gry – gracz/mistrz gry (komunikacja poza grą/sesją dotycząca tematów niezwiązanych z RPG/grą/sesją/przygodą),
- gracz/mistrz gry – nie-gracz/nie-mistrz gry (komunikacja poza grą/sesją z osobami niezwiązanymi z RPG).

Inne, mniej oczywiste interakcje podczas sesji, trudniejsze do uchwycenia z perspektywy analizy dyskursu:

- świat gry/świat przedstawiony – mistrz gry,
- świat gry/świat przedstawiony – gracz,
- świat gry/świat przedstawiony – postać/bohater,
- świat gry/świat przedstawiony – postać niezależna/wróg (odgrywane przez MG),
- podręcznik – mistrz gry,
- podręcznik – gracz.

Należy zastrzec, iż punkty wymienione w ostatniej grupie pokazują bardziej złożone typy zależności, które na pierwszy rzut oka noszą cechy jednostronnych relacji. Jest tak, ponieważ w każdej z nich jeden z elementów jest nieożywiony (podręcznik, świat przedstawiony), a więc nieaktywny lub mało aktywny i niezdolny do typowych interakcji werbalnych oraz podobnie jak książka stanowi przekaz autora/autorów skierowany do odbiorcy. Jednak nawet w swej statycznej formie podręcznik jako zestaw reguł, zasad, procedur, schematów, narzucających konwencję gry, wymusza niejako dostosowywanie się do nich graczy i prowadzącego, co przejawia się w ich działaniach werbalnych, parawerbalnych i niewerbalnych w sferze mechaniki gry (dotyczy to głównie technicznej strony sesji, a więc częściowo również interakcji poza grą/sesją). Natomiast w przypadku

świata przedstawionego (którego opis również zawarty jest w podręczniku, lecz w trakcie trwania sesji w wyobraźni jej uczestników przybiera bardziej ukonkretnioną formę) – jako całokształtu realiów i uwarunkowań historycznych, geograficznych, geopolitycznych, społecznych, kulturowych itp. – wpływa on podobnie na zachowania uczestników gry reprezentowanych przez odgrywane przez nich postacie, czego przejawem są ich działania werbalne, parawerbalne i niewerbalne w sferze narracji – współtworzenia treści przygody. Są to więc interakcje bardzo specyficzne, często niebezpośrednie i nie-językowe. W odróżnieniu jednak od książki w przypadku *role-playing games* możliwy jest *feedback* nie tyle ze strony samego podręcznika czy świata przedstawionego, bądź też ich twórców, ile ze strony MG, który niejako występuje w ich imieniu, stojąc na straży przestrzegania ustaleń zawartych w podręczniku. Mianowicie w przypadku stwierdzenia – przez samego MG lub na drodze wspólnych rozważań z graczami – iż część elementów podręcznika lub świata przedstawionego wydaje się nielogiczna, niespójna, niekonsekwentna, mało wiarygodna/realna itp. (bądź też z powodu konstrukcji lub/i treści konkretnego scenariusza mają one przybrać właśnie taki charakter) może on samowolnie, swoją arbitralną decyzją (za przyzwoleniem graczy lub bez niego), modyfikować treść/przekaz, pomijając poszczególne elementy podręcznika (np. dotyczące mechaniki) czy świata przedstawionego, upraszczać je lub doprecyzowywać, albo też tworzyć nowe. Takie ingerencje mogą mieć charakter *tymczasowy* (modyfikacje na potrzeby danej sesji/przygody lub nawet konkretnego epizodu w przygodzie) lub *trwały* (modyfikujące na stałe wybrane elementy podręcznika/świata przedstawionego); a także *lokalny* (np. modyfikacje w konkretnym miejscu i/lub czasie, w konkretnej przygodzie itd.) lub *globalny* (dotyczące wszelkich podobnych sytuacji, które mogą w przyszłości wystąpić). Efekt takich modyfikacji może być *natychmiastowy* (wprowadzony spontanicznie lub z góry zaplanowany w scenariuszu) – w trakcie trwania bieżącej sesji lub *opóźniony* (wprowadzony podczas którejś z kolejnych sesji, po dodatkowej dyskusji z graczami, innymi prowadzącymi, ekspertami lub po konsultacji z samymi twórcami systemu). Jeśli możliwa jest konsultacja z autorami systemu, którzy jednocześnie biorą udział w danej sesji (czyli w przypadku tzw. systemu autorskiego, najczęściej produkcji niekomercyjnej, amatorskiej, a zarazem unikatowej) efekt modyfikacji może okazać się stały. Najczęściej jednak, w przypadku powszechnie dostępnych komercyjnych wydań systemów, jeśli w ogóle dochodzi do konsultacji z ich twórcami (najczęściej na drodze korespondencji), jeśli zechcą oni odpowiedzieć na proponowane modyfikacje (co zdarza się jeszcze rzadziej) i co więcej – zgodzą się z nimi (co niemal nigdy się nie zdarza) *feedback* może przybrać bardziej materialną formę w postaci poprawionej wersji systemu w jego kolejnej edycji lub dodatku. Tym samym będzie to również forma interakcji ze strony autorów systemu. Choć jest to sytuacja hipotetyczna, jednak teoretycznie możliwa i bardziej prawdopodobna niż w przypadku autora książki, który zmienia jej treść w odpowiedzi na sugestie czytelników.

W zaproponowanej klasyfikacji relacji/interakcji w ramach narracyjnych gier fabularnych brano pod uwagę uczestników i źródła w obrębie jednego języka (np. podręcznik/dodatki w języku polskim, polskojęzyczni gracze i mistrz gry, sesja rozgrywana po polsku oraz inni interlokutorzy polskojęzyczni). Liczba możliwych relacji/interakcji ulegnie pomnożeniu, jeśli weźmiemy pod uwagę wielojęzyczność, np. korzystanie podczas sesji z anglojęzycznych podręczników lub/i rozgrywanie sesji przez Polaków (lub/i przedstawicieli innych narodowości) w języku angielskim. Analiza takich relacji/interakcji z pewnością byłaby ciekawa, tym bardziej, że właściwie można by mnożyć kombinacje wielojęzyczne niemal bez ograniczeń, np. wielojęzyczna grupa graczy: Polak, Anglik, Francuz, Niemiec, Irlandczyk, korzystająca z anglojęzycznych podręczników, biorąca udział w sesji w języku angielskim, mająca kontakt m.in. z rodzimymi (lub nie) użytkownikami języka włoskiego (w tym nieerpegowcami) i prowadząca z nimi rozmowy np. po hiszpańsku.

Pomijając egzotykę takiej sytuacji i niski stopień prawdopodobieństwa jej zaistnienia (choć nie zerowy, gdyż taka sytuacja może mieć miejsce podczas międzynarodowych konwentów miłośników RPG, jak np. Gen Con), można zauważyć, że przy opanowaniu przez uczestników sesji w stopniu komunikatywnym języka angielskiego i hiszpańskiego, a także biorąc pod uwagę ewentualną znajomość innych języków obcych (poza włoskim i hiszpańskim) u owych rodzimych lub nie użytkowników języka włoskiego, pojawiają się (przynajmniej teoretycznie) dziesiątki lub nawet setki nowych kombinacji sytuacji komunikacyjnych. Na koniec dodajmy, iż należy uwzględnić zarówno język mówiony, jak i pisany, jako że niejednokrotnie komunikacja między MG i graczami/postaciami oraz pomiędzy samymi graczami/postaciami przebiega za pośrednictwem pisma – np. w sytuacjach, gdy pewne informacje w poszczególnych fragmentach sesji bywają przeznaczone wyłącznie dla określonych grup lub pojedynczych graczy/postaci i przekazywanie informacji na piśmie jest najlepszym, choć często czasochłonnym, sposobem komunikowania się.

O ile powyższa klasyfikacja czy przynajmniej próba usystematyzowania interakcji i innych relacji w narracyjnych grach fabularnych stanowi swego rodzaju punkt wyjściowy do badań z zakresu analizy dyskursu, pragmatyki i ogólnie językoznawstwa, o tyle w dalszej części artykułu zasygnalizowane zostanie drugie z zagadnień zawartych w tytule, opracowane na podstawie badań przeprowadzonych w latach 2000-2003 w grupach studentów lingwistyki stosowanej⁶.

⁶ A. Surdyk, *Gry fabularne na lektoracie a autonomizacja studenta*, niepublikowana praca doktorska napisana w KGiT (obecnie ILS) UAM Poznań 2003.

3. Współpraca dydaktyczna w warunkach autonomizacji procesu glottodydaktycznego

Zagadnienie współpracy dydaktycznej stanowi jeden z głównych fundamentów podejścia autonomizującego w dydaktyce języka obcego. Według definicji jest to „oparte na partnerstwie, szeroko pojmowane współdziałanie nauczającego i uczących się w celu budowania ich osobistej kompetencji komunikacyjnej i uczeniowej. Współdziałanie to skupia się na kształtowaniu u uczących się postawy podmiotowej i autonomicznej wobec komunikacji/uczenia się. Opiera się ona na wzajemnym zrozumieniu, negocjacji oczekiwań wzajemnych, przy uwzględnianiu cech osobowościowych i innych uwarunkowań poszczególnych partnerów”⁷.

Warto przy tym wspomnieć rozróżniane w dydaktyce języków obcych podstawowe typy relacji dydaktycznych⁸:

a) *relacja zdominowana przez nauczyciela*, w której nauczający (a pośrednio instytucja, którą reprezentuje) jest instancją dominującą i stara się w pełni kontrolować przebieg procesu dydaktycznego, decydując o przedmiocie, celach i formach uczenia się oraz ewaluacji. Osoby uczące się z kolei mają znikomy wpływ na proces kształcenia lub nie mają żadnego. Jest to typowa dla zinstytucjonalizowanej edukacji i ciągle dość powszechna w szkolnictwie na wszystkich jego szczeblach forma relacji dydaktycznej, oparta najczęściej na podawczej metodzie nauczania i na nauczaniu frontalnym;

b) relacja, w której panuje *układ odwrotny* – uczeń znajduje się w centrum, a nauczający stara się dostosować do jego potrzeb. Jest to sytuacja rzadko występująca w dydaktyce, mogąca zaistnieć w indywidualnym nauczaniu, na przykład w przypadku osoby uczącej się, która cechuje się postawą podmiotową i wysokim poziomem autonomii, a więc reprezentującą wysoką samoświadomość i dojrzałość osobistych działań, a przy tym mającą bardzo dobre rozeznanie w samej problematyce doskonalenia obcojęzycznego. Mógłby to być na przykład ktoś znający już dobrze jakiś język obcy, a przy tym potrafiący doskonalić się autonomicznie i „wykorzystujący” nauczyciela jako źródło wiedzy i partnera w interakcjach komunikacyjnych w kolejnym poznawanym języku;

c) relacja oparta na *partnerstwie*, umożliwiająca współpracę dydaktyczną i negocjowanie treści, form i celów nauczania, a realizowana na zasadzie „odnawialnego”, ewolucyjnego kontraktu dydaktycznego.

⁷ W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań 2002, s. 333.

⁸ M. Aleksandrak, I. Gajewska-Głodek, A. Nowicka, A. Surdyk, *Współpraca dydaktyczna na poziomie zaawansowanym: cele, zasady i formy*, w: W. Wilczyńska, op. cit., s. 86.

Oczywiście w dydaktyce autonomizującej dąży się do ustanowienia relacji typu c), a jak wykazano⁹, technika gier fabularnych – bardziej niż inne znane techniki komunikacyjne, jak technika odgrywania ról (ang. *role-play*) czy symulacje – może być dobrym przykładem implementacji wszystkich założeń autonomizacji w relacji tak dydaktycznej, jak i komunikacyjnej pomiędzy podstawowymi elementami układu glottodydaktycznego¹⁰, jakimi są osoba nauczająca (ON) i osoba ucząca się (OU), co przedstawiono w poniższych zestawieniach tabelarycznych¹¹:

Relacja dydaktyczna	Relacja komunikacyjna
Negocjacja i mediacja	
- ON i OU negocjują zakres odpowiedzialności za przebieg procesu dydaktycznego, - negocjacji podlegają role społeczne, - ON występuje w roli partnera i <i>mediatora procesu uczenia się</i>, - OU może przejmować wyżej wymienione role ON, - negocjuje się <i>cele, formy i treści nauczania</i>, - uczenie się we współpracy,	- ON i OU <i>współdziałają</i> w interakcji, - negocjuje się cele, role społeczne i relacje, - OU mogą przejmować role ON jako mediatora w procesie komunikowania się, - wysoki stopień negocjacji <i>znaczeń</i>, - wysoka <i>interaktywność</i> (interpretowanie wypowiedzi rozmówców na własny użytek, odnoszenie się do osobowych rozmówców), - umiejętność uwzględniania perspektywy rozmówcy,
Styl osobisty i autentyczność wewnętrzna	
- wysoki udział treści i celów osobistych, - nastawienie OU na samorealizację, - indywidualny dobór strategii uczenia się OU zgodnie z własnym stylem poznawczym,	- wysoki udział treści osobistych, - rozwijanie osobistego stylu komunikacyjnego, - formułowanie wypowiedzi w perspektywie osobistej (odnoszenie się do osobowych rozmówców), - ukierunkowanie na cel pozajęzykowy,
Zakres i poziom sprawowanej kontroli	
- stopniowe zwiększanie zakresu kontroli sprawowanej przez OU nad <i>treścią, formami i celami</i> nauczania, - OU ukierunkowuje się na kontrolę i regulację wewnętrzną, - OU i ON rozwijają świadomość i kontrolę działań uczeniowych,	- OU rozwija kontrolę <i>tematu i gatunku</i> wypowiedzi oraz <i>organizacji i celu</i> interakcji, - OU ukierunkowuje się na kontrolę i regulację wewnętrzną, - OU i ON rozwijają świadomość i kontrolę działań komunikacyjnych,

⁹ A. Surdyk, *Gry fabularne na lektoracie...*, op. cit.; A. Surdyk, *Gry fabularne jako technika autonomizująca studenta*, w: M. Pawlak, *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań – Kalisz 2004.

¹⁰ F. Grucza, *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*, Warszawa 1978; W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001.

¹¹ Na podstawie: M. Aleksandrak, I. Gajewska-Głodek, A. Nowicka, A. Surdyk, op. cit.

Ocena	
- ewaluacja konkretnych aspektów procesu dydaktycznego wedle wynegocjowanych kryteriów, - OU uczestniczy w ewaluacji procesu dydaktycznego poprzez samoocenę.	- OU współuczestniczy w ocenie działań komunikacyjnych w bieżącej interakcji, - jakość wypowiedzi oceniana jest głównie pod względem efektywności dyskursywnej i osobistej, - ocena ta, dokonywana głównie przez OU w odniesieniu do działań własnych i innych rozmówców, może mieć charakter działania komunikacyjnego i wpływać na przebieg interakcji.

Tabela nr 1. Główne wyznaczniki dwu- / wielopodmiotowej relacji między ON a OU na przykładzie techniki gier fabularnych.

Tabela nr 2 z kolei przedstawia podstawowe różnice pomiędzy poszczególnymi istotnymi elementami procesu dydaktycznego z punktu widzenia podejścia autonomizującego w jedno- i dwu-/wielopodmiotowej relacji dydaktycznej.

Jednopodmiotowa relacja dydaktyczna	Dwu-/wielopodmiotowa relacja dydaktyczna
Stała <i>asymetria</i> ról: nauczający odpowiada niemal za całość organizacji i przebiegu procesu dydaktycznego.	<i>Podział odpowiedzialności</i> za przebieg i wyniki procesu dydaktycznego.
Niski stopień <i>negocjacji</i> celów, treści i form nauczania/uczenia się.	Wysoki stopień <i>negocjacji</i> celów, treści i form nauczania/uczenia się.
Dominacja celów instytucjonalnych nad celami osobistymi – niska <i>autentyczność wewnętrzna</i> .	Duży udział celów osobistych – wysoka <i>autentyczność wewnętrzna</i> .
ON <i>dokonyuje oceny</i> poszczególnych aspektów procesu dydaktycznego z własnego punktu widzenia.	OU współuczestniczy w ocenie procesu dydaktycznego między innymi poprzez <i>samoocenę</i> , która jest częścią składową ewaluacji.

Tabela nr 2. Porównanie cech jedno i dwu- / wielopodmiotowej relacji dydaktycznej.

Mamy nadzieję, iż powyższa prezentacja, choć bardzo skrótowa z konieczności, przyczyni się do wzrostu naukowego zainteresowania narracyjnymi grami fabularnymi. Połączenie w pracy badawczej obu wątków poruszonych w niniejszym artykule – językoznawczego i glottodydaktycznego – mogłoby zaowocować powstaniem licznych prac magisterskich, doktorskich i innych.

Literatura

- Aleksandrak M., Gajewska-Głodek I., Nowicka A., Surdyk A., 2002, *Współpraca dydaktyczna na poziomie zaawansowanym: cele, zasady i formy*, w: Wilczyńska W. (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań, s. 85-107.
- Grucza F., 1978, *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*, Warszawa.
- Pawlak M. (red.), 2004, *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań – Kalisz.
- Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań.
- Surdyk A., 2003, *Gry fabularne na lektoracie a autonomizacja studenta*, niepublikowana praca doktorska napisana w KGiT (obecnie ILS) UAM Poznań.
- Surdyk A., 2004, *Gry fabularne jako technika autonomizująca studenta*, w: Pawlak M. (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań – Kalisz, s. 221-232.
- Surdyk A. (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, tom I, seria „Język, kultura, komunikacja” nr 1, Poznań.
- Surdyk A., 2007, *Od Tolkiena do glottodydaktyki, czyli o technice gier fabularnych w dydaktyce języków obcych i gustach literackich studentów*, w: idem (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, tom I, seria „Język, kultura, komunikacja” nr 1, Poznań, s. 91-98.
- Szeja J. Z., 2004, *Gry fabularne – nowe zjawisko kultury współczesnej*, Kraków.
- Wilczyńska W. (red.), 2002, *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań.

INTEGRUJĄCA FUNKCJA TECHNIK LUDYCZNYCH W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO NA STUDIACH NEOFILOLOGICZNYCH – ZAŁOŻENIA BADAWCZE¹

1. Wstęp

Podane w tytule określenie *integrujący*, pochodzące od czasownika: *integrować*, odnosi się do osobowościowego rozwoju człowieka jako procesu prowadzącego go etapowo do wewnętrznej harmonii i dojrzałości; w drugim rozdziale omówimy główne przejawy tego procesu i wyjaśnimy znaczenie *wewnętrznej integracji*. Wyrażenie *funkcja integrująca* w odniesieniu do technik ludycznych implikuje, że techniki te – obok wielu innych czynników kontekstu glottodydaktycznego – stanowić mogą potencjał stymulujący i wspierający wewnętrzną integrację człowieka. Wielu glottodydaktyków² zwraca uwagę na fakt, że obok realizacji celów językowych techniki ludyczne (szczególnie zabawy interakcyjne) umożliwiają zaangażowanie w proces nauki trzech sfer osobowości: intelektualnej, behawioralnej i emocjonalnej (podejście holistyczne) oraz że ułatwiają one samopoznanie (refleksję nad własną tożsamością) i uwrażliwiają na procesy grupowe (rozwijanie kompetencji społecznej). Element

¹ Fragmenty artykułu zostały wykorzystane w referacie pt. „Wspieranie wewnętrznej integracji człowieka poprzez dydaktykę języka obcego” wygłoszonego podczas konferencji „Autonomia ucznia w nauczaniu języków obcych – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?”, Konin 9-11.05.2007.

² Por. T. Siek-Piskozub, *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2001; K. Wojtynek-Musik, *Samopoznanie w procesie nauki języka obcego oraz propozycje ćwiczeń obcojęzycznych*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2001; M. Bielicka, *Personalizacja treści pozajęzykowych na zajęciach praktycznych z języka niemieckiego*, Poznań 2006 (niepublikowana rozprawa doktorska napisana w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu); B. Rusek, *Zabawy interakcyjne w nauczaniu języków obcych*, w: A. Surdyk (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, Tom I, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007, s. 81-89.

zabawy wywołuje ciekawość, gotowość do podejmowania ryzyka i radość z odkryć oraz sprzyja zarówno prowadzeniu komunikacji na zewnątrz jako rozmowy z innymi uczestnikami jak i komunikacji do wewnątrz, rozumianej jako kontakt ze sobą samym, ze swoimi oczekiwaniami, lękami, ambicjami. Powyższe zjawiska pokazują, jak daleko poza rozwijanie kompetencji obcojęzycznej może wykraczać oddziaływanie ze strony nauczyciela korzystającego z takich narzędzi jak zadania w pełni uwzględniające społeczny i emocjonalny wymiar komunikacji. Jeśli przyjąć, że wewnętrzna integracja człowieka stanowi podłoże dla rozwijania i realizowania autonomicznych postaw, to – uwzględniając dynamiczny i złożony charakter pojęć *integracja wewnętrzna* i *autonomia* – ze všech miar uzasadnione jest stawianie pytań o to, jaki wpływ mają zarówno techniki ludyczne, jak i inne składniki procesu glottodydaktycznego³ na *wewnętrzne integrowanie się* osób w nim uczestniczących⁴. Celem artykułu jest pokazanie związków pomiędzy istotnymi dla naszego tematu badawczego pojęciami, przedstawienie szerszego kontekstu pedagogicznego i glottodydaktycznego oraz przytoczenie wyników wybranych badań i obserwacji dotyczących autonomizacji osób uczących się oraz optymalizacji dydaktyki obcojęzycznej. Zawarte tu rozważania stanowią próbę szerszego ujęcia zagadnienia wewnętrznej integracji oraz uzasadniają podjęcie badań nad czynnikami ją wspierającymi w ramach praktycznej nauki języka obcego na studiach neofilologicznych. Wśród tych czynników istotną rolę odgrywają techniki ludyczne. W części końcowej (rozdział 4) przedstawiony zostanie zarys koncepcji badawczej.

2. Wewnętrzna integracja – dojrzałość – autonomia

Powyższe pojęcia opisują zjawiska ściśle ze sobą powiązane. Jak pokazuje choćby pobieżne studium literatury, są one niezwykle złożone, a ponadto odnosi się do nich wiele koncepcji psychologicznych (oraz filozoficznych, tu nieuwzględnionych), głównie z nurtu psychologii humanistycznej. Dla planowanego przedsięwzięcia istotne wydaje się przybliżenie przynajmniej ogólnego znaczenia wymienionych pojęć⁵.

³ Składnikami względnie elementami procesu glottodydaktycznego są: nauczyciel, uczeń, język, materiały glottodydaktyczne, metoda nauczania, metoda uczenia się, warunki nauczania i rzeczywistość obiektywna. Powyższe elementy zostały zaczerpnięte z układu glottodydaktycznego Pfeiffera. Por. W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań 2001.

⁴ Należy zaznaczyć, że zarówno osoba ucząca się, jak i nauczająca może z procesu glottodydaktycznego czerpać inspiracje do własnego rozwoju i pełniejszej integracji wewnętrznej. Planowane badanie zajmować się będzie przede wszystkim możliwościami wspierania integracji studentów, czyli osób uczących się. W odniesieniu do osób nauczających kluczowe pytanie brzmi: Na ile poziom wewnętrznej integracji nauczyciela ma wpływ na procesy integrujące osób uczących się.

⁵ W niniejszym artykule wykorzystamy jedynie niektóre definicje pojęć z wybranych źródeł polskich. Kwestie *integracji wewnętrznej* i *dojrzałości osobowości* poruszane są w licznych opracowaniach amerykańskich (G. W. Allport, D. H. Heath, A. H. Maslow, C. Rogers i in.), a polscy autorzy odnoszą się do tych teorii. Inne istotne dla naszych rozważań pojęcia, takie jak *dorosłość*, *tożsamość*, *podmiotowość*, *wewnętrzna*

Integracja wewnętrzna odwołuje się do pierwotnego znaczenia czasownika *integrować*, czyli „łączyć w całość, składać, dopełniać, jednoczyć, scalać”⁶; według Kopalińskiego *integracja* oznacza „scalanie, proces tworzenia całości z części albo włączanie jakiegoś elementu w całość; zespolenie i zharmonizowanie składników zbiorowości społecznej”⁷. W odniesieniu do osobowości człowieka mówimy najczęściej w uproszczeniu o integracji sfer poznawczej (kognitywnej), emocjonalnej, fizycznej i duchowej. Aby przejść do rozważań na temat integracji człowieka, niezbędne jest uściślenie znaczenia terminu *osobowość*. Według Chlewińskiego⁸ jest to nieobserwowalna rzeczywistość; względnie trwałą, ale dynamiczna struktura ściśle ze sobą współdziałających, aktualnych i potencjalnych podstruktur: poznawczej (inteligencja z systemem pojęć, przekonań, poglądów) oraz motywacyjno-emocjonalnej (różnego rodzaju potrzeby łącznie z systemem uznawanych wartości, postaw i ról społecznych) – integrowanych poprzez ośrodek własnych aktów psychicznych zwany „JA”. Powyższe „podstruktury” osobowości określane bywają również jako warstwy, natomiast człowiek ujmowany jest jako istota „złożona”, jakby wielowarstwowa. Ryś⁹ podaje, że „złożenie” to obejmuje warstwę instynktowo-popędową związaną z potrzebami biologicznymi, samozachowawczymi i seksualnymi, warstwę psychiczną łączącą się z potrzebami bezpieczeństwa, uznania, miłości, poznawania, myślenia oraz warstwę duchową kierującą uwagę ku potrzebom sensu życia, potrzebom religijnym czy transcendentnym.

Proces *integracji wewnętrznej* prowadzi do harmonii pomiędzy wszystkimi elementami osobowości człowieka, pomiędzy pragnieniami a działaniami, postawami, ideami, wartościami, ambicjami, potrzebami i uczuciami. Dojrzałość człowieka musi przejawiać się na wszystkich poziomach, szczególnie na poziomie uczuciowości, która stanowi fundamentalny składnik osobowości w istotny sposób wpływający na integrację wewnętrzną człowieka. Wewnętrzna integracja powstaje jako dzieło scalania wszystkich aspektów ludzkiego „JA”. Jej wyrazem staje się nabywanie odporności psychicznej, poczucia zdrowia fizycznego i psychicznego, wewnętrznej harmonii oraz głębi duchowej. Człowiek dojrzały posiada zdolność łatwego znoszenia samotności, podejmowania działań na rzecz innych, odnalezienia celu życia. Z *wewnętrznej integracji* człowieka wynika konstruktywna postawa życiowa, której cechami są optymizm, radość życia, pasja działania. Właściwa postawa wobec życia zakłada sprawność organizacyj-

autentyczność i wolność nie zostały ujęte z uwagi na ograniczone rozmiary tekstu.

⁶ Por. M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, Tom I, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 797.

⁷ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1989, s. 232.

⁸ Z. Chlewiński, *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność*, W drodze, Poznań 1991, s. 13.

⁹ M. Ryś, *Dojrzałość. Dojrzała osobowość*, w: E. Ozorowski (red.), *Słownik małżeństwa i rodziny*, Wydawnictwo ATK i Fundacja Pomoc, Warszawa-Łomianki 1999, s. 87 i n.

ną, mądre zarządzanie czasem, odpowiednie wykorzystywanie czasu wolnego, przedsiębiorczość i odwagę¹⁰.

Istotne dla kontekstu naszych badań jest pojęcie *dojrzałość*, które – jak w powyższym fragmencie – stosowane jest w odniesieniu do integracji wewnętrznej. Nie chodzi tu zatem o dojrzałość fizyczno-somatyczną, lecz o tzw. „dojrzałą emocjonalność” lub „dojrzałą osobowość”. Dojrzałość ta nie utożsamia się z niewystępowaniem w życiu ludzkim konfliktów, napięć, walki wewnętrznej. Kształtowanie się dojrzałej osobowości jest ciągłym, trwającym całe życie procesem stawania się, dzięki któremu jednostka przyjmuje odpowiedzialność za swoje własne życie i rozwija się w jedyny, niepowtarzalny sposób¹¹. Drogi rozwoju dojrzałości są tak liczne, jak liczne są jednostki. Psychologowie proponują różne kryteria dojrzałej osobowości, Chlewiński¹² sprowadza koncepcję dojrzałości do trzech wymiarów:

1. Człowiek jest tym dojrzały, im bardziej jest autonomiczny, tzn. w swoim myśleniu, dążeniach, decyzjach, postępowaniu kieruje się swoimi przekonaniem i uznawanym systemem wartości.

2. Człowiek jest tym dojrzały, im bardziej potrafi traktować każdego człowieka jako osobę, tzn. jako wartość najwyższą, samą w sobie, a nie traktuje ludzi instrumentalnie (...).

3. Człowiek jest tym dojrzały, im dokładniejszy, rzetelniejszy ma wgląd we własną motywację, tzn. rozumie motywy swego postępowania i nie stosuje prymitywnych mechanizmów samooszukiwania się.

W tym ujęciu termin *dojrzałość* wydaje się obejmować rzeczywistość dostępną osobom *wewnętrznie zintegrowanym*; widoczne jest silne znaczeniowe współbrzmienie obu terminów, jednak na obecnym etapie nie chcemy podejmować rozstrzygnięć terminologicznych co do ich zasięgu.

W kontekście naszych rozważań nad integracją kolejnym kluczowym pojęciem jest *autonomia* rozumiana jako pojęcie deskryptywne wyrażające rzeczywistą zdolność osoby do samodzielnego kierowania poszczególnymi aspektami swego życia¹³. Wilczyńska¹⁴ stwierdza, że skłonna jest uznać autonomię za „podstawowy wyznacznik dojrzałości jednostki”, a nawet za „miarę dojrzałości jednostki”. W przytoczonych tutaj określeniach odnoszących się do autonomii (ze względów praktycznych pominięte zostały dalsze rozważania terminologiczne z zakresu psychologii i filozofii) widzimy, że pojęcia *autonomia* i *dojrzałość* mają wiele

¹⁰ Ibidem, s. 88 i n.

¹¹ Dojrzała osobowość jest pewnym ideałem, jednak wątpliwe jest, czy kiedykolwiek znajdziemy taką osobę, którą można by uznać współcześnie za wzór dojrzałości – przynajmniej w odniesieniu do zwykłych ludzi, a nie osób, które w heroiczny sposób wyrażają swoje prospołeczne postawy. Por. Z. Chlewiński, op. cit., s. 15.

¹² Z. Chlewiński, op. cit., s. 15.

¹³ W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2002, s. 54.

¹⁴ W. Wilczyńska, *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 131 i n.

wspólnego. Autonomia zdaje się być wyrazem dojrzałości człowieka, natomiast dojrzałość – jak to zostało pokazane wcześniej – wynikiem jego wewnętrznej integracji.

W odniesieniu do *integracji wewnętrznej* cennej inspiracji dostarcza nam Roberto Assagioli (1888-1974), włoski psychiatra i psycholog, autor koncepcji „duchowej psychosyntezy”, realizujący idee całościowego spojrzenia na organizm człowieka, takie jak: rozwój i wzrost potencjału ludzkiego, poszerzanie świadomości, skupienie na realizowaniu wyższych wartości, w tym miłości i radości w codziennym życiu. W ujęciu tym ważnym punktem odniesienia jest „psychosynteza osobowa” – jako stan integracji wewnętrznej i jako osiągnięcie czyniące z ludzi harmonijne jednostki dobrze przystosowane zarówno wewnątrz siebie, jak i w środowisku społecznym, do którego należą i w którym spełniają pożyteczną funkcję. Pewnej liczby istot ludzkich nie zadowala zatrzymanie się na poziomie normalności. Poszukują one innego rozwiązania, innego, szerszego i wyższego rodzaju psychosyntezy – psychosyntezy duchowej¹⁵. Mamy świadomość, że koncepcja ta wyznacza pewien kierunek i jakkolwiek jest on bardzo pożądanym, to w kontekście dotychczasowych badań (m.in. nad autonomizacją w dydaktyce obcojęzycznej¹⁶) wydaje się niezwykle ambitnym celem. Mimo to dążymy do jak najszerszego ujęcia procesów wiodących do wewnętrznej integracji poprzez dydaktykę obcojęzyczną, nie stawiając naszym celom poznawczym barier odnośnie indywidualnych możliwości osobistego rozwoju osób uczących się.

3. Glottodydaktyczny i pedagogiczny kontekst planowanego badania

Prymat sfery kognitywnej (intelektualnej) obecny w szkolnictwie polskim minionego wieku nie przyniósł, jak wiadomo, spodziewanych rezultatów ani w zakresie dydaktyki ogólnej i pedagogiki ani w obrębie dydaktyk szczegółowych. Jesteśmy dziś bogatsi o doświadczenia z tamtego okresu i dysponujemy całym szeregiem opracowań naukowych, których wyniki z jednej strony dyskwalifikują nadmiar kognitywizmu, podejście autorytarne i przedmiotowe traktowanie ucznia, tradycję podawczą i encyklopedyczny przekaz wiedzy, a z drugiej strony potwierdzają holistyczną koncepcję kształcenia i całościowy charakter procesu uczenia się¹⁷. Nie są żadnym novum formułowane przez metodyków postulaty dotyczące stosowania tzw. metod aktywnych, dydaktyki zadaniowej, nauczania

¹⁵ Por. R. Assagioli, *Duchowa psychosynteza*, „Literatura na świecie”, 3-4 (128-129), 1982, s. 155.

¹⁶ W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2002; M. Pawlak, *Autonomia studenta anglistyki – deklaracje a rzeczywistość*, w: idem (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, Poznań-Kalisz.

¹⁷ Por. B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998; Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom 1-2*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004.

otwartego opartego na relacji (dwu)podmiotowej, wspierania autonomii osób uczących się lub – ujmując skrótowo powyższe zjawiska od strony biologicznej – dydaktyki angażującej obie półkule mózgowe¹⁸. Potwierdzamy słuszność tych postulatów, jednak obserwując cały współczesny kontekst edukacyjny stwierdzamy, że ich realizacja (szczególnie w zakresie przełamывania tradycji podawczej) napotyka na znaczne trudności¹⁹. Prowadzone badania przynoszą niepokojące i mało optymistyczne wyniki. Wśród studentów deklarowany jest wprawdzie pozytywny stosunek do autonomii, jednak istnieją wyraźne dysproporcje a nawet sprzeczność, jak zauważa autor jednego z badań²⁰ pomiędzy owymi deklaracjami a podejmowaniem konkretnych działań i zachowań o charakterze autonomicznym. Zgadzaemy się z autorem, że przyczyn takiego stanu należy szukać m.in. wśród nauczycieli, pytając o stopień naszej własnej autonomii. Być może sami nie jesteśmy na tyle autonomiczni, żeby efektywnie rozwijać autonomię studentów, zastanawia się autor²¹. Z jednej strony należy podkreślić, że zjawiska takie jak bierność osób uczących się, wyuczona bezradność czy ogólnie niski poziom autonomii to efekt oddziaływań całego kontekstu edukacyjnego, społecznego i kulturowego, a zatem nie ma tu prostych przełożeń ani powodów, aby „winą za całe zło” obciążać tylko nauczycieli. Z drugiej strony jednak musimy z całą pokorą uznać fakt, że najważniejszym narzędziem nauczyciela jest on sam i że pracuje on „własną osobą”; na nim więc spoczywa najpierw obowiązek troski o ustawiczny rozwój jego własnej osobowości.

Wychodzimy z założenia, że w procesie uczenia się języka obcego udział bierze cały człowiek. Dydaktyka obcojęzyczna odwołuje się w tym zakresie do holistycznej koncepcji kształcenia (na przykład w ramach pedagogiki Gestalt²²) – w ujęciu hasłowym – poprzez stosowanie muzyki, technik ludycznych (w tym technik interakcyjnych), wspieranie kreatywności i samodzielności, zaangażowanie emocjonalne i ruchowe – określane niekiedy jako multisensoryczne (niem.: *mit allen Sinnen lernen*). Jeśli proces nauki przebiega całościowo, oznacza to, że uczeń względnie student na zajęcia przychodzi „cały”, a więc obecne są wszystkie warstwy jego osobowości na aktualnym poziomie integracji wewnętrznej. Niejednokrotnie obserwujemy zachowania wskazujące na to, że studenci na zajęciach obecni są tylko „częściowo”, gdyż nie ujawniają i nie wyrażają oni swoich emocji – lub mówiąc metaforycznie – pozostawiają je jakby za drzwiami. Możemy jedynie spekulować, że takie zachowania odzwierciedlają niski poziom integracji wewnętrznej, a ich przyczyny mogą się znajdować zarówno po stronie osoby

¹⁸ Por. W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych...*, op. cit.

¹⁹ Por. P. Hostyński, *Uczeń aktywny. Wybrane aspekty doskonalenia zawodowego nauczycieli języka niemieckiego w Podyplomowym Studium Glottodydaktyki*, w: S. Korczyński (red.), *Nauczyciel epoki przemian*, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004, s. 154.

²⁰ Por. M. Pawlak, *Autonomia studenta anglistyki...*, op. cit., s. 186 i n.

²¹ Ibidem, s. 190.

²² Por. B. Śliwerski, op. cit., s. 63 i n.

uczącej się (np. są to trudności z przyjmowaniem, akceptowaniem i wyrażaniem własnych uczuć, stosowanie strategii przetrwania), jak i po stronie osoby nauczającej (autorytarna bądź neurotyczna postawa itp.). Badania przeprowadzone przez M. Bielicką (2006) wśród studentów lingwistyki stosowanej wskazują na fakt, że główny cel praktycznych zajęć językowych wyrażany skrótowo jako „nauczanie języka obcego” jest niewystarczający, że istnieje jakby dodatkowa pojemność i zapotrzebowanie na treści spoza sfery merytorycznej odnoszące się głównie do relacji interpersonalnych oraz związanych z nimi emocji. Jak pokazało badanie, studentom nie wystarczy tylko „realizowanie celu” – poprawienie kompetencji językowej, względnie komunikacyjnej. Nie widzą oni sensu uczenia się tylko samego języka, jeżeli nie mogą go odnieść do otaczającego świata. Chcą realizować takie cele jak: poszerzanie wiedzy o świecie, poszerzanie horyzontów myślowych oraz wzrost świadomości. Studenci oczekują m.in. takich zajęć językowych, w których mogą uczyć się: wyrażania buntu w sytuacji niezgody z zastanym stanem, wyrażania swoich potrzeb, wyrażania negatywnych i pozytywnych emocji, prezentowania własnego stanowiska bez obrażania przy tym partnerów rozmowy, wsłuchiwania się w innych, otwarcia się na inną mentalność, tolerancji wobec osób z innego kręgu kulturowego jak i osób najbliższych, z którymi wchodzi się w najczęstsze interakcje wymagające najwięcej wysiłku emocjonalnego, umiejętności radzenia sobie ze stresem, zachowania asertywności (niepozwolenia sobie na emocjonalną klęskę, gdy inni reprezentują odmienne stanowisko), budowania swojej osobowości i światopoglądu²³. Jak widzimy, studenci formułują wobec zajęć z praktycznej nauki języka cele odnoszące się do sfery emocjonalnej, a nie tylko poznawczej, i chcą, aby zajęcia te umożliwiały im lepsze poznanie siebie i innych – zarówno osób najbliższych, jak i przedstawicieli odmiennych kultur, mówiących językami stanowiącymi przedmiot studiów. Wniosek, który autorka wyprowadza z wyników badania, brzmi następująco: Formułowanie przez studentów celów PNJN-u (praktycznej nauki języka niemieckiego) odnoszących się do sfery emocjonalnej jest sygnałem świadczącym o chęci traktowania uczelni jako miejsca umożliwiającego całościowy rozwój człowieka. Chodzi tu więc o postulowane współcześnie ujęcie holistyczne uwzględniające znaczenie intelektualno-emocjonalnych kontekstów dla aktywnego, konstruktywnego procesu subiektywnego przyswajania i odkrywania własnej rzeczywistości²⁴. Holistyczne widzenie człowieka kwestionuje rozbijanie go na części odpowiadające wyrywkowo za określony fragment nauki czy postawy. Człowiek uczy się w sposób całościujący, integrując pozornie odległe sfery poznawcze w swoją wła-

²³ Por. M. Bielicka, op. cit.

²⁴ M. Overmann, *Multimediale Fremdsprachendidaktik: les sites Internet à exploiter en classe et des cours prêts à l'emploi.; Theorie und Praxis einer multimedialen, prozeduralen Didaktik im Kontext eines aufgaben- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht*, Lang, Frankfurt am Main 2002, s. 65 i n.

sną specyficzną syntezę. Ważne jest, by ta synteza służyła rozwojowi całej osoby ucznia i by pomagała mu rosnąć jako człowiekowi wolnemu i twórczemu²⁵.

Nasuwa się ponownie pytanie, czy nauczyciele języków obcych są przygotowani do realizowania celów sformułowanych przez studentów w badaniu M. Bielickiej. Nauczyciele akademicki, którym przedstawiono wyniki cytowanego tu badania²⁶, zareagowali na wyrażone w nim potrzeby studentów konsternacją i zdziwieniem – w wypowiedziach typu: „Jak można w ogóle formułować tego typu oczekiwania wobec nauczyciela języka obcego?” lub „Jak mam nauczać studentów asertywności lub radzenia sobie ze stresem i kiedy mam to robić? A poza tym sama chciałabym to umieć”. Tego rodzaju opinie mogą nasuwać przypuszczenie, że wspomniany wcześniej prymat sfery poznawczej w szkolnictwie ostatniego wieku zaowocował wśród nauczycieli postawą odżegnującą się od działań na rzecz „całościowego rozwoju człowieka” wykraczających poza nauczanie języka obcego. Trudno się dziwić takim reakcjom ze strony nauczycieli nieprzyzwyczajonych do realizacji innych celów niż językowe i nieprzygotowanych do wypełniania zadań natury pedagogicznej. Reakcje te ujawniły nieświadomość nauczycieli, że studenci potrzebują tego, aby przedmiot językowy poza językiem obcym, a właściwie *poprzez język obcy* realizował również cele dotyczące relacji intra- i interpersonalnych. Dla realizowania celów z tego obszaru najważniejsze znaczenie ma osobowość nauczyciela. W wymiarze pedagogicznym uwidacznia się zasygnalizowana wcześniej metafora, że nauczyciel pracuje własną osobą i że nie może efektywnie rozwijać autonomii studentów wtedy, gdy sam nie jest autonomiczny²⁷.

Często zapominamy niestety, że bycie nauczycielem oznacza bycie pośród ludzi, którzy są na etapie formowania siebie i intensywnego przyglądania się osobom uważanym za dorosłe i odpowiedzialne. Młody człowiek – od przedszkola do wyższej uczelni – podgląda świat, by móc w nim zaistnieć, najlepiej z sukcesem, a przynajmniej bezpiecznie. Wojtynek-Musik²⁸ formułuje w tym kontekście niezwykle cenne, aczkolwiek nieco idealistyczne uwagi dotyczące relacji Uczeń – Mistrz, słusznie spodziewając się od tego ostatniego nieustającego samorozwoju, akceptacji siebie, autentyzmu i naturalności, otwartości, pasji zawodowej oraz bezinteresownej miłości, gdyż tylko ona może dokonywać cudów zamieniając szkoły w akademie człowieczeństwa (sic).

Wypływa stąd wyraźnie widoczna analogia pomiędzy wspieraniem wewnętrznej integracji czy kształtowaniem autonomii a wychowywaniem człowieka i jego

²⁵ K. Wojtynek-Musik, op. cit., s. 67.

²⁶ W Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu organizowane są cyklicznie (jeden raz w semestrze) „Spotkania warsztatowe”, których celem jest praktyczna wymiana doświadczeń wśród akademickich nauczycieli języków obcych. Na jednym ze spotkań miała miejsce dyskusja, z której pochodzą przytoczone w tekście wypowiedzi.

²⁷ M. Pawlak, *Autonomia studenta anglistyki – deklaracje a rzeczywistość...*, s. 190.

²⁸ Por. K. Wojtynek-Musik, op. cit., s. 66 i n.

rozwojem, który oznacza przechodzenie z zależności dziecka ku niezależności i odpowiedzialności i który jest wychodzeniem w szeroki świat, gdzie „miłość, rodzenie oraz twórcza pasja i pełnia życia stanowią o zdrowiu psychicznym człowieka dorosłego”²⁹. Proces wewnętrznej integracji jest dynamiczny i jest rezultatem nieustającego samorozwoju człowieka, również nauczyciela. Nauczyciel świadomy swojej roli w relacji Uczeń – Mistrz jest przekonany o nieskończoności poszukiwań i uwzględnia naturalne prawo do własnych doświadczeń, w tym błędów, niepewności, obaw. Nauczyciel asertywny i otwarty jest spokojny o swe bezpieczeństwo wewnętrzne, dlatego jaśniej odczytuje on klasę i sytuację, które się w niej dzieją. Nauczyciel ten łatwiej i chętniej sięga do zadań ludycznych, w których wyraża się nie tylko emocjonalność uczniów, ale również jego własna³⁰. Frustracje uczniów odbiera on nie personalnie, jako dowód własnej nieudolności ale jako określoną rzeczywistość, którą można zmienić na bardziej satysfakcjonującą dla wszystkich stron³¹. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na przywoływane obecnie postulaty pedagogiczne Janusza Korczaka stanowiące podstawę dla koncepcji stymulujących wewnętrzną integrację, podmiotowość i autonomię. Nauczyciel, który ma świadomość powyższych procesów i chce z powodzeniem stosować interakcyjne gry dydaktyczne, winien wyzbyć się mentorstwa i wyższości okazywanej uczniom i studentom; nie może robić wrażenia, że wszystko wie. Szacunek do ucznia jako partnera interakcji wymaga odrzucenia postawy nadrzędności. Istotą wychowania jest oparty na zaufaniu dialog, wymiana poglądów, szukanie prawdy o tym, co człowieka otacza, oraz szukanie właściwego miejsca wśród ludzi³². Jesteśmy przekonani, że studia neofilologiczne, a więc m.in. zajęcia praktyczne z języka obcego, są integralną i niezmiernie ważną częścią obszaru oddziaływań pedagogicznych kształtujących osobowość młodego człowieka. Z naszych obserwacji i osobistych doświadczeń wynika, że nauczyciele języka obcego mają niewielką świadomość swojego pedagogicznego potencjału oraz udziału ich własnej osobowości w procesach permanentnego formowania się osobowości osób uczących się. Gdy osobowość nauczyciela i jego działania są spójne, to – mówiąc w uproszczeniu – pedagogiczny wkład nauczyciela może oznaczać dla studentów pozytywną stymulację do kształtowania się osobowości wewnętrznie

²⁹ H. Sęk, A. Sommerfeld, *Być dorosłym?!*, Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Legnica 1990, s. 106.

³⁰ Vopel zaleca kierującemu grupą, aby przed wprowadzeniem gry interakcyjnej postawił sobie pytania dotyczące jego sytuacji: „Kim jestem dla grupy?”, „Jakie potrzeby i zainteresowania posiadam sam?”, „Jakie zachowania dzieci przeszkadzają mi lub irytują mnie; jakie ułatwiają moją pracę i czynią ją przyjemniejszą?” i inne. Podkreśla ponadto, że trwałe nauczanie w zakresie psychospołecznym bez elementu wyzwania dla indywidualnej potrzeby obrony i bez lęku rzadko jest możliwe. Stale występujące zmiany postaw dokonują się tylko wtedy, gdy uczestnicy angażują się emocjonalnie, odczuwając także lęk. Por. K. W. Vopel, *Gry i zabawy interakcyjne dla dzieci i młodzieży. Część IV*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2005.

³¹ Por. K. Wojtynek-Musik, op. cit., s. 66 i n.

³² B. Karpeta-Peć, *Autonomia ucznia na lekcjach języka obcego w świetle pedagogiki Janusza Korczaka*, w: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego...*, op. cit., s. 98 i n.; A. Ślęzak-Świat, *Koncepcja autonomii ucznia według Janusza Korczaka – zastosowanie we współczesnej dydaktyce języków obcych*, w: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego...*, op. cit., s. 106 i n.

zintegrowanych i spójnych, odpowiedzialnych, zdolnych do twórczych działań i dążących do samorealizacji. Wspieranie procesów integrujących zdaje się iść w parze z działaniami autonomizującymi, które w praktyce dydaktyki obcojęzycznej owocują ewolucją postaw m.in. w poniższych zakresach:

poczucie niepewności, kompleksy → poczucie zaufania

uzależnienie dydaktyczne → partnerstwo wobec innych uczących się i nauczającego

ambicja odtwarzania → ambicja eksperymentowania³³.

Oczywistym jest fakt, że wewnętrzna integracja nie jest jedynie efektem zewnętrznych wpływów pochodzących z kontekstu edukacyjnego (tu: glottodydaktycznego) i podobnie jak stopień osobistej kompetencji komunikacyjnej³⁴ uzależniona jest ona od zainwestowanego wysiłku i dbałości osoby (tu: studenta, względnie studentki) o poziom swojej świadomości oraz o kształtowanie swojej tożsamości. Jesteśmy świadomi faktu, że wzrost integracji może dokonywać się jedynie „na miarę” poszczególnych osób, na miarę ich samoświadomości i refleksyjności.

4. Zarys koncepcji badawczej

Główny cel badawczy odnosi się do znalezienia i opisanie czynników występujących w dydaktyce obcojęzycznej, które umożliwiają stymulację względnie „maksymalizację” procesów integrujących. Zależy nam na ujęciu tych czynników w ich szerokim kontekście (edukacyjnym, społecznym) oraz na ustaleniu korelacji pomiędzy tymi czynnikami. Ważnym celem będzie określenie przejawów wewnętrznej integracji w odniesieniu do studentów kierunków neofilologicznych. Nasze cele poznawcze odnoszą się do pytań: „Czym jest integracja wewnętrzna dla dydaktyki obcojęzycznej?” versus „Czym jest dydaktyka obcojęzyczna dla integracji wewnętrznej?”, „Jakie wyobrażenia mają osoby studiujące w odniesieniu do swojej postawy i swojego rozwoju?”, „Jak powinna wyglądać praktyczna dydaktyka ułatwiająca względnie pobudzająca wewnętrzną integrację osób uczących się języka obcego?”, „Jakie kompetencje nauczyciela – pedagogiczne, socjalne, interpersonalne – potrzebne są dla celów obcojęzycznej «dydaktyki integrującej»?”. Odpowiedzi na te i inne pytania poszukiwać będziemy, prowadząc badania wśród akademickich nauczycieli języków obcych oraz studentów wybranych kierunków neofilologicznych na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Zamierzamy posłużyć się głównie metodologią jakościową, a narzędziami badawczymi będą wywiad otwarty oraz badanie w działaniu. Planowane jest ponadto badanie ilościowe (ankietowe)

³³ Por. W. Wilczyńska, *Dydaktyka krocząca, czyli jak organizować dydaktykę w półautonomii (PA)*, w: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego...*, op. cit., s. 54.

³⁴ Por. W. Wilczyńska, *ZT 3: Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej*, w: W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych...*, op. cit.

o charakterze diagnostycznym umożliwiające ustalenie znaczenia wyłonionych w badaniach jakościowych czynników dla reprezentatywnej grupy respondentów (badanie wśród studentów kilku kierunków neofilologicznych).

5. Zakończenie

Jak wiadomo, badania jakościowe polegają na prowadzeniu eksploracji oraz na tworzeniu, w oparciu o uzyskane dane, nowych kategorii i hipotez. Badania te nie mają więc na celu weryfikacji postawionych wcześniej tez. Nieuniknionym i naturalnym jest jednakże fakt, że przystępujemy do zamierzeń badawczych z określoną wiedzą i oczekiwaniami. Dotychczas prowadzone prace nad dydaktyką obcojęzyczną wskazują na znaczne niedobory w zakresie aspektów emocjonalnych wynikające z minionej ery nacechowanej dominacją sfery kognitywnej i autorytarnym podejściem. Holistyczny charakter procesów uczenia się przekonuje nas o zasadności podejścia integrującego w glottodydaktyce, które – poprzez włączanie kontekstów emocjonalnych i ich „bodźcujące” oddziaływanie – daje uczącym się szansę na wszechstronny (nie tylko „językowy”) rozwój oraz umożliwia podniesienie atrakcyjności i efektywności zajęć („musimy kłaść nacisk na samo przeżycie”³⁵). Mając świadomość naszych oczekiwań przyznajemy, że szczególną uwagę zwrócimy na szeroki kontekst zastosowania technik ludycznych, które poprzez prowokujące treści oraz swój zadaniowy i interpersonalny charakter umożliwiają całościowe zaangażowanie uczestników i uczenie się oparte na przeżyciu³⁶. Należy zaznaczyć, że zaprezentowane w rozdziale 4 pytania są otwarte – tak w odniesieniu do technik ludycznych jak i do pozostałych czynników – elementów układu glottodydaktycznego. Wyrażamy nadzieję, że planowane badanie dostarczy nie tylko odpowiedzi na postawione pytania, ale również na te, których nie zadano (badania jakościowe otwierają w pełni takie możliwości), oraz liczymy na uzyskanie „nieoczekiwanych” informacji pomocnych w zrozumieniu procesu integracji wewnętrznej i w systematycznym, deskryptywnym ujęciu czynników umożliwiających wspieranie tego procesu poprzez dydaktykę obcojęzyczną.

Literatura

- Assagioli R., 1982, *Duchowa psychosynteza*, „Literatura na świecie”, 3-4 (128-129), s. 154-175.
- Bielicka M., 2006, *Personalizacja treści pozajęzykowych na zajęciach praktycznych z języka niemieckiego*, (niepublikowana rozprawa doktorska napisana w Instytucie Lingwistyki

³⁵ Por. R. Assagioli, op. cit., s. 157.

³⁶ Por. K.W. Vopel, op. cit.; M. Bielicka, op. cit.; P. Hostyński, *Po co nam luka informacyjna? Gry i zabawy w glottodydaktyce – z badań własnych*, w: A. Surdyk (red.), op. cit.; B. Rusek, op. cit.

- Stosowanej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu).
- Chlewiński Z., 1991, *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność*, W drodze, Poznań.
- Hostyński P., 2004, *Uczeń aktywny. Wybrane aspekty doskonalenia zawodowego nauczycieli języka niemieckiego w Podyplomowym Studium Glottodydaktyki*, w: Korczyński S. (red.), *Nauczyciel epoki przemian*, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 149-156.
- Hostyński P., 2007, *Po co nam luka informacyjna? Gry i zabawy w glottodydaktyce – z badań własnych*, w: Surdyk A. (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, Tom I, Wyd. Naukowe UAM, Poznań, s. 29-37.
- Karpeta-Peć B., 2004, *Autonomia ucznia na lekcjach języka obcego w świetle pedagogiki Janusza Korczaka*, w: Pawlak M. (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, Poznań-Kalisz, s. 97-103.
- Kopaliński W., 1989, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Korczyński S. (red.), 2004, *Nauczyciel epoki przemian*, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Kwieciński Z., Śliwerski, B. (red.), 2004, *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom 1-2*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Ozorowski E. (red.), 1999, *Słownik małżeństwa i rodziny*, Wydawnictwo ATK i Fundacja Pomoc Rodzinie, Warszawa-Łomianki.
- Overmann M., 2002, *Multimediale Fremdsprachendidaktik: les sites Internet à exploiter en classe et des cours prêts à l'emploi.; Theorie und Praxis einer multimedialen, prozeduralen Didaktik im Kontext eines aufgaben- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts*, Lang, Frankfurt am Main.
- Pawlak M. (red.), 2004, *Autonomia w nauce języka obcego*, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, Poznań-Kalisz.
- Pawlak M., 2004, *Autonomia studenta anglistyki – deklaracje a rzeczywistość*, w: idem (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, Poznań-Kalisz, s. 173-191.
- Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań.
- Rusek B., 2007, *Zabawy interakcyjne w nauczaniu języków obcych*, w: Surdyk A. (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, Tom I, Wyd. Naukowe UAM, Poznań, s. 81-89.
- Ryś M., 1999, *Dojrzałość. Dojrzała osobowość*, w: Ozorowski E. (red.), *Słownik Małżeństwa i Rodziny*, Wydawnictwo ATK i Fundacja Pomoc Rodzinie, Warszawa-Łomianki, s. 87-89.
- Sęk H., Sommerfeld A., 1990, *Być dorosłym?!*, Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Legnica.
- Siek-Piskozub T., 2001, *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Surdyk A. (red.), 2007, *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*,

- Tom I, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.
- Szymczak M. (red.), 1992, *Słownik języka polskiego*, Tom I, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Ślęzak-Świat A., 2004, *Koncepcja autonomii ucznia według Janusza Korczaka – zastosowanie we współczesnej dydaktyce języków obcych*, w: Pawlak M. (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, Poznań-Kalisz, s. 104-108.
- Śliwerski B., 1998, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Vopel K. W., 2005, *Gry i zabawy interakcyjne dla dzieci i młodzieży. Część IV*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce.
- Wilczyńska W., 1999, *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Wilczyńska W., (red.), 2002, *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.
- Wilczyńska W., 2002, *ZT 3: Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej*, w: Wilczyńska W. (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań, s. 51-68.
- Wilczyńska W., 2004, *Dydaktyka krocząca, czyli jak organizować dydaktykę w półautonomii (PA)*, w: Pawlak M. (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, Poznań-Kalisz, s. 44-56.
- Wojtynek-Musik K., 2001, *Samopoznanie w procesie nauki języka obcego oraz propozycje ćwiczeń obcojęzycznych*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

WERTYKALNE I HORYZONTALNE GRY JĘZYKOWE W NIEMIECKIM DOWCIPIE JĘZYKOWYM

Znakomita część niemieckojęzycznych badaczy gier językowych¹ próbowała określić mechanizmy ich funkcjonowania, ekscerpując je głównie z dzieł literatury światowej i ograniczając zasięg swej analizy zasadniczo do deskrypcji ustalonego materiału językowego. Logicznym następstwem takiego założenia metodologicznego były liczne, niekonsekwentne klasyfikacje gier językowych, które powstawały na podstawie kryterium identyczności lub podobieństwa dźwiękowego jednostek językowych konstytuujących dany typ gry. O ile kryterium identyczności dźwiękowej jest jasne, obiektywne i nie budzi żadnych wątpliwości natury definicyjnej, o tyle zastosowanie drugiego kryterium w celu ustalenia stopnia podobieństwa dźwiękowego dwóch wykorzystanych w grze wyrazów, fraz czy zdań jest w dużym stopniu obciążone subiektywną oceną badacza. Musi on bowiem odpowiedzieć na pytania, co i kiedy decyduje o stopniu fonicznego podobieństwa dwóch wielkości oraz kiedy stają się one względem siebie fonicznie różne.

Ten tradycyjny katalog pryncypiów klasyfikacyjnych uzupełnił w 1895 roku Leopold Wurth w pracy *Das Wortspiel bei Shakespere*² o kryterium, które nie zostało przez autora nazwane, lecz jedynie opisane, a któremu można z pewnością przypisać charakter kwantytatywny. Identyfikuje ono krotkość powtórzenia jednego dwuznacznego słowa w grze przez jedną osobę³. Mamy tu zatem do czynienia z próbą nieco odmiennego i obiecującego, ale niestety nieudanego i nieprzejrzystego usystematyzowania zjawisk w grze językowej.

¹ Por. propozycje definicji gier słownych *sensu largo* i *sensu stricto* w: A. Jurasz, *Kilka uwag o dydaktycznym potencjale gier językowych na przykładzie języka niemieckiego*, w: A. Surdyk, J. Szeja (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, Poznań 2007, s. 37-38.

² W tytule zachowano pisownię oryginalną.

³ Por. L. Wurth, *Das Wortspiel bei Shakespere*, Wien und Leipzig 1895, s. 26 i 52.

Nowe kategorie wprowadzone przez Juliusa Klanfera⁴ wskazujące na relacje wewnątrztekstowe to gry jednowyrazowe (*Einwortspiele*) i wielowyrazowe (*Mehrwortspiele*), których mechanizm funkcjonowania polega na przekroczeniu pola symbolizującego⁵. Bezpośrednio do tej koncepcji nawiązał wprawdzie Christian Wagenknecht⁶, wyróżniając pionową (*vertikal*) grę językową realizowaną tylko przez jeden wyraz i grę poziomą (*horizontal*), która zawiera przynajmniej dwa wyrazy – jednak dopiero opracowanie Franza Josefa Hausmanna⁷ stworzyło nowe podejście w klasyfikacji gier słownych.

Nowatorstwo systematyki Hausmanna opierało się na uproszczeniu nieostrej klasyfikacji Wagenknechta, wyodrębnieniu osi materiału językowego i osi jego konfiguracji w tekście⁸ oraz ich skrzyżowaniu. Przy pomocy tak uzyskanego systemu klasyfikacyjnego można opisać nie tylko tworzące grę jednostki językowe, ale także ustalić sposób aktywowania treści w strukturze tekstu.

Grę horyzontalną należy więc rozumieć jako współwystępowanie w tekście przynajmniej dwóch homonimicznych, homofonicznych lub paronimicznych jednostek językowych, z których każda niesie ze sobą określone znaczenie.

Gra wertykalna jest natomiast ograniczona do realizacji tylko jednej struktury homonimicznej, homofonicznej lub paronimicznej. Zrozumienie i interpretacja gry wertykalnej wymaga od odbiorcy rekonstrukcji zarówno formy, jak i znaczenia materiału językowego.

MATERIAŁ JĘZYKOWY/ KONFIGURACJA W TEKŚCIE	HOMONIMIA	HOMOFONIA	PARONIMIA
HORYZONTALNA	Richter zum Angeklagten: „Sie haben den Hasen also geklaut? Hat die Stalltür denn offen gestanden oder war sie geschlossen?“. „ Offen gestanden geschlossen“.	Eine Gesellschaft tritt lautstark in ein Restaurant ein. Einer der Gäste ruft: „Herr Ober! Wir möchten dinieren! “. Bedauert der Kellner: „Tut mir leid, meine Herren. Aber die Nieren sind schon alle“.	Warum dürfen im Palast der Republik keine Sachsen arbeiten? Sie sagen immer Ballast der Reublig .

⁴ J. Klanfer, *Das Wortspiel und die komische Rede*, „Zeitschrift für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft“, Bd. XXX 1936, s. 208-234.

⁵ Por. ibidem, s. 217-218.

⁶ Ch. Wagenknecht, *Das Wortspiel bei Karl Kraus*, Göttingen 1975, s. 21.

⁷ F. J. Hausmann, *Studien zu einer Linguistik des Wortspiels. Das Wortspiel im „Canard enchaîné“*, Tübingen 1974, s. 16-18.

⁸ Por. ibidem, s. 76.

WERTYKALNA	- Ist deine Frau eigentlich musikalisch? - Aber ja, sie ist immer verstimmt .	Wie kauft ein Sachse einen Weihnachtsbaum in London? Ä Tännchen , please.	Was ist weiß, süß, klebrig und schwingt von Baum zu Baum? Tarzipan!
------------	---	---	---

Dla lepszego zobrazowania funkcjonowania obu typów gier niezbędne wydaje się wprowadzenie dwóch dodatkowych kategorii formalno-strukturalnych: bazy i rezultanty⁹.

Terminem „baza” określa się pierwszą, a „rezultanta” – drugą pozycję środków formalnych gry. Obie te kategorie mogą mieć w strukturze tekstu różny status. Jeżeli realizacja bazy lub rezultanty została w tekście zaniechana, wówczas identyfikujemy je jako bazę lub rezultantę *in absentia* i mamy do czynienia z grą wertykalną (pionową, paradygmatyczną), gdyż jedna z dwóch pozostałych kategorii występuje w formie zwerbalizowanej, czyli *in praesentia*.

W przypadku realizacji werbalnej w tekście zarówno bazy, jak i rezultanty mówimy o grze horyzontalnej (poziomej, syntagmatycznej), czyli o bazie i rezultancie *in praesentia*.

Istnieje oczywiście jeszcze teoretyczna możliwość wystąpienia bazy i rezultanty *in absentia*. Kombinacja taka jest prawie niespotykana w dowcipie językowym w przeciwieństwie do innej małej formy literackiej, a mianowicie zagadki.

Wybór dowcipu językowego jako typu tekstu egzemplifikującego mechanizmy gier językowych jest uzasadniony przynajmniej z kilku powodów.

Jest on chyba jedyną tzw. małą, anonimowego autorstwa formą literacką we współczesnej, zdominowanej przez obraz kulturze, która funkcjonuje w swej pierwotnej postaci – w przekazie ustnym.

Dowcip językowy to specyficzna forma komunikacji międzyludzkiej, komunikacji nie wprost, zaszyfrowanej, wymagającej od nadawcy i odbiorcy przestrzegania specyficznego kodeksu zachowań, np. akceptacji odstępstw od normy językowej, systemu językowego czy naruszenia zasad pragmatycznych.

Jest wyzwaniem intelektualnym¹⁰ dla partnerów komunikacji, których kreatywność w konstruowaniu/kodowaniu i rekonstruowaniu/dekodowaniu informacji¹¹ przekazywanych w dowcipie językowym, wspólna, szeroka kompetencja językowa i perspektywa kulturowa, wspólny horyzont emocjonalny są warunkiem niezbędnym, gwarantującym właściwą recepcję.

⁹ G. Freidhof, *Das komplexe Wortspiel als Problem der Übersetzungstheorie*, w: G. Freidhof, P. Kosta (ed.), *Slavistische Linguistik* 1983, Referate des IX. Konstanzer Slavistischen Arbeitstreffens Frankfurt am Main/Riezeln, 16.-19. 9. 1986, München 1987, s. 125-151.

¹⁰ Gry słowne *sensu largo* nazywane są grami gnomicznymi (gr. *gnōmē* „rozum“). Por. J. Schulz, *Psychologie des Wortspiels*, „Zeitschrift für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft“, 1927, s. 16.

¹¹ K. Pisarkowa, *Odchylenie a kreatywność w języku potocznym*, „Polonica III”, 1977, s. 176.

Wreszcie dowcip językowy rozumiany jako „tańczący komizm na wszystkich strunach języka”¹², jako żonglerka słowna obnaża *homo sapiens* jako *homo ludens*, wyrażającego swoją potrzebę gry w przemyślanym i funkcjonalnie uzasadnionym konstruowaniu nowych, często nieprzewidywalnych, wykraczających poza przyjętą konwencję konfiguracji językowych.

Gry horyzontalne

W grach syntagmatycznych jednostki formalno-strukturalne pojawiają się w sekwencji linearnej. Dla odbiorcy fakt ten nie jest bez znaczenia, gdyż stanowi on czynnik wspierający recepcję i zrozumienie tekstu.

(1) Richter zum Angeklagten: „Sie haben den Hasen also geklaut? Hat die Stalltür denn **offen gestanden** oder war sie geschlossen?“

„**Offen gestanden** geschlossen“.

Baza *in praesentia*: **offen gestanden** Rezultanta *in praesentia*: **offen gestanden**

Puenta tego dowcipu opiera się na grze poziomej, w której dwie zwerbalizowane sekwencje są względem siebie homonimiczne, tzn. postać graficzna i foniczna obu jednostek są sobie tożsame. Zostały one jednak urobione od dwóch różnych form infinitywnych czasowników: *offen stehen* (**offen gestanden**) i *offen gestehen* (**offen gestanden**), których formy imiesłowowe są identyczne. Odbiorca musi ustalić znaczenie drugiego homonimu, uwzględniając konsytuację wewnątrztekstową (tu: salę sądową) sygnalizowaną we wprowadzeniu dowcipu *Richter zum Angeklagten* i zaktywizować znaczenie *offen gestanden* „offen gesagt”.

(2) Der Geschichtslehrer fragt die Sandra: „Wer war **Garibaldi**?“

„Sicherlich der Erfinder des **Schnellkochtopfs**“.

Baza *in praesentia*: **Garibaldi** Rezultanta *in praesentia*: **chnellkochtopf**

Gra wykorzystana w powyższym dowcipie to także gra horyzontalna, przynależna do grupy gier interlingwalnych, w których współistnieją i współfunkcjonują przynajmniej dwa systemy językowe, w naszym przypadku języka włoskiego i niemieckiego. Recepcja tej gry wymaga od odbiorcy pewnej implicytnej wiedzy o języku włoskim i historii Włoch, gdyż dopiero konfrontacja

¹² J. Schulz, op. cit., s. 16. (tłum. A.J.)

semantyczna bazy z rezultantą gwarantuje komiczny efekt tekstu. Gra skonstruowana jest na dekompozycji niepodzielnego w normalnej komunikacji *nomen proprium* na dwa człony znaczące w języku niemieckim, których łączne znaczenie w skonstruowanym przez nadawcę złożeniu w grze jest identyczne z niemieckim, zgodnym z normą i systemem złożeniem determinatywnym *Schnellkochtopf*.

Związki frazeologiczne jako specyficzna część słownictwa wyróżniająca się spośród całego obszaru leksykalnego określonymi cechami definicyjnymi – względną stabilnością semantyczną i składniową, idiomatycznością oraz wielokomponentową strukturą – dość często wybierane są przez autorów jako podłoże gier językowych. Naruszenie ich ustabilizowanej normy strukturalnej nie jest zawężone jedynie do znanych technik modyfikacyjnych – substytucji, ekstensji, permutacji czy kontaminacji. Chociaż te stałe związki wyrazowe mają powstałe w procesie demotywacji sprecyzowane znaczenie frazeologiczne, to w dowcipach językowych chętnie wykorzystuje się ich potencjalną dwu- lub wieloznaczność i aktualizuje się literalne znaczenie frazeologizmu.

(3) „Wenn ich drei Eier auf den Tisch lege und du legst nochmals vier dazu – wie viel sind das dann?“

„Ich kann keine Eier legen, Frau Lehrerin“.

Baza *in praesentia*: **Eier legen** (położyć jaja)

Rezultanta *in praesentia*: **Eier legen** (znosić jaja)

Kolejna gra horyzontalna jest grą dźwiękową, intralingwalną, wykorzystującą kontrasty między narodowym językiem standardowym a dialektem. Tak funkcjonująca w tekście gra jest dość dużym wyzwaniem dla odbiorcy, który musi ustalić różnicę informacyjną między sformułowaniem dialektalnym a standardowym. W prezentowanym przykładzie identyczność foniczna formy w ponadregionalnym języku niemieckim i dialekcie bawarskim skutecznie realizuje zamierzoną strategię tekstu.

(4) Ein Bayer ruft beim Radio in einer Musik-Wunschsendung an und sagt:

„I möchte a Sinfonie für meine Frau bestellen“.

„**A-moll** oder c-moll?“.

Darauf der Bajuware: „**A-moll** genügt, zehnmol is z'vui“.

Baza *in praesentia*: **A-moll**

Rezultanta *in praesentia*: **A-moll** (einmal)

Ostatnia z przedstawionych gier horyzontalnych jest grą kompleksową, wspartą na sześciu bazach i sześciu rezultantach, przy czym należy zaznaczyć, że

każda rezultanta jest bazą kolejnej sekwencji gry. Grze o takiej konstrukcji można przypisać charakter rotacyjny zamknięty, gdyż baza 1 i rezultanta 6 są formalnie i semantycznie identyczne. Takie przenikanie się funkcji jednostek formalno-strukturalnych oznacza dla odbiorcy pewne utrudnienie w interpretacji tekstu, ponieważ musi on równolegle aktualizować formę i treść kolejnych elementów językowych jako bazy i rezultanty. Niezbędne jest także ustalenie ich stopnia poprawności morfologicznej i semantycznej, aby intencje nadawcy gry mogły zostać odszyfrowane.

(5) Kind: „Papi, Papi, dahinten steht `ne **Woge!**”

Vater: „Das heißt **Waage!**”

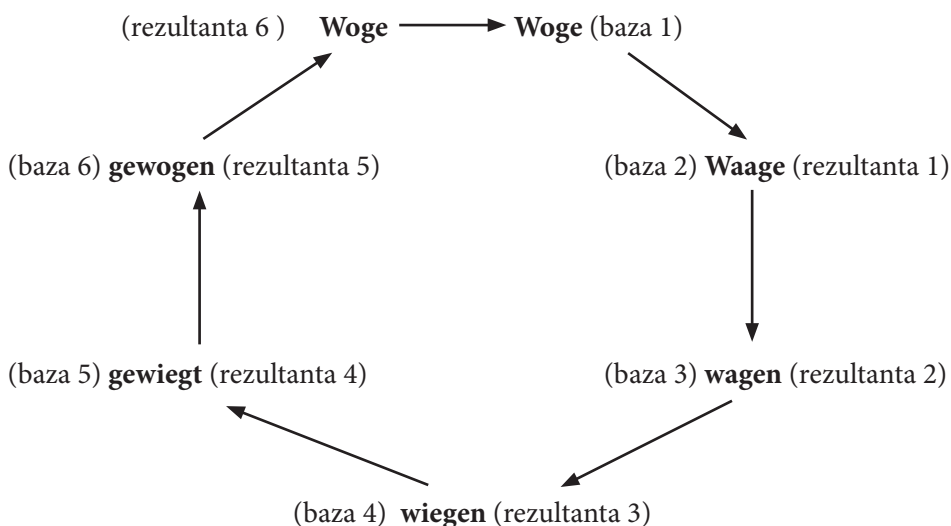
Kind: „Soll `n wir uns mal **wagen?**”

Vater: „Das heißt **wiegen!**”

Kind: „So, jetzt haben wir uns **gewiegt!**”

Vater: „Das heißt **gewogen!**”

Kind: „Sag ich ja, dahinten steht `ne **Woge!**”



Gry wertykalne

Gry paradygmatyczne realizowane są zazwyczaj przez jedną kategorię formalno-strukturalną, przez rezultantę. Zrozumienie takich gier oznacza dla odbiorcy większy niż w grach poziomych wysiłek intelektualny, aby w jednej konstytu-

ującej grę jednostce językowej, semantycznie pozornie jednoznacznej, dostrzec zakodowane jej drugie znaczenie.

(6) Wie kauft ein Sachse einen Weihnachtsbaum in London? „**Ä Tännchen**, please!“

Baza *in absentia*: attention

Rezultanta *in praesentia*: **ä Tännchen**.

Ta paradymatyczna gra paronimiczna może zostać zakwalifikowana do gier interlingwalnych, w których dwa systemy językowe współgrają w tekście. Podobnie jak w syntagmatycznych grach interlingwalnych, także tutaj znajomość obu języków jest warunkiem koniecznym przy interpretacji gry. Proces deszyfracji gry musi przebiegać dwutorowo. Odbiorca interpretuje zwerbalizowaną rezultantę i równolegle przywołuje niezrealizowaną bazę, ustalając zachodzące między nimi relacje formalno-semantyczne – w analizowanym dowcipie zbieżność artykulacyjną. Nadawca gry zamieścił w jej kontekście wskazówki pomocne odbiorcy przy ustalaniu sensu gry – *Weihnachtsbaum, London*.

W kolejnym dowcipie puenta skonstruowana została na grze frazeologicznej, a dokładniej paremiologicznej. Struktura paremii została poddana określonym typom modyfikacji – redukcji i substytucji. Zrozumienie gry jest uwarunkowane przywołaniem pełnej formy kanonicznej przysłowia i ustalenia różnicy semantycznej między nią a formą przeobrażoną.

(7) „Wat den, du im Jefängnis? Wie konnte det denn passieren?“
„Janz einfach, zu **lange Finger** und zu **kurze Beine**...“

Baza *in absentia*: Wer lange Finger hat, muss auch lange Beine haben.

Rezultanta *in praesentia*: zu **lange Finger** und zu **kurze Beine**

Ostatnia gra wertykalna to gra kompleksowa homonimiczno-paronimiczna. Składa się na nią dziesięć jednostek formalno-strukturalnych (rezultant). Rekonstrukcja form i sensów niezwerbalizowanych baz tylko pozornie może być utrudniona. W treści dowcipu pojawiają się bowiem sygnały markujące pole semantyczne, w którym odbiorca powinien szukać elementów rekonstrukcyjnych gry, czyli baz. Uważnemu odbiorcy, ukierunkowanemu na odnajdywanie informacji drugiego poziomu znaczeniowego gry nie umknie dwukrotnie wysłany przez nadawcę sygnał w postaci *Musikstudent*, który już przy pierwszej rezultancie ustala pojęcie nadrzędne właściwego pola semantycznego – „kompozytorzy”.

(8) Ein Musikstudent sucht in Wien ein Zimmer.
Bei einer älteren Frau wäre noch ein Zimmer frei. Er kann aus guten Gründen

das Zimmer nicht bekommen.

Die Vermieterin erklärt dies so:

„Wir hatten vor einem Jahr einen Musikstudenten im Zimmer.

Zu unserer Tochter wurde er zuerst **beethöflich**, später **mozärtlich**.

Eines Tages kam er mit einem **Strauss** Blumen, nahm unsere Tochter mit **List** am **Händl** und führte sie über den **Bach** in die **Hayden** hinaus.

Dort konnte er sich nicht mehr **brahmsen** und nun hat es ein kleines **Mendelsöhnchen** gegeben und wir wissen nicht wo **hindamith**...!“.

Bazy in absentia:

Beethoven
Mozart
Strauss
Liszt
Händel
Bach
Haydn
Brahms
Mendelssohn
Hindemith

Rezultanty in praesentia:

beethöflich
mozärtlich
Strauss
List
Händl
Bach
Hayden
brahmsen
Mendelsöhnchen
Hindamith

Zarówno konstruowanie jak i dekonstruowanie gier paradygmatycznych i syntagmatycznych w dowcipie językowym wymagają od nadawcy i odbiorcy szczególnych kompetencji. Nie wystarcza kompetencja językowa i kulturowa. Pożądana jest kompetencja kreatywności – tworzenia i odczytywania niekonwencjonalnie zakodowanych treści, poszukiwania ich drugiego wymiaru semantycznego, aktywizowania właściwego segmentu wspólnej wiedzy językowej i pozajęzykowej, identyfikowania struktur zgodnych z normą i/lub z uzusem oraz form świadomie i celowo zmodyfikowanych.

Recepcja gier językowych wymaga od odbiorcy dużego nakładu intelektualnego, wydobywania z różnicy znaczeń sensu i funkcji gry językowej.

Szczególnie chęć właściwego rozumienia gier paradygmatycznych, implicytnych zmusza odbiorcę do skorzystania z pamięci długotrwałej, przechowujących logiczne, sensowne i utrwalone informacje. Natomiast interpretacja gier syntagmatycznych wydaje się dla odbiorcy gier językowych prostsza. Sprowadza się ona do skonfrontowania i właściwego przyporządkowania sobie struktur językowych skutkujących ustaleniem sensu i funkcji gry.

Literatura

- Freidhof G., 1987, *Das komplexe Wortspiel als Problem der Übersetzungstheorie*, w: Freidhof G, Kosta P. (ed.), *Slavistische Linguistik 1983*, Referate des IX. Konstanzer Slavistischen Arbeitstreffens Frankfurt am Main/Riezlern, 16.-19.9.1986, München, s.125-151.
- Hausmann F. J., 1974, *Studien zu einer Linguistik des Wortspiels. Das Wortspiel im „Canard enchaîné“*, Tübingen.
- Jurasz A., 2007, *Kilka uwag o dydaktycznym potencjale gier językowych na przykładzie języka niemieckiego*, w: A. Surdyk, J. Szeja (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, Poznań, s. 37-45.
- Klanfer J., 1936, *Das Wortspiel und die komische Rede*, „Zeitschrift für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft“, Bd. XXX, s. 208-234.
- Pisarkowa K., 1977, *Odchylenie a kreatywność w języku potocznym*, „Polonica III“, s. 176.
- Schulz J., 1927, *Psychologie des Wortspiels*, „Zeitschrift für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft“, s. 16-37.
- Wagenknecht Ch., 1975, *Das Wortspiel bei Karl Kraus*, Göttingen.
- Wurth L., 1895, *Das Wortspiel bei Shakespere*, Wien und Leipzig.

O GRACH TEKSTOWYCH, CZYLI DLACZEGO WARTO PISAĆ NOWELE KRYMINALNE NA STUDIACH NEOFILOLOGICZNYCH?

Teksty literackie są przedmiotem szczególnego zainteresowania dydaktyków języków obcych jako źródło wiedzy językowej i kulturowej dostępnej dla odbiorcy. Analiza utworów literackich może także prowadzić do twórczej aktywności studenta na zajęciach, stanowiąc zachętę do podjęcia wysiłku pisarskiego. Przykładem są warsztaty literackie, w czasie których studenci filologii romańskiej piszą nowele kryminalne.

Gatunek powieści i noweli kryminalnej odradza się w zainteresowaniu coraz szerszego grona czytelników i uznanych pisarzy. Od roku 1970 nowe pokolenie francuskich twórców, a wśród nich: Hervé Jaouen, Jean Bernard Pouy, Thierry Jonquet, Didier Daeninckx, Jean-Michel Naudy, Daniel Pennac i inni, przyczynia się do popularyzacji noweli kryminalnej. Staje się też ona coraz częściej terenem współlistnienia wielu tendencji tradycyjnych i bardziej nowatorskich, poczynając od opisu klasycznego śledztwa, aż do wyrazu społecznych i politycznych kontestacji. Nowela kryminalna jest zatem gatunkiem zaangażowanym, w którym czytelnik obok elementów literackich i kulturowych może odkryć także filozoficzne, socjologiczne i naukowe.

Zawsze jednak fascynuje błyskotliwa i zmienna tajemnica, która też inspiruje studentów do podjęcia twórczego wysiłku w czasie warsztatów literackich.

W tym duchu powstają studenckie nowele, utwory krótkie, jednowątkowe, z kilkoma zaledwie postaciami i w których punkt kulminacyjny znajduje się w zakończeniu. Praca pisarska, uwzględniająca szereg gier tekstowych, pozwala studentom zapoznać się z teorią gatunku, sposobami organizowania znaczeń, efektami zamierzonymi *explicite* lub *implicite* oraz z zasadami rządzącymi strukturą językową i literacką wypowiedzi pisemnej. Zakończona nowela, jako efekt pracy i przejaw praktycznej umiejętności, wiąże się z poczuciem zwycięstwa

i przyjemności. Przyczynia się do lepszego zrozumienia przez studenta funkcjonowania literackiego świata przedstawionego, ale także do poznania własnych możliwości i pogłębienia motywacji do pracy nad językiem oraz doskonalenia wiedzy o kulturze innych narodów.

Nowela kryminalna charakteryzuje się jednością miejsca i akcji, co jest cechą odróżniającą ten typ wypowiedzi od opowiadań przygodowych. Zwięzłość stylu wymaga koncentracji od czytelnika, który nie może być roztargniony, między innymi jednak właśnie ta zwięzłość pozwala osiągnąć autorom perfekcję opowiadania. Dlatego też gatunek noweli tak doskonale odpowiada twórcom, G. K. Chesterton pisał: „Sądzę, że najciekawiej jest wtedy, gdy pierwszy rozdział jest jednocześnie ostatnim”¹.

W noweli kryminalnej nieliczne postaci są łatwo rozpoznawalne: winny, ofiara, jeden lub dwóch podejrzanych, detektyw. Od pierwszych stron autor potrafi zainteresować czytelnika wydarzeniami rozgrywającymi się w fikcyjnym świecie zbrodni. Rozwiązanie jest często zaskakujące: „załamanie akcji” jest istotnym elementem konstrukcji noweli.

Tekst proponuje koncentrację miejsca i czasu. Akcja rozgrywa się w ciągu jednego lub kilku dni, w miejscu przesyconym pełną napięcia atmosferą, w zamkniętej przestrzeni, która może zamienić się w pułapkę. Ponadto gatunek noweli kryminalnej posiada niektóre cechy kina: istotną dynamikę wydarzeń, efekty elipsy lub flash-backu. Sugestywny tytuł, zabawne dialogi i humorystyczny styl nowel towarzyszą intelektualnej grze, jaką są tajemnicze opowieści z kluczem.

Podstawą i celem pisania jest czytanie, a tekst, jak pisał Paul Valéry, jest właściwie maszyną do czytania. Sztuka wypowiedzi pisemnej jest ściśle związana z czytaniem, nie można pisać, nie potrafiąc czytać. Tak więc proces czytania-pisania realizuje się w stałej relacji wzajemności. Zawodowi pisarze są podobno najaktywniejszymi czytelnikami. Doskonalenie umiejętności wypowiedzi pisemnej wymaga nieustannego pogłębiania umiejętności odbioru własnych i cudzych tekstów, ta zaś realizuje się na wielu płaszczyznach. „Wyraz czytać zakłada złożoną czynność neurofizjologiczną związaną z ruchem gałek ocznych, czynność neuropsychologiczną związaną z funkcjonowaniem pamięci i rozumienia oraz całościowe zaangażowanie osoby czytelnika zmierzające do doskonalenia jego osobowości”².

Do czytania zwykle zachęca nas ciekawość, chęć poznania. Na pierwszych stronach opowieści dowiadujemy się, co kryje się za tytułem i ekspresywną okładką. Lektura kolejnych stron staje się coraz bardziej pochłaniająca, chcemy dowiedzieć się więcej, uzupełnić informacje. Ostatecznie poznajemy całą historię

¹ G.K. Chesterton, *A propos du roman policier*, w: Y. Beaup, *Le crime n'est jamais parfait. Nouvelles policières 1.*, GF Flammarion, Paris 2002, s. 19. (tłum. własne).

² L. Timbal-Duclaux, *Le Travail du style littéraire*, Ed. Ecrire aujourd'hui, Le Puy-Saint-Bonnet 2004, s. 11. (tłum. własne).

i wiemy już wszystko. Gdyby jednak czytelnik rozwiązał wszystkie zagadki wcześniej, jego zainteresowanie zgasłoby, a on sam porzuciłby książkę. Sztuka pisarska polega na utrzymaniu uwagi czytelnika i pobudzeniu jego ciekawości, która jest głównym motorem napędowym aktu czytania. Zjawisko to uwidacznia się szczególnie w przypadku nowel kryminalnych. Chcąc je pisać, należy najpierw dobrze poznać funkcjonowanie i budowę formalną utworu. By zachęcić naszych studentów do czytania, a w dalszej perspektywie do pisania nowel kryminalnych, zaproponowaliśmy im różnorodne gry tekstowe, realizowane w oparciu o zbiór nowel *La Crème du crime* wydawnictwo Atalente z 2004 r.

Gry mają na celu opanowanie przez studentów umiejętności dokonania analizy noweli z punktu widzenia struktury koncentrującej się zwykle wokół sześciu elementów: zbrodni, ofiary, winnego, motywu, sposobu działania, detektywa. Christian Poslaniec w swojej pracy zatytułowanej *Activité de lecture à partir de la littérature policière* pisze: „najczęściej opowieść kryminalną otwiera «zbrodnia»: nieboszczyk zostaje odnaleziony. Gdy uda się zidentyfikować ofiarę, rozpoczyna się śledztwo. Badając życie prywatne ofiary, detektyw stara się znaleźć wiarygodne motywy zbrodni. Powinien też uwzględnić: godzinę, czas, miejsce, alibi osób podejrzanych, użytą broń, raport lekarza sądowego itd. Prowadzący śledztwo stara się ostatecznie wyłonić spośród podejrzanych potencjalnego przestępcę. Rozwiązanie końcowe polega na zrekonstruowaniu powiązań wydarzeń istniejących między ofiarą a sprawcą. Opowieść może być zanurzona w kontekście społecznym poprzez fakt powiązania informacji na temat zawodu czy środowiska ze sposobem działania sprawcy zbrodni”³.

W celu łatwiejszego ustalenia portretu bohaterów studenci zapisują na kartach wizytowych dane osobowe tekstowych postaci: nazwisko, imię, zawód, wiek oraz krótką charakterystykę osobową. Identyfikacja sprawcy może odbywać się na zasadzie gry w przewidywanie. Na pewnym etapie lektury zadanie polega na określeniu, kto może być ewentualnym winnym zbrodni i z jakiego powodu. Krótkie inscenizacje uatrakcyjnają analizę sposobu działania sprawcy. Sporządzić można również opisy działania typowego np. dla danego zawodu: dentysty, chemika, informatyka, pilota, kucharza itd. Wszystkie gry pomagają studentom gromadzić informacje-narzędzia, które okażą się bardzo przydatne w dalszej kolejności podczas tworzenia tekstu noweli.

W efekcie działań realizowanych na podstawie istniejących tekstów nowel, studenci potrafią określić nowelę jako gatunek, który swoją zwięzłą formą różni się od powieści, a faktem zastosowania narracji – od tekstów funkcjonalnych, prasowych, poematów itd.

Zwiężłość formy i systematyczne stosowanie elipsy ma na celu wytworzenie u czytelnika przekonania o istnieniu świata przedstawionego tak bogatego

³ Ch. Poslaniec, Ch. Houyel, *Activité de lecture à partir de la littérature policière*, Hachette, Paris 2001, s. 31 (tłum. własne).

w wydarzenia jak w obszernej powieści. Jak wiemy, w noweli liczba bohaterów jest niewielka. Drugoplanowe miejsca akcji: hotel, dom, sąd przedstawione są w sposób czysto referencyjny, czytelnik musi samodzielnie odtworzyć ich obraz w wyobraźni. Bardziej szczegółowo przedstawione są miejsca, w których rozgrywa się moment kulminacyjny: gabinety, sale teatralne. Liczne perypetie bohaterów również są zaznaczone jedynie aluzyjnie. Czytanie noweli wymaga więc istotnej współpracy czytelnika. W celu głębszego zrozumienia specyfiki noweli prowadzący zajęcia może zaproponować studentom opracowanie kolejnych elementów, które przekształcą nowelę w powieść: liczne postaci, opisy, miejsca, perypetie, sceny, wyjaśnienia. Wielu pisarzy stosuje tę praktykę, publikując najpierw nowelę, a następnie na jej kanwie powieść.

Gra w pisanie tekstu może rozpocząć się od wykorzystania kart wizytowych postaci poznanych w analizowanych wcześniej nowelach. Informują one uczestników o cechach fizycznych i psychicznych bohaterów, sposobie działania, reagowania, możliwych motywach.

Każdy z uczestników losuje dwie karty wizytowe. Jego zadaniem jest zbudowanie intrygi wiążącej bohaterów w sposób logiczny i spójny i uwzględniającej ich charaktery. Nie należy zapomnieć o motywie i sposobie dokonania zbrodni. Uczestnicy mogą oczywiście wprowadzać nowe postaci i nowe miejsca, odmienne od tych, które poznali w czytanych wcześniej utworach.

Tworzenie intrygi wydawać się może zbyt ambitnym zadaniem dla studentów. Trudność jest jednak do pokonania. Frederic Brown, amerykański pisarz, wypowiedział się na temat budowania intrygi następująco: „Jestem przekonany – chociaż mogę się mylić – że wszyscy pisarze mają dokładnie taki sam system konstruowania intrygi, ale niewielu z nich w sposób świadomy analizowało to zagadnienie. Jest to nadzwyczaj proste. Proszę mnie źle nie zrozumieć, nie twierdzę, że znalezienie dobrego pomysłu jest proste, ale że proces opracowania intrygi jest łatwy do wyjaśnienia i zrozumienia. (...) Niektórzy pisarze opracowują intrygę, stosując metodę tzw. pączkowania, czyli stopniowego dodawania nowych elementów. Pisarz tworzy swoją intrygę, dodając kolejne elementy do pierwszego wybranego dowolnie, którym jest postać bohatera, temat, *decorum* czy pojedynczy wyraz”⁴. Działa na wzór układanki puzzli, które stopniowo łączy w całość. Studenci stosując tę technikę mogą, na podstawie własnych doświadczeń, sporządzić listę wydarzeń – puzzli – o dużym nasyceniu emocjonalnym. Nie chodzi oczywiście o poznawanie osobistych sekretów, ale o zdania osadzone w rzeczywistości i nasycone implicytnym sensem, np.: „W TVN przedstawiono reportaż o grze w piłkę. Ktoś widział mnie wśród publiczności”, „Dziś spóźniłem się na pociąg. To już trzeci raz w tym miesiącu”.

⁴ F. Brown, *Où trouvez-vous vos intrigues?*, w: Ch. Poslaniec, Ch. Houyel, *Activité de lecture à partir de la littérature policière*, Hachette, Paris 2001, s. 148 (tłum. własne).

Przedstawione wydarzenia powinny posłużyć do urealnienia stworzonych postaci ofiary, sprawcy, przestępstwa, sposobu działania, motywu i śledztwa.

Inna technika budowania intrygi wykorzystuje klucz tajemnicy (np. zniknięcie osoby) wymyślonej na podstawie elementu wprowadzającego: krótkiego tekstu (np. notatka prasowa o zaginięciu), przedmiotu (np. zeszyt szkolny zaginionej) albo zdjęcia (umieszczone w prasie). Elementy te są wykorzystywane jako tzw. ślady i umożliwiają prowadzenie fikcjonalnego śledztwa. W tej grze można tworzyć dowody, co motywuje piszących do prowadzenia dochodzenia w sposób urozmaicony i emocjonalny. Ważna nieustannie pozostaje dbałość o strukturę tekstu, która powinna być spójna i logiczna oraz zapewniać progresywne przejście od kłamstwa do prawdy, gdyż efektem końcowym jest wykrycie sprawcy i odsłonięcie jego motywów.

Praca nad tekstem narracyjnym wiąże się z doskonaleniem stylu wypowiedzi pisemnej. Studenci muszą analizować efekty składniowe i semantyczne oraz uwzględniać czytelność tekstu. Posługują się zasadami stosowanymi przez George'a Orwella:

1. nie używaj wyrazu zbyt długiego, jeśli krótki wystarczy;
2. jeśli możesz skreślić wyraz, zrób to;
3. nie stosuj strony biernej w zdaniu, jeśli możesz zastosować stronę czynną;
4. nie wykorzystuj kliszy, stwórz własny zwrot;
5. nie stosuj wyrazów obcych, uczonych, a raczej powszechnie stosowany odpowiednik;
6. możesz łamać konwencjonalne zasady, ale tylko w interesie czytelnika⁵.

Ostateczne wersje noweli są odczytywane przed całą grupą, a następnie prezentowane w gablocie Koła Romanistów dla grona odbiorców francuskojęzycznych. Piszący studenci starają się więc uwzględnić czytelnika i jego doświadczenie kulturowe, nawyki, gusta i oczekiwania. Jeśli nowela będzie zbyt długa, znużony czytelnik nie wytrwa do końca, jeśli zbyt krótka, stanie się niezrozumiała; zbyt ozdobna będzie za pretensjonalna, zbyt prosta – za łatwa i nieciekawa. Tekst pisany istnieje więc w stałej relacji z odbiorcą oraz w aspekcie funkcjonowania powstałego utworu jako kompromisu między tradycją a nowością, informacją a rozrywką, prostotą a złożonością, czytelnością a indywidualnym stylem, jednością a różnorodnością. Osiągnięcie tego kompromisu staje się prawdziwym wyzwaniem dla piszących studentów.

⁵ L. Timbal-Duclaux, op. cit., s. 103.

Literatura

- Brown F., 2001, *Où trouvez-vous vos intrigues?*, w: Poslaniec Ch., Houyel Ch., *Activité de lecture à partir de la littérature policière*, Hachette, Paris.
- Chesterton G.K., 2002, *A propos du roman policier*, w: Beaup Y., *Le crime n'est jamais parfait. Nouvelles policières*, GF Flammarion, Paris.
- Poslaniec Ch., Houyel Ch., 2001, *Activité de lecture à partir de la littérature policière*, Hachette, Paris.
- Timbal-Duclaux L., 2004, *Le Travail du style littéraire*, Ed. Ecrire aujourd'hui, Le Puy-Saint-Bonnet.

GRY I ZABAWY W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM W KONTEKŚCIE WIELOKULTUROWOŚCI

Współczesne nauczanie języków obcych na etapie edukacji wczesnoszkolnej ma za zadanie m. in. uwarżliwiać dzieci na różnorodność nie tylko językową, ale też kulturową. Powinno także przygotowywać do podjęcia skutecznej komunikacji na pograniczu kultur¹. Edukacja językowa nie może być zatem pozbawiona kontekstu wielokulturowego. Sam fakt nabywania kompetencji językowej nie zawsze bowiem chroni strony dialogu przed nieporozumieniami, które prowadzić mogą do umacniania uogólnień, niechęci czy stereotypów². Budowa programów nauczania, a także dobór metod i technik ich realizacji, szczególnie w nauczaniu wczesnoszkolnym, wymagają więc uwzględnienia nierozzerwalnego związku między językiem a kulturą różnych nacji³.

W założeniach edukacji wczesnoszkolnej przyjmuje się, iż dobór metod i środków nauczania powinien być skierowany na pobudzenie wszystkich zmysłów małego ucznia⁴. Multisensoryczna prezentacja treści ułatwia bowiem

¹ H.J. Krumm, *Einsprachigkeit ist heilbar – Monolingualism is curable – Le monolinguisme est curable*, „Fremdsprache Deutsch“, Sondernummer II/1997: TRENDS 2000, s. 11 i n.; J. Roche, „Sinn-voll“ *Fremdsprachen lernen im interkulturellen Fremdspracheunterricht*, „Primar“, Heft 27, 10. Jahrgang, März 2001, s. 46-47.

² E. Aronson, *Człowiek – istota społeczna*, tłum. J. Radzicki, PWN, Warszawa 1995, s. 415-423; M. Chodkowska, *Wielowymiarowość procesu integracji w edukacji i życiu społecznym*, w: M. Chodkowska (red.), *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2002, s. 24-25.

³ F. Grucza, *O przeciwstawności ludzkich interesów i dążeń komunikacyjnych, interkulturowym porozumiewaniu się oraz naukach humanistyczno-społecznych*, w: F. Grucza i Chomicz-Jung (red.), *Problemy komunikacji interkulturowej: Jedna Europa – wiele języków i wiele kultur*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1996, s. 26; E. Zawadzka, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004, s. 185-186.

⁴ M. Pelz, *Prinzipien der Methodik des frühen Fremdsprachenunterrichts*, w: G. Gompf, E. Meyer (red.),

percepcję materiału, zwiększa zdolność zapamiętywania, a także przyspiesza proces uczenia się⁵. Można przypisać jej również funkcję rewalidacyjną w zakresie usprawniania zaburzonych funkcji kanałów percepcyjnych. Z tego też względu istotną rolę w zajęciach dla dzieci odgrywają: częsta zmiana aktywności oraz form pracy, modyfikowanie wykonywanych zadań czy też zmiana nasilenia oddziaływań na poszczególne kanały percypowania⁶. Koncentracja dzieci ulega bowiem stałym wahaniom, co niejako warunkuje taką właśnie organizację procesu kształcenia.

Wprowadzenie dodatkowych treści z pogranicza kultur, równoległe do wiedzy językowej, z jednej strony uzupełnia proces nauczania języka, a także rozszerza obszar jego praktycznego oraz mentalnego wykorzystania. Z drugiej natomiast strony ów proces w pewnym zakresie komplikuje, szczególnie w sytuacji, kiedy podmiotem nauczania jest dziecko w młodszym wieku szkolnym. Coraz powszechniejsza obecność w polskich szkołach zajęć z języka obcego w klasach najmłodszych implikuje więc w pracy nauczyciela konieczność odwoływania się do metod i środków stosowanych w kształceniu zintegrowanym. Zapewnia to całościowość przekazywanej wiedzy i zapobiega wyizolowaniu języka obcego z innych treści przedmiotowych. Ważną rolę przypisać należy w tym przypadku technikom ludycznym⁷. Wykorzystywane w nauczaniu początkowym umożliwiają pobudzenie wszystkich zmysłów dziecka. Do technik tych zaliczyć należy m.in. gry i zabawy językowe, których wykorzystanie pozwala na przekazywanie dzieciom w przystępny sposób zagadnień o tematyce społecznej, kulturowej, muzycznej czy przyrodniczej, przy jednoczesnym zachowaniu rangi celów wyznaczonych w kursie języka obcego⁸.

Rezygnacja z dyskusji na temat różnic etymologicznych występujących pomiędzy pojęciami *gra* i *zabawa* nie oznacza, iż pochodzenie oraz znaczenie tych terminów jest tożsame. Pomimo to zdarza się, iż w potocznym, a niekiedy także w naukowym dyskursie terminy powyższe stosowane są zamiennie⁹. Warto jednak rozgraniczyć te dwa pojęcia, szczególnie w przypadku najmłodszych uczniów. Zabawa w znaczeniu ogólnym odnosi się zatem do spontanicznej działalności

Kinder lernen europäische Sprachen e.V. / Jahrbuch 96, Klett, Leipzig 1996, s. 59; J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Wydawnictwo Gnome, Katowice 2002, s. 43-47.

⁵ A. Kubanek-German, *Frühes Fremdsprachenlernen in Europe*, w: G. Hermann-Brennecke (red.), *Frühes schulisches Fremdsprachenlernen zwischen Theorie und Empirie*, Münster: LIT Verlag 1999, s. 159.

⁶ J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci...*, op. cit., s. 76-77.

⁷ J. Iluk, *O niektórych aspektach wczesnoszkolnego nauczania języków obcych*, „Poliglota. Edukacja językowa dzieci”, Nr 1(1), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2005, s. 12.

⁸ T. Siek-Piskozub, *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 17 i n.; M. Pamuła, *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2003, s. 61; M. Jodłowiec, *Techniki ludyczne w kształtowaniu świadomości różnic międzykulturowych*, w: M. Mackiewicz (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań 2005, s. 269 i n.

⁹ Por. T. Siek-Piskozub, op. cit., s. 20 i n.

typowej dla wieku dziecięcego, wewnętrznie motywowanej i nie podlegającej ściśle określonym zewnętrznym regułom. I choć działalności tej nie przyświeca określony cel, to jednak przypisać jej należy również charakter funkcjonalny, gdyż przejawia się w twórczej aktywności dziecka nierozzerwalnie związanej z jego rozwojem w otoczeniu społeczno-kulturowym. Zabawa służy zaspokojeniu dziecięcych zainteresowań oraz potrzeb (ruchowych, poznawczych, emocjonalnych i społecznych), przez co ułatwia dziecku poznanie samego siebie czy zdobywanie nowych doświadczeń, zwłaszcza w kontekście współżycia społecznego. W pewnym zakresie czyni to z niej jedną z pierwszych i podstawowych zarazem metod uczenia się wieku dziecięcego, która wraz z rozwojem dziecka zmienia swój charakter, przybierając jednocześnie inne formy i koncentrując się na innych treściach¹⁰. Gra natomiast, będąca odmianą zabawy, jest terminem, który w znaczeniu ogólnym odnosi się do takich interakcji społecznych, w jakich wymaga się przestrzegania ściśle zdefiniowanych reguł postępowania, zaś na znaczeniu zyskuje osiągnięcie określonego celu. Z osiągnięciem celu wiąże się bezpośrednio konieczność współzawodnictwa. Pomimo, iż w grze, podobnie jak w zabawie, występuje poczucie dobrowolności i przyjemności z podjętych działań, to jednak w odróżnieniu od zabawy charakteryzuje się ona tym, że zazwyczaj w końcowym jej etapie wśród uczestników następuje podział na zwycięzców i przegranych¹¹. Choć do podstawowej właściwości gier zaliczyć należy czynnik rywalizacji, to jednak za szczególnie ważne dla kształtowania określonych postaw społeczno-moralnych w kontekście pogranicza kulturowego uznać należy te gry, w których osiągnięcie celu możliwe jest tylko w wyniku współpracy bądź też na skutek kompromisu pomiędzy uczestnikami gry. Jest to szczególnie ważne także z uwagi na charakterystyczny dla najmłodszych uczniów brak umiejętności rywalizacji i akceptowania przegranej.

Początkowo zabawy, a następnie i gry stają się w życiu dziecka ważną formą aktywności społecznej. Szczególne znaczenie przypisać należy im w pierwszej fazie szkolnej edukacji. W myśl *Podstawy programowej* dla szkół podstawowych, kształcenie na tym etapie ma być łagodnym przejściem od wychowania przedszkolnego do edukacji prowadzonej w systemie szkolnym. Gry i zabawy wnoszą do sformalizowanego procesu kształcenia elementy swobody i aktywności twórczej, czyniąc go jednocześnie atrakcyjnym. Wywołują one u dzieci pozytywne emocje, podnosząc tym samym poziom motywacji do aktywnego uczestnictwa w zajęciach. Proces dydaktyczny podlega dzięki temu intensyfikacji. Nie bez

¹⁰ G. Kapica, *Zabawa*, w: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997, s. 933 i n.; W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 457; M. Przetacznik-Gierowska, *Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki*, w: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, PWN, Warszawa 2005, s. 163-166.

¹¹ G. Kapica, op. cit., s. 933; A.S. Reber, E.S. Reber, *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005, s. 248.

znaczenia jest też to, że wykorzystanie gier i zabaw w znacznym stopniu przyczynia się z jednej strony do konsolidacji grupy uczniów, z drugiej natomiast do rozwoju autonomii każdego z nich. Dydaktyzacja zabaw i gier ułatwia także kształtowanie postaw moralnych, jak również przekazywanie powszechnie postulowanych wartości społeczno-kulturowych. Zabawa jest bowiem dobrze znaną dzieciom z wczesnego dzieciństwa czynnością, do której chętnie powracają. Zadaniem zabaw i gier na lekcji języka obcego jest rozwijanie zasobu słownictwa, struktur, sprawności fonetycznej, komunikacyjnej oraz przybliżanie nowego kontekstu kulturowego. Ich obecność na lekcji zwiększa motywację uczniów, rozwija pamięć, spostrzegawczość, umiejętność koncentracji i potrzebę autoekspresji. Zabawa przeciwdziała agresji, bierności i uporowi. Umożliwia odreagowanie stresów i napięć. Przyczynia się do wszechstronnego rozwoju ucznia. Dzięki niej dzieci uczą się współzawodnictwa i współdziałania z rówieśnikami oraz pracy w zespole. Zmianie ulegają również interakcje między nauczycielem a dziećmi. Nauczyciel ma szansę obserwować i poznawać swoich uczniów z innej perspektywy, wspierać i koordynować ich działania¹².

Gry i zabawy są szczególnie pomocne w pracy z tymi spośród najmłodszych uczniów, którym trudność sprawia przyzwyczajanie się do systemu klasowo-lekcyjnego. Często wykazują oni nadmierną pobudliwość i zakłócają wyznaczony tok zajęć. Na lekcji języka obcego w klasach początkowych warto zatem stosować gry ruchowe, którym towarzyszy werbalizacja oraz zabawy konstrukcyjne wspierające rozwój motoryki. Ważną rolę odgrywają także zabawy tematyczne, w których dzieci wcielają się w określone role, znane im z życia pozaszkolnego, jak np. w rolę sprzedawcy, kupującego itp. Inną możliwością jest stosowanie różnego rodzaju zabaw asocjacyjnych – gier planszowych i karcianych. Lubiane przez dzieci są także gry umysłowe, takie jak rebusy, diagramy i krzyżówki, oraz zabawy o charakterze muzyczno-literackim, czyli piosenki, wierszyki i rymowanki¹³.

Podczas stosowania zabaw i gier na lekcji nieodzowne są rekwizyty i pomoce wizualne. Pomagają one uruchomić dziecięcą wyobraźnię i ułatwiają zapamiętywanie. Są one ważną pomocą w pracy nauczyciela, we wspomaganiu wszelkich podjętych przez niego działań, w kreowaniu tak istotnego w nauczaniu wczesnoszkolnym klimatu lekcji. Jednym z takich akcesoriów jest pacynka¹⁴. Obok wielu innych, zazwyczaj biernych, pomocy dydaktycznych jest ona środkiem wyjątkowym. Jako pośrednik międzykulturowy pacynka może m.in. opowiadać o zwyczajach, omawiać odmienne formy zachowań i przybliżać dzieciom inną kulturę. W czasie lekcji może też odgrywać rolę mediatora pomiędzy nauczycielem a uczniami jak i w kontaktach między dziećmi. Przy wykorzystaniu

¹² M. Pamuła, *Metodyka nauczania języków obcych...*, op. cit., s. 89-90.

¹³ T. Siek-Piskozub, op. cit., s. 181-184.

¹⁴ H. Haudeck, *Der Einsatz von Handpuppen und anderen Spielfiguren*, w: W. Bleyhl (red.), *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*, Hannover: Schroedel 2000, s. 59 i in.; H. Graffmann, *Die Puppe spielt mit*, „Fremdsprache Deutsch“, Heft 25-2001, s. 50-54.

pacynki nauczyciel ma możliwość potęgowania pozytywnych doznań dzieci wynikających z przebiegu lekcji, z ich mniejszych i większych sukcesów. Może również nawiązać kontakt z uczniami zamkniętymi, nieśmiałymi, bojaźliwymi. Ułatwia ona wprowadzanie nowych treści, ale przede wszystkim czyni zajęcia atrakcyjnymi, gdyż wpływa na wyobraźnię i sposób postrzegania tych treści. Dzięki pacynce dzieci mają poczucie posiadania przyjaciela, bliskiej osoby, która zawsze stoi po ich stronie. Mają też świadomość, iż mogą się z nią porozumiewać tylko w obcym języku, co jest niezwykle istotne dla przełamania bariery, jaką dla dzieci nieśmiałych lub też mniej zdolnych może być wypowiadanie się w języku obcym.

Posługiwanie się tym środkiem dydaktycznym wymaga doświadczenia i wprawy, zwłaszcza w zakresie modulowania głosem oraz koordynacji ruchów kukielki, co nie zmienia faktu, że jest ona narzędziem bardzo przydatnym w realizacji procesu przygotowania dziecka do komunikacji w rzeczywistości wielokulturowej. Pacynka może być wykorzystywana na każdym etapie nauczania wczesnoszkolnego, zarówno w procesie prezentacji nowych treści, aktywizowania dzieci do działania i budowania atmosfery lekcji, jak i podczas oceniania czy rozwiązywania konfliktów klasowych. Może być także towarzyszem dziecięcych zabaw i gier, przez co w naturalny sposób zaistnieć mogą w nich treści o charakterze wielokulturowym czy też elementy obcych języków¹⁵.

Innym środkiem przydatnym w pracy z dziećmi jest komputer. Z uwagi na to, iż coraz młodsze dzieci mają z nim na co dzień intensywny kontakt, warto na miarę możliwości danej szkoły korzystać z nowych technologii informacyjnych na zajęciach. Ułatwia to dzieciom nie tylko dostęp do informacji i wiedzy na temat kultury danego państwa, życia mieszkańców, ciekawych miejsc, lecz także rozwija różne sprawności językowe, zwiększa motywację do nauki i umożliwia atrakcyjną prezentację zebranych informacji przy pomocy tekstów, zdjęć, rysunków i dźwięków. Praca z internetem umożliwia nawiązanie realnych kontaktów z dziećmi z różnych regionów świata oraz korzystanie ze specjalistycznych stron internetowych i pomocy dydaktycznych adresowanych szczególnie do dzieci. Odpowiednie zabezpieczenie ochroni dzieci przed natknięciem się na strony dla nich nieodpowiednie. Korzystanie z internetu wpływa także korzystnie na pracę nauczyciela. Nie tylko rozszerza jego warsztat pracy i oferuje bogactwo materiałów dydaktycznych, ale także stwarza możliwość realizowania projektów we współpracy z zagraniczną szkołą lub klasą, co z kolei pozwala dzieciom na poznanie rówieśników i wzbudza w nich ciekawość nowego i nieznanego¹⁶. Na znaczeniu zyskują także różnego rodzaju komputerowe gry językowe lub niektóre gry w obcej wersji językowej. Z jednej strony stanowią dla uczniów atrakcyjną

¹⁵ J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci...*, op. cit., s. 79 i n.

¹⁶ M. Pamuła, *Nowe technologie informacyjne i komunikacyjne w nauczaniu języka obcego dzieci*, „Poliglota. Edukacja językowa dzieci”, Nr 2(2), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2005, s. 57 i n.

rozrywkę, z drugiej natomiast stopniowo pomagają budować ich kompetencje językowe, ale też zwiększają zakres świadomości kulturowej.

W osłuchiwaniu z językiem obcym szczególną rolę odgrywają piosenki oraz ćwiczenia muzyczne. Wspierają edukację językowo-muzyczną, uwrażliwiają na dźwięki, rozwijają percepcję i dostarczają prawidłowych wzorców artykulacji¹⁷. Piosenki przenoszą dzieci w inny świat, w nowy krąg kulturowy. Mali uczniowie chętnie śpiewają, wyklaskują i wytupują rytm, naśladują odgłosy zwierząt i pojazdów. Muzyka, rytm i rym zapadają w pamięć, pozwalają utrzymać wrażliwość słuchową na dźwięki typowe dla danego języka, a także ćwiczyć prawidłową wymowę¹⁸. Piosenki i rymowanki można wykorzystać w każdej fazie lekcji. Mogą służyć wprowadzeniu bądź utrwaleniu słownictwa, zwrotów, struktur gramatycznych oraz nowych zagadnień tematycznych. W powiązaniu z ruchem dają upust dziecięcej aktywności, a tym samym przyczyniają się do rozwoju koordynacji ruchowej dzieci. Śpiewanie może także stać się częścią rytuałów klasowych, związanych z rozpoczęciem lub zakończeniem lekcji czy też świętowaniem różnych uroczystości. Służy tym samym wzajemnej integracji uczniów w klasie. Wspólny śpiew sprawia dzieciom radość, pozwala zapomnieć o troskach, stwarza dobry nastrój i pomaga pokonać bariery¹⁹. O sukcesie piosenki na lekcji decyduje to, czy przemawia ona do wyobraźni dziecka, czy odpowiada zainteresowaniom i czy zachęca do kreatywnego działania²⁰.

Formę zabawy we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych w kontekście osłuchiwania dzieci z językiem obcym, ćwiczenia sprawności mówienia oraz rozwoju świadomości wielokulturowej warto zastosować także w przypadku tekstów narracyjnych. Zaprezentowane w nowatorski sposób (np. przy wykorzystaniu rekwizytów bądź wprowadzeniu efektów dźwiękowych, obrazkowych lub ruchowych) zapewnią dłuższy kontakt z językiem obcym, z bohaterami, z nowym otoczeniem kulturowym. Opowiadania odzwierciedlają doświadczenia dzieci, a tym samym skłaniają je do namysłu czy też zajęcia stanowiska. Są pomocne w rozwijaniu sprawności globalnego rozumienia ze słuchu, a także pozwalają dzieciom na odnajdywanie związków, zależności, interpretowanie, wykorzystanie własnej wiedzy oraz wyobraźni. Dzieci w czasie słuchania ćwiczą koncentrację i silnie angażują się emocjonalnie. Podczas opowiadania ważne jest, by nauczyciel modulował ton głosu, używał gestów, stosował mimikę oraz wykorzystywał rekwizyty. Mali słuchacze mogą przedstawiać wysłuchane fragmenty za pomocą pantomimy, głosu czy poprzez rysunek. Mogą także w różnorodny sposób prezentować własne koncepcje rozwoju wydarzeń, poszczególnych wątków oraz za-

¹⁷ M. Pamuła, *Metodyka nauczania języków obcych...*, op. cit., s. 72-75.

¹⁸ T. Siek-Piskozub, op. cit., s. 183-184.

¹⁹ E. Szmidt, *Piosenki na lekcji języka niemieckiego*, „Języki Obce w Szkole”, Nr 6/2000, s. 87.

²⁰ F. Vahle, *Kinderlied. Erkundungen zu einer frühen Form der Poesie im Menschenleben*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1992, s. 167.

kończenia²¹. Z jednej strony może to stanowić dobrą zabawę i sprawiać dzieciom dużo radości, z drugiej natomiast może służyć ćwiczeniu sprawności językowych, kształtowaniu postaw prospołecznych bądź uczyć samodzielnego myślenia i podejmowania niekiedy trudnych decyzji.

Wyjątkowym rodzajem tekstu narracyjnego są bajki. Intensywnie odwołują się do dziecięcego świata fantazji. Nabierają życia poprzez osobistą interpretację osoby opowiadającej. Niekiedy znane są dzieciom z wczesnego dzieciństwa, a tym samym budzą jeszcze większe emocje, gdy prezentowane są w języku obcym. Bajki nieznane, głęboko zakorzenione w kulturze danego narodu, niosą ze sobą dodatkowo możliwość zanurzenia w rzeczywistości odmiennej kulturowo²². Bajki, zgodnie z oczekiwaniami dzieci, przedstawiają świat, w którym dobro zwycięża, a zło zostaje ukarane. Ważna jest w nich nie tylko ich strona literacka, lecz także psychologiczna, pedagogiczna, kulturowa i historyczna. Bajki pobudzają do myślenia i zachęcają do różnych działań, takich jak odgrywanie ról, przygotowanie prac plastycznych, rekwizytów czy stworzenie teatrzyku kukielkowego. Są jednocześnie instrumentem przyczyniającym się do socjalizacji dziecka, oddziałując w sposób terapeutyczny i umożliwiając całościowe uczenie się/nauczanie²³.

Wspierając ogólny rozwój dzieci a także stopniowe ich przygotowywanie do udziału w międzynarodowych projektach międzyszkolnej współpracy, warto we wczesnoszkolnym nauczaniu języka obcego rozwijać sprawność pisania. Pisanie wymaga współdziałania pamięci wzrokowej, dotykowej i mięśniowej. Pozwala ćwiczyć nie w pełni wykształcone jeszcze mięśnie nadgarstka, uwagę i koncentrację. Dla małego ucznia wiąże się ono z podjęciem trudu i wysiłkiem. Pozostawia jednak trwały efekt, tak jak w przypadku prac plastycznych, którym dziecko może się cieszyć, pochwalić i do niego wrócić. W sprzyjającym otoczeniu może stanowić także dobrą zabawę. Pisanie może być uzupełnieniem innych ćwiczeń, np. związanych ze słuchaniem lub czytaniem tekstu, który następnie trzeba uzupełnić bądź przekształcić. Dzieci obrysowują kontury liter, dopasowują podpisy do obrazków, wybierają spośród proponowanych zdań to najlepiej pasujące do rysunku. Przykładami innych ćwiczeń mających zastosowanie na lekcji języka obcego w klasach najmłodszych są: przepisywanie, notowane dyktowanych fragmentów zdań, opracowywanie w parach lub grupach dialogów komiksowych czy też stosowanie techniki kolażu²⁴.

Niezależne od stosowanych metod i form pracy na lekcji ważne jest, aby zakres tematyczny, dane językowe oraz wszelkie konteksty wielokulturowe wzbudza-

²¹ J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci...*, op. cit., s. 104-122.

²² I. Maier, *Es war einmal... Märchen als Gestaltungsaufgabe*, „Fremdsprache Deutsch“, Sondernummer 1990 – Deutsch in der Primarschule, s. 4-9.

²³ D. Kirsch, *Es war einmal... Zur Funktion von Märchen im frühen Fremdsprachenunterricht*, „Frühes Deutsch. Märchen mal anders“, Heft 4, 2. Jahrgang, April 2005, s. 4-7.

²⁴ J. Zawodniak, *Pisanie w języku obcym jako zajęcie przyjemne i pożyteczne*, „Poliglota. Edukacja językowa dzieci”, Nr 1(1), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2205, s. 62-75.

ły ciekawość dziecka i były prezentowane w sposób sensowny i interesujący, by uwzględniały stan wiedzy dziecka, jego dotychczasowe doświadczenia²⁵. Dotyczy to także gier i zabaw. Wszelkim działaniom podejmowanym przez nauczyciela oraz ucznia powinien przyświecać określony cel. Poszczególne aktywności jak obserwowanie, analizowanie, porównywanie, refleksja, klasyfikowanie, zgadywanie, wyszukiwanie, rysowanie, kolorowanie, podpisywanie, rozmawianie, śpiewanie, ruch i śmiech itp., przynoszą określony skutek i ułatwiają dostęp do tego, co nieznane i nowe²⁶. Pozwalają one dziecku na pracę własną lub w grupie, na rywalizowanie, na zrozumienie dotychczas niezrozumiałych zagadnień, na nawiązanie kontaktu, przekazanie ważnej informacji, zdobywanie nowej wiedzy, praktycznych umiejętności porozumiewania się, zaspokajanie podstawowych potrzeb związanych z funkcjonowaniem w grupie społecznej, jaką jest klasa, oraz na zabawę. Służą zatem osiągnięciu zamierzonego wcześniej efektu, a jednocześnie mają sprawiać dziecku przyjemność.

Nauczanie wielo-, a szczególnie międzykulturowe, także w aspekcie gлотodydaktycznym, polega przede wszystkim na kształtowaniu wzajemnych relacji pomiędzy uczestnikami procesu edukacyjnego. Dużą wagę przywiązuje się w tym przypadku do wypracowania właściwych postaw w stosunku do inności tych uczestników, tak w szeroko rozumianym kontekście kulturowym jak i w odniesieniu do ich cech stricte indywidualnych. Cele te można zrealizować odwołując się właśnie do zabaw i gier, które poza tym, że dostarczają dzieciom dużo przyjemności, to poddane dydaktyzacji mogą stać się nośnikami nie tylko języka czy kultury, ale także szeroko rozumianych wartości etyczno-moralnych.

Literatura

- Aronson E., 1995, *Człowiek – istota społeczna*, tłum. J. Radzicki, PWN, Warszawa.
- Chodkowska M., 2002, *Wielowymiarowość procesu integracji w edukacji i życiu społecznym*, w: Chodkowska M. (red.), *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 23-33.
- Graffmann H., 2001, *Die Puppe spielt mit*, „Fremdsprache Deutsch“, Heft 25-2001, s. 50-54.
- Grucza F., 1996, *O przeciwstawności ludzkich interesów i dążeń komunikacyjnych, interkulturowym porozumiewaniu się oraz naukach humanistyczno-społecznych*, w: Grucza F. i Chomicz-Jung (red.), *Problemy komunikacji interkulturowej: Jedna Europa – wiele języków i wiele kultur*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 11-31.
- Haudeck H., 2000, *Der Einsatz von Handpuppen und anderen Spielfiguren*, w: Bleyhl W. (red.), *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*,

²⁵ J. Roche, op. cit., s. 47.

²⁶ M. Pelz, *Prinzipien der Methodik des frühen...*, op. cit., s. 56-64; A. Kubanek-German, *Frühes Fremdsprachenlernen in Europe*, op. cit., s. 84-88.

- Hannover: Schroedel, s. 59-68.
- Iluk J., 2002, *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Wydawnictwo Gnome, Katowice.
- Iluk J., 2005, *O niektórych aspektach wczesnoszkolnego nauczania języków obcych*, „Poliglota. Edukacja językowa dzieci”, Nr 1(1), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa, s. 7-15.
- Jodłowiec M., 2005, *Techniki ludyczne w kształtowaniu świadomości różnic międzykulturowych*, w: Mackiewicz M. (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań, s. 269-277.
- Kapica G., 1997, *Zabawa*, w: Pomykało W. (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa, s. 933-934.
- Kirsch D., 2005, *Es war einmal... Zur Funktion von Märchen im frühen Fremdsprachenunterricht*, „Frühes Deutsch. Märchen mal anders“, Heft 4, 2. Jahrgang, April, s. 4-8.
- Krumm H.J., 1997, *Einsprachigkeit ist heilbar - Monolingualism is curable - Le monolinguisme est curable*, „Fremdsprache Deutsch“, Sondernummer II/1997: TRENDS 2000, s. 11-16.
- Kubanek-German A., 1999, *Frühes Fremdsprachenlernen in Europa*, w: Hermann-Brennecke G. (red.), *Frühes schulisches Fremdsprachenlernen zwischen Theorie und Empirie*, Münster: LIT Verlag 1999, s. 156-176.
- Kubanek-German A., 2003, *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 2: Didaktik der Gegenwart*, Waxmann Verlag, Münster / New York / München / Berlin.
- List G., 2002, *Motivation im Sprachunterricht*, „Fremdsprache Deutsch“, Heft 26/2002, s. 6-10.
- Maier I., 1990, *Es war einmal... Märchen als Gestaltungsaufgabe*, „Fremdsprache Deutsch“, Sondernummer 1990 – Deutsch in der Primarschule, s. 4-9.
- Okoń W., 2001, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Pamuła M., 2003, *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Pamuła M., 2005, *Nowe technologie informacyjne i komunikacyjne w nauczaniu języka obcego dzieci*, „Poliglota. Edukacja językowa dzieci”, Nr 2(2), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa, s. 57-61.
- Pelz M., 1996, *Prinzipien der Methodik des frühen Fremdsprachenunterrichts*, w: Gompf G., Meyer E. (red.), *Kinder lernen europäische Sprachen e.V. / Jahrbuch 96*. Klett, Leipzig, s. 56-64.
- Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla Szkół Podstawowych i Gimnazjów - Załączniki do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 6 listopada 2003r. (poz. 2041).*
- Przetacznik-Gierowska M., 2005, *Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki*,

- w: Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, PWN, s. 151-188.
- Reber A. S., Reber E. S., 2005, *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Roche J., 2001, „Sinn-voll” *Fremdsprachen lernen im interkulturellen Fremdspracheunterricht*, w: *Primar. Heft 27*, 10. Jahrgang, März, s. 46-48.
- Siek-Piskozub T., 2001, *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szmidt E., 2000, *Piosenki na lekcji języka niemieckiego*, „Języki Obce w Szkole”, Nr 6/2000, s. 87-92.
- Vahle F., 1992, *Kinderlied. Erkundungen zu einer frühen Form der Poesie im Menschenleben*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Zawadzka E., 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Zawodniak J., 2005, *Pisanie w języku obcym jako zajęcie przyjemne i pożyteczne*, „Poliglota. Edukacja językowa dzieci”, Nr 1(1), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa, s. 62-75.

PIOSENKA JAKO ELEMENT LUDYCZNY NA LEKTORACIE JĘZYKA WŁOSKIEGO

„Piosenka jest jedną z form strategii ludycznej zastosowaną do celów niezabawowych” – tak stwierdzają w swojej najnowszej książce *Muzyka i słowa*¹ Teresa Siek-Piskozub i Anna Wach. Podczas pracy ze studentami uczącymi się języka włoskiego w ramach lektoratu wskazane wydaje się wykorzystanie tej właśnie formy nauki przez zabawę obok tradycyjnej metody pracy z podręcznikiem. Lektorat języka włoskiego bywa fakultatywny, stąd tym bardziej potrzebne są inne elementy motywujące do nauki. W niniejszej pracy zaprezentowane zostaną własne opracowania kilku bardzo popularnych i melodyjnych piosenek włoskich przygotowane dla poziomu początkującego i pośredniego (A1-A2-B1), w różnych wariantach wykorzystywane przeze mnie na zajęciach.

Dlaczego właśnie ta forma strategii ludycznej tak dobrze sprawdza się na języku włoskim? Wynika to z faktu, iż melodyjna i popularna piosenka włoska jest najbardziej lubianym i pożądanym przez studentów elementem ludycznym, ponieważ stanowi zmianę w dotychczasowym trybie nauki, wzbudza zainteresowanie, zachęca do zrozumienia treści i przede wszystkim do obcowania z językiem także poza zajęciami. Ponadto Włochy kojarzą się studentom ze słońcem i śpiewem, z muzyką lekką i przyjemną. Przekonałam się również, że uczący się języka włoskiego chcą pracować (przynajmniej w początkowej fazie nauki) z piosenkami, które są im znane, które słyszą czasem w radiu, które lubią i do których mają stosunek emocjonalny. Tak znane piosenki jak *Felicità* czy *L'italiano* wywołują natychmiastowy entuzjazm i zapal do pracy.

Praca z piosenką podczas zajęć językowych ma wpływ na proces uczenia się i zapamiętywania poznanego już materiału. Ponadto wykonując zadania związane z piosenką, studenci ćwiczą cztery sprawności językowe: słuchanie (rozumienie

¹ T. Siek-Piskozub, A. Wach, *Muzyka i słowa. Rola piosenki w procesie przyswajania języka obcego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.

ze słuchu), czytanie (akcent, intonacja, wymowa), mówienie (słownictwo, skojarzenia z tytułem, treść tekstu, opowiadanie, dyskusja), pisanie (streszczenie, przekształcanie). Ze względu na niewielką liczbę godzin w niektórych grupach w ciągu roku i niemożność stałej pracy z kasetą w celu ćwiczenia wymowy i akcentu, piosenka doskonale się tutaj sprawdza. W opracowanych ćwiczeniach gramatycznych studenci powtarzają lub poznają zagadnienia strukturalne, a w ćwiczeniach leksykalnych rozwijają i wzbogacają słownictwo. Zajęcia z piosenką dzielę czasami na dwie części – przed słuchaniem i po słuchaniu – i w każdej z nich realizuję określone cele. Treść piosenek powinna odpowiadać studentom, tak by chcieli wyrazić swoją o niej opinię lub podjąć dyskusję w grupach bardziej zaawansowanych. Ponadto piosenki włoskie doskonale oddają ducha Półwyspu Apenińskiego, są zatem wyrazem kultury i języka kraju.

Jedną z pierwszych proponowanych przeze mnie piosenek dla poziomu początkującego jest najśłynniejszy, bardzo melodyjny utwór Rominy Power i Al Bana *Felicità* czyli szczęście. Często to studenci o niego proszą. Realizuję ją po około 2-3 jednostkach z podręcznika, gdy studenci znają już rodzajniki, rzeczowniki, przymiotniki, niektóre czasowniki w czasie teraźniejszym oraz kilka wyrażen przyimkowych typu: *stazione del metrò, finire di lavorare, tipo di musica* (stacja metra, kończyć pracować, typ muzyki). Jest to tekst dość prosty językowo, gdyż opiera się na jednej konstrukcji: *La felicità è...* (Szczęście to jest...). Pojawia się w nim spora liczba rodzajników, rzeczowników oraz wyrażen przyimkowych, z którymi osoby poznające język włoski powinny się zapoznawać od samego początku.

Opracowanie piosenki *Felicità*

Poziom: początkujący (po 2-3 jednostkach z podręcznika *Progetto italiano 1*) lub wyższy.

Czas ok. 45 min.

Cel: 1) poznanie konstrukcji z czasownikiem „essere” (być) *La felicità è...* + bezokolicznik, + rzeczownik z rodzajnikiem nieokreślonym, + rzeczownik z rodzajnikiem określonym; 2) powtórzenie liczby i rodzaju rzeczowników i przymiotników, form rodzajnika; 3) poznanie nowych rzeczowników i przymiotników; 4) zapoznanie się z nowymi wyrażeniami przyimkowymi.

Objaśnienie do ćwiczeń:

1. Przed słuchaniem:

– zadanie nr 1 – Zadaniem studentów jest połączenie tych słów z listy, które się rymują.

– zadanie nr 2 – Praca w parach lub grupach: studenci zastanawiają się, które słowa to rzeczowniki, przymiotniki, czasowniki, przysłówki. Tu następuje

też wyjaśnienie znaczenia słownictwa (może to być praca ze słownikiem) oraz dopasowanie rodzajników do rzeczowników.

2. Słuchanie (1-2 razy):

– zadanie nr 3 – Zadaniem studentów jest wpisanie usłyszanych słów do tekstu z lukami. Studenci mogą wcześniej przejrzeć cały tekst. W każdej strofie są trzy pary rymów, w refrenie dwie pary. Zadanie to nie będzie trudne, gdyż pary rymów zostały już omówione wcześniej. Poza tym, zważywszy na tempo piosenki, wystarczy wpisywać tylko jedno słowo z danej pary rymów, a resztę uzupełnić na przykład podczas drugiego słuchania lub później.

3. Po słuchaniu:

– Studenci ponownie czytają tekst, sprawdzają swoje uzupełnienia i przystępują do zadania nr 4 mającego skontrolować zrozumienie tekstu (prawda – fałsz). Wyszukują odpowiedzi w tekście.

– zadanie nr 5 – Studenci mają wybrać wyrażenia określające, czym jest szczęście dla wykonującego piosenkę mężczyzny, a czym dla kobiety. W tej fazie następuje też kompletne objaśnienie słownictwa – może to być także praca ze słownikiem.

– zadanie nr 6 – Kreatywne mówienie – studenci na podstawie znanego już słownictwa mają określić, co dla nich jest szczęściem, stosując występującą w tekście strukturę: „La felicità è per me...”.

– zadanie nr 7 – Refleksja gramatyczna nad stosowaną strukturą: kiedy stosujemy rodzajnik nieokreślony, kiedy określony, jak tłumaczymy bezokolicznik.

Na zakończenie można ponownie posłuchać piosenki.

Kolejną piosenką, którą realizuję podczas zajęć, jest znany większości studentów kultury włoski przebój *L'italiano*, tytułowany częściej *Lasciatemi cantare* (Pozwólcie mi śpiewać) ze względu na powtarzalność tych słów w tekście piosenki. Podczas gdy melodia łatwo wpada w ucho i zachęca do śpiewania, tekst może być trudniejszy do zrozumienia – zwłaszcza na poziomie początkującym – ze względu na konieczność objaśnienia kontekstu kulturowego lat sześćdziesiątych. Przesłaniem tekstu jest konkluzja: „Pozwólcie mi śpiewać, bo jestem prawdziwym Włochem”. Słowa te potwierdzają, jak ważne miejsce zajmuje piosenka w kulturze włoskiej.

Opracowanie piosenki *L'italiano*

Poziom: początkujący (po 3 jednostkach z podręcznika) lub wyższy.

Czas: 20-30 min.

Cel: 1) ćwiczenie na rozumienie ze słuchu; 2) powtórzenie form rodzajnika określonego i nieokreślonego w l. poj. i l. mn.; 3) powtórzenie zasad stosowania rodzajników; 4) powtórzenie narodowości.

Objaśnienie do ćwiczeń:

– studenci otrzymują kopie tekstu z wyraźnie zaznaczonymi dwoma wersjami rodzajnika do wyboru. Mogą przejrzeć tekst przed słuchaniem piosenki.

– zadanie nr 1 – Studenci słuchają piosenki (1-2 razy) i zaznaczają formę rodzajnika, którą słyszą. Wybierają między rodzajnikiem określonym i nieokreślonym w l. poj. i między formą rodzajnika określonego w l. mn. Studenci nie muszą rozumieć tekstu, jest to ćwiczenie na usłyszenie formy. Następnie studenci w parach porównują swoje wersje, na końcu sprawdzamy wszystko, ustalając formę rodzajnika.

– zadanie nr 2 – Na podstawie niektórych zdań powtarzamy zasady stosowania rodzajników. Studenci często potrafią odnieść się do innych języków i prawidłowo wyjaśnić dany przypadek.

– zadanie nr 3 – zadawane jest pytanie: „jakie inne narodowości pamiętasz?”. Odpowiedź może brzmieć: *Sono spagnolo, tedesco* itd. (powtórzenie poznanych już narodowości).

Po zakończeniu ćwiczeń powinno nastąpić wyjaśnienie słownictwa i kontekstu kulturowego. Bez tego ostatniego treść pozostaje niejasna, a nawet pozbawiona sensu.

Wariant: zadanie nr 4 – gramatyka – jeśli zostały już przerobione przyimki proste i złożone, zadaniem studentów jest wyszukanie wszystkich przyimków w tekście.

Wariant: zadanie nr 5 – słownictwo – ćwiczenie na kreatywność – „dopisz inne bezokoliczniki w zdaniu *Lasciatemi...*”, np. *lasciatemi lavorare, sognare, partire, ascoltare* itd., przy jednoczesnym omówieniu użytej formy (tryb rozkazujący 2 osoby l. mn. z zaimkiem osobowym).

Kiedy studenci poznają już pierwszy czas przeszły złożony i zaczną poznawać czas przyszły prosty, realizując piosenkę *Tornerò* (Santo California). Jest to dobry sposób na powtórzenie form czasownikowych w czasie teraźniejszym, przeszłym i przyszłym, gdyż wszystkie te formy znajdują się w tekście. Ponadto piosenka jest stosunkowo wolna i może stanowić doskonałe ćwiczenie rozumienia ze słuchu.

Opracowanie piosenki *Tornerò*

Poziom: początkujący (po 4-5 jednostkach z podręcznika) lub wyższy.

Czas: ok. 45 min.

Cel: powtórzenie form czasu teraźniejszego, przeszłego złożonego, przyszłego prostego; poszerzenie słownictwa; ćwiczenia na rozumienie tekstu ze słuchu; stawianie hipotez co do znaczenia wyrażen nieznanymi.

Objaśnienie do ćwiczeń:

1. Przed słuchaniem:

– zadanie nr 1 – Studenci mają za zadanie, na podstawie tytułu, określić, o czym może opowiadać tekst piosenki (np. „ktoś pragnie wrócić do miejsca wakacji, ktoś zakochany musi wyjechać, ale zamierza wrócić”).

– zadanie nr 2 – Studenci mają wypisane formy czasownikowe występujące w tekście piosenki. Ich zadaniem jest określenie, jaki to czas oraz jak brzmi forma bezokolicznikowa tych czasowników. Na tym etapie niekoniecznie należy tłumaczyć czasowniki, ale można proponować pracę ze słownikiem.

2. Słuchanie (1-2 razy):

– zadanie nr 3 – w trakcie słuchania studenci wpisują wcześniej omówione czasowniki do tekstu. Mają na to naprawdę dużo czasu ze względu na tempo.

3. Po słuchaniu:

– zadanie nr 4 – Studenci w parach lub grupach decydują, które wyrażenia w tekście mówią o uczuciach kobiety, a które mężczyzny, i wpisują do tabeli.

– zadanie nr 5 – Ponownie w grupach lub indywidualnie następuje chronologiczne ułożenie podanych wydarzeń. Na koniec studenci odczytują swoje wersje. W ten sposób mamy już ułożoną całą historię i w zasadzie nawet bez podawania znaczenia przez lektora tekst powinien być mniej więcej zrozumiały.

– zadanie nr 6 – Należy odnaleźć w tekście antonimy podanych słów.

Wariant: zadanie nr 7 – dla grup bardziej zaawansowanych refleksja gramatyczna na temat niektórych konstrukcji użytych w piosence wskazanych przez nauczyciela. Na zakończenie można ponownie posłuchać piosenki.

Piosenkę *Acapulco* grupy „Ricchi e Poveri” zwykle proponuję pod koniec roku akademickiego, ponieważ kojarzy się ona ze słynnym miejscem wakacyjnym. Jednakże ze względu na sporą ilość trudnego materiału gramatycznego nie realizuję tej piosenki na lektoratach 60-godzinnych. Natomiast studenci uczący się włoskiego w cyklach 120-godzinnych mają już za sobą osiem jednostek z podręcznika i są przygotowani do poznawania nowych zagadnień gramatycznych oraz dalszego rozwijania słownictwa. Temat tak wdzięczny jak wakacje jest bardzo dobrze przyjmowany.

Opracowanie piosenki *Acapulco*

Poziom: początkujący (po 7-8 jednostkach z podręcznika) lub wyższy.

Czas: ok. 45 min.

Cel: 1) powtórzenie czasowników w formie nieosobowej; 2) powtórzenie przyimków; 3) poznanie konstrukcji opisowej wyrażającej trwanie akcji w momencie mówienia w czasie teraźniejszym („właśnie teraz to robię”): *stare* + *gerundio semplice* (czasownik *stare* + imiesłów współczesny przysłówkowy).

Objaśnienie do ćwiczeń:

1. Przed słuchaniem:

– zadanie nr 1 – Rolą studentów jest zastanowienie się w parach lub grupach, co konkretnie kojarzy się im z tytułem. Zwykle są to słowa związane z wakacjami, odpoczynkiem, podróżą itp. Następnie relacjonują swoje propozycje reszcie grupy. Jeśli trzeba, zapisujemy słownictwo na tablicy.

– zadanie nr 2 – Studenci mają wypisane czasowniki w formie nieosobowej oraz osobowej. Zadaniem jest pogrupowanie tych czasowników według formy i wpisanie do tabeli. Na tym etapie zastanawiamy się również, czy niektóre formy odmieniają się na przykład jak przymiotnik, tworzymy bezokoliczniki od wszystkich form, przypominamy sobie, jak tworzymy formy imiesłowu współczesnego w trzech koniugacjach.

2. Słuchanie (1-2 razy):

– zadanie nr 3 – Studenci mają przed sobą tekst piosenki z wykropkowanymi miejscami na omówione wcześniej formy oraz z pustymi podkreślonymi miejscami na przyimki. Podczas pierwszego słuchania ich zadaniem jest wpisanie nieodmiennych i odmiennych form czasownika w odpowiednie miejsca. Podczas drugiego słuchania skupiają się już na przyimkach. Jest to także ćwiczenie na wpisywanie formy przyimka ze słuchu. Jeśli to konieczne, można posłuchać piosenki trzeci raz.

3. Po słuchaniu:

– zadanie nr 4 – Kontrolujemy, czy wszystkie formy, zarówno czasownikowe, jak i przyimki, zostały prawidłowo wpisane. Studenci mają wskazać w tekście piosenki miejsca, gdzie występuje czasownik *stare* oraz znany już imiesłów współczesny i zastanowić się w parach lub grupach, jakie znaczenie wnosi ta konstrukcja. Po wyjaśnieniu tego problemu studenci są proszeni o podanie innych przykładów tej konstrukcji lub o wypowiedzenie całych zdań, np. *Adesso sto lavorando. Marco sta partendo per gli Stati Uniti.* itp. Tutaj też należy wyjaśnić wszelkie wątpliwości dotyczące nieznanego słownictwa i innych form typu *voler farla finita con qc.* – „chcieć z czymś skończyć”.

– zadanie nr 5 – Studenci mają wskazać, które przyimki są właściwe, a które niewłaściwe, które proste, a które z rodzajnikiem – przypomnienie.

Wariant: zadanie nr 6 dla grup bardziej zaawansowanych. Studenci mają wypisane zwroty z piosenki, a ich zadaniem, w parach lub grupach, jest podanie znaczenia tych zwrotów innymi słowami w języku włoskim.

Wariant: zadanie nr 7 dla grup bardziej zaawansowanych. Zadanie polega na napisaniu krótkiej historyjki opowiadającej treść piosenki przy użyciu poznanej konstrukcji. Może to być praca indywidualna lub w parach. Na zakończenie studenci odczytują lub (co jest bardziej wskazane) wypowiadają swoje wersje.

Ostatnią piosenką, jaką zaprezentuję, jest włoski hit z 1997 roku. Piosenka nosi tytuł *Laura non c'è* (Nek). Jest przeznaczona już wyłącznie dla grup na poziomie

pośrednim B1-B2 ze względu na bogate słownictwo, zastosowanie trudniejszych form gramatycznych (tryby warunkowe, tryb łączący czasu teraźniejszego i przeszłego) oraz długość tekstu.

Opracowanie piosenki *Laura Non C'è*

Poziom: pośredni (po 7-8 jednostkach *Progetto Italiano 2*).

Czas: ok. 45 min.

Cel: 1) powtórzenie trybu łączącego, trybu warunkowego, czasów przeszłych;
2) praca ze słownictwem.

Objaśnienie do ćwiczeń:

1. Przed słuchaniem:

– zadanie nr 1 – Studenci na podstawie tytułu („Laury nie ma”) zastanawiają się w grupach lub parach, kim może być Laura („koleżanka”, „siostra”, „dziewczyna” itp.) oraz dlaczego jej nie ma (ponieważ „wyjechała”, „umarła”, „odeszła”, „zniknęła”, „poszła po zakupy” itp.).

2. Słuchanie (1-2 razy):

– zadanie nr 2 – Studenci otrzymują tekst piosenki z dwoma wyraźnie zaznaczonymi słowami do wyboru. Jedno z nich występuje w tekście, drugie natomiast mogłoby być użyte w danym kontekście. Niektóre pary są synonimami, inne antonimami, jeszcze inne tylko się rymują. Zadaniem studentów jest usłyszenie i zakreślenie słowa występującego w piosence.

3. Po słuchaniu:

– zadanie nr 3 – Studenci mogą wzajemnie skontrolować prawidłowe zakreślenia lub robimy to wspólnie. Ich zadaniem jest ustalenie w parach lub grupach, które słowa to synonimy, a które – antonimy. Ponadto ustalają, czy wszystkie słowa dobrze pasują do kontekstu, czy być może nie pojawiają się jakieś zabawne znaczenia. Wskazana jest tutaj praca ze słownikiem lub pomoc lektora.

– zadanie nr 4 – Studenci mają wskazać wszelkie wyrażenia opisujące stan emocjonalny bohatera oraz wszystkie zwroty, w których mówi się o Laurze.

– zadanie nr 5 – Zadaniem studentów jest wyjaśnienie podanych sformułowań innymi słowami. Tu też wskazana jest praca ze słownikiem lub pomoc lektora.

– zadanie nr 6 – Refleksja gramatyczna – Studenci dysponują listą zwrotów występujących w tekście piosenki. Mają wyszukać, jakie formy gramatyczne po nich występują, czy można zastosować inne formy, czy też nie. Tu warto się też zastanowić nad niektórymi użyciami kolokwialnymi (np. zastosowanie zaimka osobowego w formie dopełnienia bliższego *te* zamiast zaimka osobowego w formie mianownika *tu „e te che sei qua”*, użycie trybu oznajmującego, a nie łączącego, po *„è strano che”*). Na zakończenie można jeszcze raz posłuchać piosenki.

Z moich obserwacji wynika, że stosowanie piosenek na lektoracie języka włoskiego z całą pewnością podnosi motywację do nauki, stwarza warunki do obcowania z językiem także poza zajęciami oraz pokazuje studentom, że to, co wydaje się trudne podczas standardowej pracy z podręcznikiem, w piosence może być łatwe i przyjemne. Język włoski ma rozbudowany system gramatyczny i leksykalny, dlatego zajęcia z piosenką znakomicie redukują stres związany z przyswajaniem zasad i reguł rządzących tym językiem. Z drugiej jednak strony zauważyłam, iż dopasowanie piosenek do poziomu początkującego jest zadaniem dość skomplikowanym, a to właśnie wtedy studenci są najbardziej zainteresowani pracą z piosenką i to najchętniej z taką, którą sami wybrali. By ich zachęcić do nauki, warto podejmować próby opracowywania takich piosenek pod kątem realizowanego materiału. Oczywiście zaprezentowane dla poziomu początkującego opracowania piosenek mogą być z powodzeniem realizowane w grupach o wyższym poziomie zaawansowania jako powtórka i miły akcent muzyczny.

Literatura

- Siek-Piskozub T., Wach A., 2006, *Muzyka i słowa. Rola piosenki w procesie przyswajania języka obcego*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Costamagna L., 2002, *Cantare l'italiano*, Guerra Edizioni, Perugia.

GRY W INNOŚĆ.

ZASTOSOWANIE GIER INTERAKCYJNYCH W EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ NA OBSZARZE KONFLIKTU SPOŁECZNEGO (NA PRZYKŁADZIE KOSOWA)

Poniższy artykuł jest formą ewaluacji zajęć z uczenia międzykulturowego przy zastosowaniu gier interakcyjnych, które prowadzono wśród dzieci i młodzieży żyjących w przestrzeni skonfliktowanej na poziomie etniczno-religijnym. Poniższe wnioski płyną z obserwacji uczestniczącej, bowiem autor niniejszego artykułu pełnił funkcję animatora i moderatora zajęć z uczenia międzykulturowego. Dodać należy, że obserwacja była pogłębiona, gdyż przebiegała również poza czasem zajęć w sytuacjach towarzyszących codziennym czynnościami. Autor niniejszego artykułu przebywał w Kosowie ponad dwa miesiące, pracując wśród albańskich i serbskich dzieci w wieku od 5 do 15 lat.

Uczenie przebiega na trzech zasadniczych poziomach, lecz są one wzajemnie powiązane. Są to poziomy: poznawczy, emocjonalny i behawioralny¹. Komponent poznawczy odwołuje się do wiedzy merytorycznej, komponent emocjonalny do uczuć (np. zaufania lub lęku), wreszcie komponent behawioralny do zachowań i umiejętności.

Na wartości, które służą promowaniu i rozwijaniu edukacji międzykulturowej, wskazywał Fernand Ouellet². Są to:

- pełniejsze zrozumienie kultur we współczesnych społeczeństwach,
- większa zdolność komunikacji ludzi pochodzących z różnych kultur,
- elastyczny stosunek do kulturowej różnorodności w społeczeństwie,

¹ A. Gillert, *Koncepcja uczenia się międzykulturowego*, w: S. Martinelli, M. Taylor (red.), *Uczenie się międzykulturowe*, Warszawa 2002, s. 17.

² F. Ouellet, *L'Education interculturelle: essai sur le contenu de la formation des maitres*, Paris 1991.

- zdolności uczestnictwa w interakcjach społecznych oraz uznawania wspólnego dziedzictwa.

Milton J. Bennett stworzył model rozwoju wrażliwości międzykulturowej, wyznaczając etapy etnocentryczne i etnorelatywistyczne³. W etapie etnocentrycznym różnice kulturowe postrzega się jako zagrożenie, dlatego przybiera się w stosunku do nich postawę obronną lub minimalizuje się ich znaczenie. W skrajnym przypadku zaprzecza się ich istnieniu. W etapie etnorelatywistycznym różnice stają się wezwaniem, przez co następuje ich akceptacja, a następnie adaptacja i integracja. Na model M. J. Bennetta można też spojrzeć nie jako na następujące po sobie etapy, ale jak na skalę określającą stopień radzenia sobie z różnicami kulturowymi⁴. Te uzależnione są nie tylko od zdolności indywidualnych, ale również od środowiska społecznego i okoliczności, w jakich się ono znajduje.

Przeprowadzona poniżej ewaluacja wynika z podjęcia wyzwania, jakie niesie uczenie międzykulturowe. Szczególną uwagę zwrócono na te elementy, które są najistotniejsze z punktu widzenia zmiany postawy z etnocentrycznej na etnorelatywistyczną.

Cele zajęć

Gry interakcyjne stosowane jako treningi psychologiczne powinny kształtować świadomość, wiedzę i umiejętności⁵. Kształtowanie świadomości oznacza tworzenie postawy otwartej względem przekazywanych w grze informacji. Wiedza służy podstawowym wartościom i normom przekazywanym w kulturze. Nabyte umiejętności uczą swobody reakcji na odmienne zachowania i swobody działania w odmiennej kulturze. Wszystko to prowadzi do przełamania stereotypów, które są największą barierą komunikacji członków odmiennych kultur.

Uczenie wszystkich trzech elementów musi być wyważone i proporcjonalne, nie należy zasypywać uczestników wiedzą ani wyuczać mechanicznych zachowań z pominięciem tej wiedzy, ale uczyć akceptacji i zrozumienia dla tych zachowań. Podstawowymi metodami, do jakich odwołuje się uczenie międzykulturowe, są gry interakcyjne. To przy ich pomocy podajemy w wątpliwość funkcjonujące w społeczeństwach stereotypy.

Odbiorcy

Uczenie międzykulturowe powinno być skierowane na ludzi młodych. Ci przeżywają bowiem swoje doświadczenia w większym stopniu w sposób emocjonalny, niekiedy bardzo zintensyfikowany, w mniejszym zaś stopniu poprzez

³ M.J. Bennett, *Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity*, w: R. M. Paige (red.), *Education for the intercultural experience*, Maine 1993.

⁴ A. Gillert, op. cit, s. 32.

⁵ R. Brislin, T. Yoshida, *Intercultural Communication Training: An Introduction*, Oaks 1994.

intelektualnie wyrobione poglądy. Podstawowa cecha tych ostatnich wynika z wychowania, jakie młodzi wynoszą z rodzinnego domu. To tam kształtują się w nich postawy etnocentryczne lub etnorelatywistyczne, ale młodzi ludzie są też grupą najbardziej otwartą, bo najbardziej elastyczną w budowaniu indywidualnej tożsamości.

Ponieważ różnice wśród młodzieży Kosowa były znaczące, na początku konieczna była wstępna selekcja osób, które chciały wziąć udział w planowanych zajęciach z uczenia międzykulturowego. Relacje pomiędzy moderatorem a uczestnikami były już na ówczesnym etapie zaawansowane, gdyż wszyscy spotykali się przez miesiąc na zajęciach mających charakter półkolonii. Przy wstępnej ocenie grupy trzeba było mieć na uwadze podziały według struktur lubienia, płci i wieku uczestników. Współpracy sprzyjały takie relacje wewnątrz grupy, które wskazywały na równość uczestników okazywaną wzajemnym szacunkiem i nie odznaczały się wyraźnym przywództwem jednej z osób. Poczucie solidarności wśród dzieci wzrastało, gdy chłopcy i dziewczynki przebywali na osobnych zajęciach. Nastoletni uczniowie wykazywali bowiem, jak większość ich rówieśników, buntowniczy stosunek do płci przeciwnej.

Zajęcia z młodzieżą albańską odbywały się w miejskiej szkole w Vushtrri, z młodzieżą serbską we wsi Suvo Grlo. Wśród dzieci albańskich stworzone zostały dwie grupy dziewcząt i chłopców w wieku od 11 do 15 lat. Grupa dziewcząt liczyła 12, grupa chłopców 6 uczestników. Wśród dzieci serbskich powstała jedna grupa 8-osobowa – 6 dziewcząt i 2 chłopców⁶. Cały program nazwany został „Tęcza” (po albańsku „Ylberi”, po serbsku „Duga”).

Środowisko społeczne

Badania psychologów kulturowych wskazały jednoznacznie, że programy edukacyjne mające na celu przezwyciężenie barier percepcyjnych muszą być kierowane do konkretnych grup narodowych, nie zaś do ogółu⁷. Gdyby rozpocząć uczenie międzykulturowe w grupie, która objęta jest konfliktem społecznym, można się spodziewać podziału grupy i polaryzacji wewnątrz wszystkich powstałych podgrup, skupionych wokół przywódców. Poczucie tożsamości swój – obcy zdominowałoby zajęcia i przyćmiło ich sens. Próby zorganizowania wspólnych zajęć powinny mieć zatem miejsce, ale wyłącznie po uprzednim przeprowadzeniu ich wśród grup narodowych i wyłonieniu tych jednostek, które wykazują się aktywnością na zaawansowanym poziomie uczestnictwa oraz które wyrażają taką

⁶ Nauczanie międzykulturowe cieszyło się mniejszym zainteresowaniem ze strony chłopców, którzy woleli najczęściej spędzić ten czas grając w piłkę nożną.

⁷ H. Grzymała-Moszczyńska, *Jak można się uczyć innej kultury*, w: S. Martinelli, M. Taylor (red.), *Uczenie się międzykulturowe*, op. cit., s. 180. Owi badacze to m. in. J. L. Schram, P. J. Lauver. Wyniki swej pracy opublikowali w *Alienation in international students*, „Journal of College Students Development”, nr 29/1988.

chęć. Spotkanie takie wymaga bowiem relatywnie wysokiego poziomu zaufania wśród jego uczestników.

Próby spotkania młodzieży albańskiej z serbską zostały podjęte dwukrotnie. Za pierwszym razem w ogóle nie doszło do spotkania, gdyż sztab KFOR⁸ najpierw nie udzielił zgody na spotkanie bez ochrony, później zaś z obietnicy ochrony się wycofał. Za drugim razem doszło do spotkania młodego Albańczyka (15 lat) z jego rówieśnikiem Serbem i kilkorgiem dzieci serbskich w wieku 5-8 lat, podczas zajęć z rysowania. Początkowe napięcie wynikające z ogólnej sytuacji społecznej panującej w Kosowie udało się w miarę szybko zredukować poprzez zwrócenie ich uwagi na cel spotkania – wymianę doświadczeń artystycznych⁹. Napięcie wywołane było tym, że obaj chłopcy próbowali sobie nawzajem wmówić, która nazwa wsi jest prawidłowa: albańska czy serbska. Gdy odmienność kulturowa przejawia się poprzez odmienne zachowanie w stosunku do określonych wartości drugiej grupy, staje się ono źródłem negatywnych ocen, gdyż postrzegane jest jako zachowanie niepożądane. We wzajemnej komunikacji pomógł jednak fakt, że młody Serb znał język albański, co na obszarze Kosowa jest kulturowym ewenementem¹⁰.

Uczenie międzykulturowe opiera się na zaangażowaniu uczestników i pluralizmie we wzajemnych relacjach, dlatego procesy uczenia powinny być mocno osadzone w rzeczywistości społecznej, w której ci uczestnicy funkcjonują.

Zasoby i ramy

Konflikty mogą pojawić się bez uprzedzenia, wynikają one z aktualnych realiów środowiska, w którym przebywamy i uczymy, dlatego tak ważne jest, by wyeliminować z grupy osoby, które są ze sobą skonfliktowane na płaszczyźnie prywatnej. Dla poczucia bezpieczeństwa wewnątrz grupy dobrze jest też zaznaczyć, zaraz na pierwszych zajęciach, że wszelkie opinie wyrażone w czasie nauki i zabawy nie wyjdą poza mury sali, w której te zajęcia się odbywają.

Moderator powinien zadbać o to, by podczas zajęć nikt z zewnątrz nie przysłuchiwał się uczestnikom, zwłaszcza gdyby była to osoby dorosła. Jeśli bowiem dochodzi do takiej sytuacji, młodzież nie tylko peszy się, ale przede wszystkim koncentruje swoją uwagę na jaźni odzwierciedlonej, czyli na tym, jak jest postrzegana, nie zaś na meritum zajęć.

Rolą moderatora jest naprowadzać uczestników zajęć na analizę gier pod kątem kulturowym, dbać o to, by każdy zabrał głos, by wypowiedź każdego z uczestników była w ich przekonaniu istotna. Najważniejsze jest bowiem wspieranie poczucia podmiotowości uczestników oraz ich jedności jako grupy.

⁸ Z ang. *Kosovo Force* - siły międzynarodowe pod auspicjami NATO [przyp. red.].

⁹ Obydwaj chłopcy wykazywali nieprzeciętne zdolności artystyczne.

¹⁰ Gdy istniała Jugosławia, Albańczycy obowiązkowo uczyli się serbskiego jako języka państwowego, Serbowie takiego obowiązku w stosunku do języka albańskiego nie mieli.

Osobowość moderatora

Badacze problemu akulturacji wskazują, iż efektywność trenera zależy również od poziomu jego kompetencji kulturowych¹¹. Wskazane jest zatem, by trener dobrze orientował się w wartościach i wzorach kulturowych społeczeństw, do których należą grupy poddawane treningowi. Każdego dnia powinna odbywać się ewaluacja. Dobrze jest zatem, gdy moderatorów jest więcej. Sprzyja to burzliwej, ale zdrowej dyskusji, która w konsekwencji służy poprawie jakości zajęć.

Po odbytych zajęciach trener powinien podtrzymywać rolę opiekuna-autorytetu i wspierać integrację grupy poprzez wspólną zabawę (np. grę w piłkę z chłopcami czy w skakankę z dziewczynami) bądź zwykłą rozmowę. Dla młodzieży posiadanie wzorów i autorytetów jest przecież bardzo istotnym elementem jej zmieniającej się tożsamości.

Praktyka zajęć

1. Jak już zauważyliśmy, podstawą zajęć jest pozytywna atmosfera, która pozwoli nam słuchać siebie nawzajem. W związku z tym musimy stworzyć każdemu możliwości ekspresji oraz zbudować poczucie zaufania¹². Uczenie się międzykulturowe wywołuje rozmaite reakcje; na początku często powoduje rozdźwięk emocjonalny między tym, co już wiemy, a tym, czego się dowiadujemy. Ważną rolę w poczuciu bezpieczeństwa odgrywa przestrzeń, w której odbywają się zajęcia. Aby zapewnić przyjazną atmosferę, moderator powinien zasiąść z uczniami w kole. Jeśli określone gry interakcyjne wymagają innych warunków, to po ich zakończeniu powinno się powrócić do pozycji koła. Dla wzajemnego zapoznania dobra jest gra „Ty do mnie, ja o tobie”. Stojąc w kole, przerzucamy piłkę, przedstawiając się i powtarzając imiona tych, którzy przedstawili się uprzednio.

2. Drugim etapem jest próba powiązania uczenia międzykulturowego ze statusem uczestników. Jest to etap najtrudniejszy, gdyż wymaga wcześniejszego zapoznania się z ogólną sytuacją życiową uczestników oraz sytuacją społeczną panującą w przestrzeni, w której na co dzień funkcjonują (rodzina, specyfika kulturowa, charakter konfliktu społecznego). Na tym etapie moderator bierze pełną odpowiedzialność za grupę w relacjach wewnętrznych, jak również za spodziewane i nieprzewidziane ingerencje z zewnątrz. Aby zbudować u uczestników poczucie bezpieczeństwa stosuje się tzw. gry na rozgrzewkę – krótkie i dość jasne w przekazie, a przy tym dostarczające pozytywnych uczuć. Skutecznymi rozgrzewkami są „oko” i „sześćdziesięcioszekundówka”.

W pierwszej grze uczestnicy składają papier na pół i wydzierają ze środka półokrąg, tak by powstała okrągła dziura. Przez to „nowe oko na świat” próbują

¹¹ C. Schachinger i M. Taylor, *Ramy edukacyjne uczenia się międzykulturowego*, w: S. Martinelli, M. Taylor (red.), *Uczenie się międzykulturowe*, op. cit., s. 35.

¹² P. Pedersen, *A handbook of developing multicultural awareness*, Alexandria 1988.

z odległości dwóch metrów narysować moderatora, tę część ciała, która jest dla nich najbardziej inspirująca, i dokładnie tyle, ile widzą przez „oko”. Następnie moderator prezentuje rysunki, tłumacząc uczestnikom, jak bardzo różnie widzimy świat i jak kultura ogranicza pole naszego widzenia. Wymieniając „oczy”, zmieniamy perspektywę, uczymy się patrzeć na świat w inny sposób. Im więcej zmian, tym więcej doświadczeń i większa wiedza o sobie samym jako o człowieku.

Druga gra oparta jest na obserwacji i porównaniu. Moderator dzieli grupę na dwie podgrupy, z których jedna staje w szeregu, zamyka oczy i podnosi jedną rękę do góry. Gra polega na tym, by opuścić rękę po upływie sześćdziesięciu sekund, ale każdy odmierza ten czas indywidualnie – w myślach. Druga grupa obserwuje, patrząc jednocześnie na zegarek. By sprawiedliwości stało się zadość, po zakończeniu gry należy ją powtórzyć, zmieniając role podgrup. W ten prosty sposób moderator prezentuje młodym ludziom, jak względne jest poczucie czasu, jak różnie odczuwamy otaczającą nas rzeczywistość.

3. Po zakończonych rozgrzewkach nastąpić powinien krótki wykład teoretyczny. W Kosowie, kraju skonfliktowanym na poziomie etniczno-religijnym, wspomnieć trzeba było w kilku prostych zdaniach o najważniejszych elementach drugiej kultury, odwołując się do perspektywy kultury rodzimej. Dzieciom albańskim moderator przedstawił św. Sawę, odwołując się do Skanderbega. Dzieciom serbskim na odwrót.

Św. Sawa jest patronem Serbów. Krzyż św. Sawy z czterema cyryliczkimi literami „S” był nadużywany przez nacjonalistów serbskich podczas wszystkich wojen w byłej Jugosławii. Miał on oznaczać „świętą serbską ziemię”. Skanderbeg był bohaterem albańskim, katolikiem, który walczył przeciwko panowaniu tureckiemu na Bałkanach. Albańczycy, tak jak Bośniacy, postrzegani są przez Serbów jako naród, który sprzyjał „tureckiemu jarzmu” na Półwyspie Bałkańskim.

Z młodzieżą albańską moderatorowi udało się przeprowadzić dodatkowe zajęcia w plenerze, odwiedzając dawną dzielnicę cygańską oraz cerkiew w Vushtrii, które zostały spalone przez Albańczyków. Jedyne przesłanie towarzyszące tym zajęciom brzmiało, „Czy chciałbym, by taki los spotkał mój dom, nasz meczet?”. Z młodzieżą serbską takie doświadczenie nie było możliwe, z przyczyn podobnych do tych, z powodu których nie mogła się ona spotkać z albańskimi rówieśnikami – KFOR nie zagwarantował bezpieczeństwa i nie zezwolił na opuszczenie enklawy. Zgody nie wyrazili też rodzice.

4. Po takim doświadczeniu konieczny był dzień na refleksję. Następnego dnia teoria jeszcze raz musiała zostać poparta ćwiczeniami. W przypadku albańskich uczniów zastosowana została gra interakcyjna „Moje wartości”. Na małych karteczkach zostały zapisane różne wartości, takie jak miłość, przyjaźń, szacunek, wiara, rodzina, samochód, mieszkanie, zabawka, pieniądze i inne – tyle razy, ilu było uczestników. Każdy z uczniów mógł wybrać trzy karteczki z wartościami, które są dla niego najważniejsze. Po zakończeniu „wyborów”,

każdy z uczestników tłumaczył, dlaczego wybrał te, a nie inne karteczki. Ponieważ większość dokonywała wyboru „wartości wyższych”, moderator mógł wskazać na uniwersalność pewnych wartości, mimo że dzień wcześniej uczestnicy przekonali się, jak bardzo są różni w postrzeganiu świata. Skoro zaś dla większości ważna była miłość, przyjaźń, rodzina i szacunek, trzeba było dać do zrozumienia, że wartości te wymagają szacunku w stosunku do innych ludzi, także tych, których nie znamy bądź nie do końca rozumiemy.

Ze względu na brak możliwości zastosowania teorii w praktyce przy pracy z młodzieżą serbską moderator zdecydował się zastosować jeszcze jedną grę – „Derdianie”¹³. W tej grze interakcyjnej grupa uczestników podzielona została na dwie podgrupy – na naród Serbów i fikcyjny naród Derdian. Każda z grup reprezentować więc miała inną kulturę. Derdianie mieli być sąsiadami Serbów zza rzeki, zachowując się w sposób niezrozumiały dla Serbów. Witali się z nimi poprzez pocałunek w ramię, a uścisk dłoni uważali za zniewagę. Gdy czuli się znieważeni, krzyczeli. Nigdy nie mówili „nie”, zawsze „tak”, ale gdy myśleli „nie”, okazywali to energicznym skinieniem głowy. Celem spotkania Serbów i Derdian miała być budowa mostu za pomocą tektury, nożyczek, ołówka i linijki. Dziewczynom nie wolno było używać nożyczek i dotykać papieru, narzędzia te były bowiem przypisane do ról męskich. Gra polegała na tym, by obie grupy doszły do porozumienia, zetknęły się z niezrozumiałą dla nich odmiennością, by tę odmienność potraktowały partnersko i by to partnerstwo służyło tolerancji i budowaniu pomostów kulturowych. Gra dostarczyła młodym Serbom wiele radości, zwłaszcza, że ciąć i dotykać papier mogło tylko dwóch chłopców – Serb i Derdian, co zmusiło uczestników do intensywnej współpracy.

5. Edukacja międzykulturowa jest niezwykle absorbującym zajęciem ze względu na środowisko, w którym jest realizowana, oraz osobowość uczniów i moderatora¹⁴. W sytuacji konfliktu społecznego towarzyszy jej nieustanny stres i napięcie, chęć, by zajęcia były zrozumiałe i pobudzały kreatywne myślenie. Z drugiej strony negatywne doświadczenia z niedalekiej przeszłości i wynikająca z nich bieda, to jest brak możliwości skorzystania z innych form wypoczynku w czasie wakacji, spowodowały duże zainteresowanie młodzieży półkoloniami i niemałe – zajęciami z nauczania międzykulturowego. Okazywana przez nich radość podczas gier oraz liczne wypowiedzi i pytania były tego najszczerzym dowodem. Wskazana byłaby perspektywa zorganizowania półkolonii dla uczestników „Tęczy” poza Kosowem, w warunkach sprzyjających wzajemnemu poznaniu i zawiązaniu stosunków koleżeńskich. Takim dobrym miejscem mogłyby być chorwackie plaże, które przecież kiedyś należały do wspólnego państwa rodziców tej młodzieży – Jugosławii. Być może zawiązałyby się trwałe przyjaźnie, które w przyszłości służyłyby odbudowie stosunków serbsko-albańskich. Byłoby to zadanie tyleż żmudne

¹³ Autorem gry jest Mohammed Haji Kella.

¹⁴ M.J. Cascao Guedes, *Edukacja międzykulturowa*, w: S. Martinelli, M. Taylor (red.), *Uczenie się międzykulturowe*, op. cit., s. 33.

i pracochłonne, co realne i satysfakcjonujące. Za dowód niech posłuży fakt, że albańska młodzież wykonała dwa plakaty z przesłaniem dla pokoju w Kosowie, jako prezent dla młodzieży serbskiej. Nic innego niż satysfakcja nie jest lepszą zapłatą za pracę moderatora edukacji międzykulturowej.

Literatura

- Bennett M.J., 1993, *Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity*, w: R.M. Paige (red.), *Education for the intercultural experience*, Maine.
- Brislin R., Yoshida T., 1994, *Intercultural Communication Training: An Introduction*, Oaks.
- Cascao Guedes M.J., 2002, *Edukacja międzykulturowa*, w: Martinelli S., Taylor M. (red.), *Uczenie się międzykulturowe*, Warszawa.
- Gilbert A., 2002, *Koncepcja uczenia się międzykulturowego*, w: Martinelli S., Taylor M. (red.), *Uczenie się międzykulturowe*, Warszawa.
- Grzymała-Moszczyńska H., 2002, *Jak można się uczyć innej kultury*, w: Martinelli S., Taylor M. (red.), *Uczenie się międzykulturowe*, Warszawa.
- Ouellet F., 1991, *L'Education interculturelle: essai sur le contenu de la formation des maitres*, Paris.
- Pedersen P., 1988, *A handbook of developing multicultural awareness*, Alexandria.
- Schachinger C., Taylor M., 2002, *Ramy edukacyjne uczenia się międzykulturowego*, w: Martinelli S., Taylor M. (red.), *Uczenie się międzykulturowe*, Warszawa.
- Schram J.L., Lauver P.J., 1988, *Alienation in international students*, „Journal of College Students Development”, nr 29.

SZALONY CHIŃCZYK – NIEKONWENCJONALNA LEKCJA POWTÓRKOWA

W moim artykule chciałabym przedstawić niekonwencjonalną lekcję powtórkową, podczas której wykorzystana została technika gry dydaktycznej.

Gra należy, obok symulacji oraz zabawy, do tak zwanych technik ludycznych, które od pewnego czasu znajdują coraz większe zastosowanie na lekcjach języka obcego. Istnieje wiele definicji gier. W *Słowniku pedagogicznym* znajdziemy następujące określenie: „odmiana zabawy, polegająca na respektowaniu ustalonych reguł i na osiąganiu ściśle określonego wyniku”¹. Najważniejsze jednak, jak podkreśla Teresa Siek-Piskozub, wydają się dwie cechy konieczne, aby daną czynność można było nazwać grą. Są to: rywalizacja oraz zestaw arbitralnych zasad². *Szalony Chińczyk* spełnia oba te warunki.

Można by się zastanawiać, dlaczego gry cieszą się coraz większą popularnością wśród nauczycieli i czy stosowanie ich na lekcji jest uzasadnione. Wszyscy wykładowcy języków obcych podkreślają wiele pozytywnych konsekwencji użycia gier na lekcji. Zaznacza się zwykle: zwiększenie zaangażowania uczniów na lekcji; wzrost ich motywacji, zainteresowania tematem, efektywności uczenia; rozwój współpracy w grupach; zmniejszenie stresu i stworzenie przyjemnej atmosfery w klasie. Przytoczmy na początek świadectwo nauczycielki języka niemieckiego ze szkoły podstawowej w Warszawie. Dominika Kalińska pisze: „z doświadczenia wiem, że gry i zabawy stanowią atrakcyjną dla dzieci formę nauki języka obcego. Są nie tylko urozmaicheniem lekcji, ale również zwiększają efektywność uczenia. Ich zaletą jest także bezpośrednie pobudzanie uczniów do spontanicznego używania języka obcego. Dzieci odbierają zazwyczaj gry podczas lekcji jako zabawę, co pozwala niejako ukryć «prawdziwy» cel ćwiczenia i stanowi ciekawszą formę

¹ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa, PWN, s. 64.

² Por. T. Siek-Piskozub, *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995.

pracy”³. Jednakże należy tutaj podkreślić, iż różnego rodzaju gry są ciepło przyjmowane nie tylko przez uczniów szkoły podstawowej. Wielu nauczycieli nie stosuje tego typu technik aktywizujących ze strachu przed uznaniem ich przez grupę za zbyt infantylne i, co za tym idzie, nauczyciela za niepoważnego. Na podstawie swojego skromnego doświadczenia mogę stwierdzić, że takie założenie jest błędne i że należy dostosować gry, tak jak każde inne techniki, do grupy. Jeśli jesteśmy pewni, iż grupie nie podobają się symulacje, zabawy czy gry, nie należy jej do nich zmuszać.

Nie da się ukryć, iż stosowanie gier ma wiele zalet. Oprócz już wyżej wymienionych, które powtarzają się w każdym prawie artykule dotyczącym gier, należałoby jeszcze wymienić: możliwość rozwoju różnego rodzaju inteligencji oraz stosowania różnych modalności.

Pierwszy z postulatów nawiązuje do teorii Inteligencji Wielorakich amerykańskiego psychologa, Howarda Gardnera, którego sposób patrzenia na inteligencję pozwala nam na zupełnie nowe podejście do naszych uczniów. Jest też on dla nas nie lada wyzwaniem, ponieważ jako nauczyciele zmuszeni jesteśmy zaakceptować fakt, że nie każdy uczeń rozwija się w ten sam sposób i że być może nasze dotychczasowe metody odpowiadały jedynie nielicznym. To samo dotyczy się modalności. Czy zastanawialiśmy się kiedykolwiek nad tym, że w naszej grupie mogą być kinestetycy, potrzebujący zabaw ruchowych, symulacji, podczas których mogą się poruszać, aby lepiej sobie przyswoić dany materiał? Nie możemy też zapomnieć, iż gry wyzwalały wiele emocji, a jak wiadomo, jest to proces bardzo pozytywny ze względu na wzrost możliwości naszej pamięci; „(...) elementów nauki – myślenia, emocji oraz zachowania – nie można rozdzielić. Oddziałują one na siebie i formują się nawzajem. (...) Ponieważ układ limbiczny łączy emocje i pamięć, musimy wyjść z tego założenia, że wszystko, o czym myślimy, wszystkie nasze pomysły i oczekiwania, związane są z uczuciami”⁴. Klaus W. Vopel podkreśla, iż „grupy, w których odbywa się nauka, muszą z jednej strony zagwarantować stabilność i zaufanie. Z drugiej strony należy zatroszczyć się o to, aby zaspokojone zostały ludzka ciekawość i apetyt kontrastów. Proces nauki musi zawierać wyzwania i umożliwiać odkrycia. Dlatego też ważne jest, aby każda jednostka nauki była ciekawa, motywująca (...)”⁵. Czyż szeroko pojęta zabawa nie pozwala nam na spełnienie wielu z owych założeń? Autor zauważa także inne pozytywne skutki stosowania zabaw w czasie nauki (w jego przypadku dotyczy to zajęć warsztatowych prowadzonych z osobami dorosłymi). Pozwalają one na: stworzenie kontrastów poprzez niecodzienną formę nauczania, jaką jest gra; urozmaicenie, podarowanie uczestnikom przyjemności, unikanie stresów i urazów; budzenie interpersonalnej ciekawości uczestników, wzrost

³ D. Kalińska, *Gry i zabawy podczas lekcji języka niemieckiego*, <http://www.nauczyciele.mom.pl/Gry_zabawy_na_lekcji_niemieckiego-DK.doc>, 26.01.2007.

⁴ K.W. Vopel, *Warsztaty – skuteczna forma nauki*, tłum. M. Jałowiec, Jedność, Kielce 2004, s. 33.

⁵ Ibidem, s. 21.

dobrych stosunków międzyludzkich, wykorzystanie możliwie jak najwięcej z naszych siedmiu inteligencji⁶; wprowadzenie uczniów w stan rozluźnienia albo podekscytowania, który pozytywnie wpływa na ich naukę. Wśród zmian, które wyróżnia Klaus W. Vopel w dziedzinie kształcenia dorosłych, obok zmniejszonej dominacji nauczającego oraz wykorzystywania interakcji pomiędzy uczącymi do procesu nauki, znajduje się trzecia, nawiązująca właśnie do szeroko pojętej zabawy – „podejmowane są różnorodne próby takiego zorganizowania nauki, aby była ona bardziej żywa, integracyjna i w większym stopniu odnosiła się do praktyki”. Aby móc przyswoić wiadomości, które przekazujemy uczniom, muszą oni znajdować się w stanie odprężonej uwagi, a możemy go osiągnąć właściwie tylko wtedy, „gdy uda się nam dokonać tego, by w czasie warsztatów panowała atmosfera zabawy (...). Dlatego też moderator musi zwracać uwagę na to, by wytwarzać wystarczająco dużo sytuacji nauki, które mają komponent zabawy. Jednak nie proponujemy zabawy tylko po to, aby osiągnąć rozluźnioną atmosferę, lecz powiążemy ją z tematami, o jakie nam chodzi. Wtedy powstanie klimat, który z łatwością wystarczy, aby być ciekawym, by eksperymentować i podejmować ryzyko. Poza tym nastrój w grupie będzie wtedy cieplejszy i bardziej przyjemny”⁷. Autor pisze tutaj o dorosłych, o przenoszeniu ich za pomocą zabawy w „dziecięcy” stan, który wyzwala w nich kreatywną postawę, pozytywne oczekiwania oraz gotowość do eksperymentowania i bycia otwartym na nieoczekiwane konsekwencje.

Podsumowując różnorakie funkcje szeroko pojętych zabaw dydaktycznych, wymienilibyśmy za Siek-Piskozub funkcje: organizacyjną (dynamika bardzo korzystna dla uczniów, wszyscy są w zasadzie zaangażowani), motywującą, dydaktyczną, poznawczą. Ta ostatnia daje nam, jako nauczycielom-wychowawcom, szczególne możliwości lepszego poznania naszych uczniów. W rzeczywistości szkolnej, wśród powodzi kartkówek, odpytywań, planów wyników, przeprowadzania kolejnych lekcji i zmagania się ze zbyt dużymi porcjami materiału, bardzo trudno znaleźć czas na pogłębienie naszej wiedzy o wychowankach. A jest to przecież bardzo ważny element naszej pracy, dość często zarzucany i spychany przez wielu na margines.

Zanim wprowadzimy jakąś strategię ludyczną na lekcji, musimy uświadomić sobie, iż zabawa nie ma być wypełniaczem dziury, a narzędziem dydaktycznym. Oznacza to, że tak jak każda inna technika powinna: mieć konkretne cele dydaktyczne, charakteryzować się dobrze przemyślaną strukturą i zostać poddana analizie i ocenie po jej przeprowadzeniu. Należałoby się także zastanowić nad rolą nauczyciela – do wyboru mamy dwie: moderatora lub uczestnika – oraz omówić ewentualne niepożądane tzw. skutki uboczne. Nie będziemy opisywać teoretycznych założeń owych

⁶ W tej chwili mówi się już o ośmiu inteligencjach.

⁷ K.W. Vopel, op. cit., s. 46.

zagadnień (zainteresowanego czytelnika odsyłamy do bibliografii), ograniczymy się do przedstawienia ich w konkretnym przypadku *Szalonego Chińczyka*.

Celem gry *Szalony Chińczyk* jest powtórzenie materiału przed sprawdzianem a także podniesienie motywacji uczniów. Do gry *Szalony Chińczyk* należy przygotować: plansze (z numerkami na każdym polu odpowiadającymi grupom pytań)⁸ oraz pionki do tradycyjnego chińczyka, zestawy pytań, czasowniki w bezokoliczniku napisane na osobnych karteczkach i kartki do notowania punktów. Nie używa się w tej grze kostki. Jak zatem uczniowie przesuwają się po planszy? Losują czasownik w bezokoliczniku i przesuwają się o tyle pól, ile dobrych form wylosowanego czasownika są w stanie podać⁹. Następnie losują pytanie z danej grupy (na którą wskazuje numer pola, na jakim stanęli) i odpowiadają na nie. Jeśli odpowiedź jest poprawna, zdobywają punkt. Jeśli inna osoba z grupy poda poprawną odpowiedź (w przypadku gdy ta pierwsza jej nie zna), także zdobywa ona punkt. Ta ostatnia zasada zmusza wszystkich uczniów do uważnego słuchania pytań w momencie ich zadawania. Osoba, która doprowadzi swojego pionka do domu, wygrywa.

Oto jak wyglądają przykładowe plansze z czasownikami, które w bardzo prosty sposób można przygotować w edytorze tekstu.

QUERER	CERRAR	PENSAR	EMPEZAR	REGAR
PEDIR	SERVIR	JUGAR	PODER	VOLVER
CANTAR	BEBER	COMER	HABLAR	AMAR

A oto przykładowe pytania z grupy pierwszej – gramatycznej, które można albo wyciąć i włożyć do koperty, albo napisać na kartce, dodając z prawej strony odpowiedzi.

GRUPO 1

¿Qué diferencia hay entre ser guapo y estar guapo?
Dar el plural: la mano, el coche, la casa.
Dar el femenino: el gato, el caballo, el profesor.
Dar el femenino: el abogado, el chico, el marido.
Dar el femenino: inglés, danés, polaco.
Dar el plural: español, peruano, tabú.
Dar el plural: ruso, inteligente, casa.

⁸ W mojej grze miałam 3 grupy pytań: gramatyka, słownictwo, wiedza o kulturze Hiszpanii, tak więc na planszy znajdowały się numery: 1, 2 lub 3.

⁹ Osobom nieznającym języka hiszpańskiego należy się wyjaśnienie: w języku tym czasownik odmienia się przez wszystkie osoby, np.: *comer* – *como, comes, come, comemos, coméis, comen*. Odmiana w czasie teraźniejszym jest dosyć skomplikowana, zważywszy, iż występuje wiele nieregularności.

Jak przebiega lekcja powtórkowa z wykorzystaniem *Szalonego Chińczyka*¹⁰? Czynności nauczyciela dzielą się na trzy etapy: przed lekcją musi on zorganizować przestrzeń w sali, ustawić stoły, przygotować pomoce oraz zapisać na tablicy zasady gry i pomocne zwroty czy słówka. Gra jest bardzo dobrym pretekstem do wprowadzenia słownictwa typu: plansza, pionek, kostka, wygrywać, przegrywać, nagroda, zwycięzca itd. oraz takich zwrotów jak: twoja kolej, nie oszukuj, teraz ja. W trakcie gry nauczyciel spełnia jedynie rolę moderatora, ponieważ ze względu na dużą liczbę uczniów muszą oni być podzieleni na co najmniej dwie grupy¹¹, co oznacza całkowitą samodzielność podczas gry. Nauczyciel kontroluje na przemian różne grupy, pomaga, jeśli jest to potrzebne, a przede wszystkim wykorzystuje czas na obserwację swoich uczniów. Sama z zaskoczeniem zaobserwowałam, iż każda grupa nieco inaczej rozgrywała *Szalonego Chińczyka*. Wyróżnić można było przede wszystkim dwie postawy. Pierwsza, którą można nazwać „współpracującą”, charakteryzowała się wysokim stopniem współpracy wśród graczy, zaangażowaniem w każde pytanie lub odmianę czasownika (pomoc kolegom, którzy mieli z tym trudności) oraz mniejszym rozgardiaszem. Druga grupa, „rywalizująca”, była o wiele głośniejsza, czasami wręcz jako nauczyciel zmuszona byłam do zwrócenia graczom z tej grupy uwagi. Widać było zaciętość graczy i chęć zdobycia jak największej liczby punktów przy równoczesnej niechęci do innych graczy i zerowej dla nich pomocy. Osoby z tej grupy zyskały ogółem mniej punktów niż grupa „współpracująca”. Wśród tych osób było parę z bardzo dobrym poziomem języka hiszpańskiego, ambitnych i aktywnych na lekcjach. Jednakże zaskoczyła mnie zażartość, z jaką pilnowały one innych graczy, by przypadkiem nie poszukiwali odpowiedzi wśród materiałów pomocniczych (szczególnie chodzi o plakaty rozwieszone na wszystkich ścianach).

Problemy i skutki uboczne. Podczas gry *Szalony Chińczyk* nie spotkałam się z odmową udziału w grze. Nie wszyscy w równym stopniu byli zaangażowani emocjonalnie w granie, jednakże nikt nie narzekał na taki sposób powtórki. Muszę przyznać, iż nie przeprowadziłam owej gry w jednej z grup w klasie trzeciej, której negatywne nastawienie do tego typu technik poznałam z wcześniejszych lekcji.

Podczas gry nie miałam żadnych większych problemów natury pedagogicznej. Jeśli chodzi o drugą grupę problemów (klasyfikacja wg Teresy Siek-Piskozub), wynikających z właściwości technik ludycznych, pojawił się jeden – przewidziany i rozwiązany przeze mnie jeszcze przed grą – mianowicie ustawienie stołów w klasie, niesprzyjające atmosferze gry. Co się tyczy problemów natury organizacyjnej, Teresa Siek-Piskozub porusza problem zwiększonego nakładu pracy i oczywiście ma rację. Przygotowanie *Szalonego Chińczyka*, a szczególnie

¹⁰ Przeprowadziłam 4 lekcje z wykorzystaniem opisywanej gry: dla uczniów z III klasy gimnazjum oraz II i III klasy LO.

¹¹ Po lekcji okazało się że przy 15 osobach w klasie 2 grupy to za mało, dlatego zaleca się zorganizowanie około 4 grup, tak aby można było zrobić więcej „okrążeń”. W każdej grupie nauczyciel wyznacza osoby odpowiedzialne za daną grupę pytań. Jeśli taka osoba wylosuje pytanie ze swojej grupy, musi ona wybrać pytanie z grupy innej (ponieważ ma przed sobą także odpowiedzi).

pytań jest czasochłonne. Jednakże wiele elementów owej gry będzie się powtarzać w następnych sesjach i pozwoli na zaoszczędzenie czasu. Można także pomyśleć o zaangażowaniu uczniów w przygotowanie pytań na poprzedniej lekcji i wykorzystanie stworzonego w ten sposób materiału do samej gry.

Ostatnim punktem mojej pracy powinna być analiza wypowiedzi uczniów na temat przeprowadzonej zabawy. Poprosiłam ich, aby w anonimowych ankietach odpowiedzieli mi na pytania: co sądzą o tego typu lekcji powtórkowej, jakie widzą zalety i wady *Szalonego Chińczyka*, co by zmienili w przebiegu gry.

Ogólne wrażenia uczniów były bardzo pozytywne. Wśród trzydziestu wystawionych ocen nie ma ani jednej negatywnej. Jeśli chodzi o wady i ewentualne propozycje ze strony uczniów, powtarza się przede wszystkim prośba o zmniejszenie liczby uczniów w grupie, co pociąga za sobą zwiększoną liczbę pytań na osobę. Uczniowie chcą powtarzać materiał poprzez zabawę i wyraźnie pragną mieć możliwość większego zaangażowania w grę i odpowiedzi na większą liczbę pytań. Niektórzy uczniowie zauważali, że przydałaby się jeszcze większa kontrola nauczyciela. Jako propozycje zmiany zaproponowano: zorganizowanie powtórki grupami, różną punktację pytań oraz inne gry przydatne do powtarzania lub też utrwalania materiału. Wśród zalet *Szalonego Chińczyka* wymieniano: miłą atmosferę, dobrą zabawę w miłym towarzystwie, szansę sprawdzenia się na tle klasy, możliwość powtórzenia materiału, ciekawy sposób na powtórkę, pomoc kolegów, możliwość zdobycia punktów¹².

Istnieją pewne udoskonalenia, które można zastosować przy okazji lekcji powtórkowej z *Szalonym Chińczykiem*. Są to mianowicie: muzyka (na przykład puszczenie w czasie gry piosenek, które przerobiliśmy z grupą w danym okresie), powtórzenie materiału także w sposób tradycyjny, przygotowanie zestawu powtórzeniowego dla uczniów. Ten ostatni mógłby przybrać formę autorefleksji. Oto przykładowe pytanie z języka hiszpańskiego wraz z materiałem powtórkowym dotyczące podstawy *Szalonego Chińczyka*, czyli odmiany czasowników:

¿CÓMO CONJUGAMOS LOS VERBOS REGULARES E IRREGULARES?¹³

HABLAR	BEBER	VIVIR
Hablo	Bebo	Vivo
Hablas	Bebes	Vives
Habla	Bebe	Vive
Hablamos	Bebemos	Vivimos
Habláis	Bebéis	Vivís
Hablan	Beben	Viven

¹² Punkty, o których pisali w ankietach uczniowie, związane są z systemem oceniania, jaki wprowadziłam na moich lekcjach. Punkty można otrzymać za pisanie maili po hiszpańsku do mnie bądź na specjalnie w tym celu utworzonym przeze mnie forum do native speakerów, za przygotowywanie projektów, dodatkowych prac i pomocy dydaktycznych oraz za prowadzenie pamiętnika.

¹³ „Jak odmieniamy czasowniki regularne oraz nieregularne?”

QUERER (E:IE)	PODER (O: UE)	PEDIR (E:I)	JUGAR (U: UE)
Quiero	Puedo	Pido	Juego
Quieres	Puedes	Pides	Juegas
Quiere	Puede	Pide	Juega
Queremos	Podemos	Pedimos	Jugamos
Queréis	Podéis	Pedís	Jugáis
Quieren	Pueden	Piden	Juegan

En el juego del PARCHÍS LOCO (PL) vas a usar todos estos verbos para moverte en el tablero. Si conjugas bien todo el verbo en el tiempo presente, puedes avanzar 6 casillas. Si por ejemplo te equivocas en dos formas, avanzas sólo 4 casillas. Tu profesor puede ayudarte, diciéndote a qué grupo pertenece el verbo que tendrás que conjugar. Si conoces los verbos de arriba, no tendrás problemas con los de PL. Te invito a que los repases ahora mismo¹⁴.

A oto jak wygląda przykładowe pytanie z kultury:

UN POCO DE CULTURA

En las clases de español tu profesor te ha explicado que este idioma no es sólo la lengua de España. ¿Te acuerdas en qué países se habla español?

Además ¿te acuerdas de algunas tradiciones de estos países? ¿Sabes mencionar algunos bailes típicos de los hispanohablantes?¹⁵

Na koniec chciałabym przytoczyć parę cytatów z opinii uczniów z klasy II LO. Myślę, iż powinny one zachęcić nas do częstszego stosowania technik ludycznych na lekcji języka obcego.

„Ten sposób bardzo mi się podoba, gdyż jest to miłe powtarzanie”; „Fajna zabawa, a przy okazji uczymy się”; „Uważam, że ten sposób powtórki jest bardzo dobry, ponieważ przez zabawę i wzajemne poprawianie swoich błędów utrwalamy poznane dotychczas informacje”; „Ten sposób na Chińczyka jest rewelacyjny. Można sobie dużo powtórzyć w przyjemny sposób. To bardzo dobry pomysł”; „Uważam, że ten sposób powtarzania materiału jest nie tylko dobrym sprawdzeniem naszej wiedzy, zabawą, ale także i utrwaleniem materiału. Myślę, że jest to bardzo efektywne. Możemy zobaczyć, na ile umiemy ten język, a w czym mamy jeszcze braki”.

¹⁴ „W grze *Szalony Chińczyk* będziesz używał wszystkich tych czasowników, aby przesunąć się po planszy. Jeśli odmienisz dobrze cały czasownik w czasie teraźniejszym, możesz przesunąć się o 6 pól. Jeśli na przykład pomylisz się w 2 formach, przesuwasz się tylko o 4 pola. Twój nauczyciel może Ci pomóc, mówiąc Ci, do jakiej grupy należy czasownik, który będziesz musiał odmienić. Jeśli znasz powyższe czasowniki, nie będziesz miał problemów z tymi z *Szalonego Chińczyka*. Zapraszam Cię teraz do ich powtórki”.

¹⁵ „Trochę kultury. Na lekcji języka hiszpańskiego twój profesor wytłumaczył Ci, że nie jest to jedynie język Hiszpanii. Przypominasz sobie, w jakich krajach się mówi po hiszpańsku? Przypominasz sobie jakieś zwyczaje z tych krajów? Umiesz wymienić jakieś tradycyjne tańce?”.

Literatura

- Alonso E., 2004, *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*, Edelsa, Madrid.
- Dobrowolska M., 2007, *Gry i zabawy w procesie nauczania*, dostępne na: <<http://www.archiwum.literka.pl/modules.php?name=News&file=article&sid=7042>>, 26.01.2007.
- Dryden G. y Vos J., 2003, *Rewolucja w uczeniu*, Zysk i Ska, Poznań.
- Faber A., Mazlish E., 1996, *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i w szkole*, tłum. B. Horosiewicz, Media Rodzina, Poznań.
- Gardner H., 2002, *Inteligencje Wielorakie*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań.
- Gozdek M., *Gry i zabawy w nauczaniu języka obcego*, dostępne na: <<http://www.biblioteka.staszow.edu.pl/Dokumenty/mg1.doc>>, 26.01.2007.
- Kalińska D., *Gry i zabawy podczas lekcji języka niemieckiego*, dostępne na: <http://www.nauczyciele.mom.pl/Gry_zabawy_na_lekcji_niemieckiego-DK.doc>, 26.01.2007.
- Laferriere G., 1997, *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica*, ÑAQUE, Ciudad, Real.
- Okoń W., 1992, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
- Rachmajda A. y Jekel M.(eds.), 2005, „Zeszyty Literackie. Zabawa”, Nr 4, FLOS CARMELI, Poznań.
- Sánchez Lobato J. y Santos Gargallo I. (dirs.), 2004, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, SGEL, Madrid.
- Siek-Piskozub T., 1995, *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Vopel K.W., 2004, *Warsztaty – skuteczna forma nauki*, tłum. M. Jałowiec, Jedność, Kielce.

„PARADYGMAT GRY” W UCZENIU SIĘ POLITYKI. DOŚWIADCZENIE DYDAKTYKI AKADEMICKIEJ

Dlaczego „gra”?

Wiosną 2005 roku postawiono przede mną zadanie utworzenia programu zajęć akademickich, które umożliwiłyby zrozumienie relacji pomiędzy dwoma zagadnieniami politologicznymi: przywództwem i procesem podejmowania decyzji. Jednocześnie zajęcia te miały angażować studentów w większym stopniu, niż dzieje się to podczas standardowego wykładu, konwersatorium albo warsztatu.

Jeszcze wcześniej, na początku i na końcu studiów, spytano mnie, dlaczego postanowiłem studiować politologię. Spytano, czy mam zamiar zostać politykiem. Moja odpowiedź była przecząca. Jednak od tego czasu coraz intensywniej nadochodziły mi inne pytania: jak najlepiej studiować coś, czego się nie doświadczyło i czego nie ma się zamiaru bezpośrednio doświadczyć? Skąd czerpać wiedzę na temat tak nieprzewidywalnej sfery działalności człowieka, jaką jest polityka? Co umożliwi lepsze zrozumienie działań polityków i instytucji? Odpowiedzi nasunęły się same po zwróceniu uwagi na niektóre aspekty dyskursu politycznego.

Otóż przysłuchując się wypowiedziom polityków, publicystów oraz komentatorów, łatwo można zauważyć, jak wielu z nich i w jak wielu sytuacjach używa retoryki nawiązującej do tematyki gry. Opis interakcji politycznych, domyślnie rozumianych jako „gry”, ma w tych wypowiedziach wiele odcieni. Świadczą o tym takie sformułowania jak: „Kłamanie na mój temat to gra polityczna”¹, „rezolucja europarlamentu, wymieniająca Polskę wśród krajów, w których narasta

¹ Lech Wałęsa o słowach Krzysztofa Wyszczkowskiego, byłego sekretarza tygodnika „Solidarność”, w których twierdzi on, że były prezydent przywłaszczył sobie pieniądze przeznaczone dla „Solidarności”. G. Szaro, *Wałęsa: Kłamstwa o mnie to gra polityczna*, „Gazeta.pl”, 30 grudnia 2005, <<http://serwisy.gazeta.pl/kraj/1,48481,3088985.html>>, dostęp do wszystkich źródeł internetowych 14 września 2008 r.

nietolerancja, jest wynikiem bieżącej gry politycznej”², czy „ktoś prowadzi taką grę, żeby właśnie teraz doszło do takiej dymisji”³. W konsekwencji postanowiłem stworzyć grę polityczną, idąc tym właśnie tropem.

Polska literatura o tematyce gry politycznej okazała się uboga. Zagadnienie gry analizowane jest w polskiej socjologii i politologii przede wszystkim na podstawie matematycznej teorii gier, teorii wyboru społecznego⁴ oraz teorii decyzji politycznych i wiedzy z zakresu socjotechniki (np. polityka jako gra sceniczna)⁵. Z badań, które pośrednio odnoszą się do różnych aspektów „gry politycznej”, należy wyróżnić przede wszystkim przekrojowe badania na temat rozumienia polityki wśród parlamentarzystów⁶ oraz badania sposobów powoływania i działania rządów III RP⁷. Ponadto w psychologii badano m.in. emocje i postawy towarzyszące działalności politycznej⁸. Z kolei w literaturze wstępnej dla studentów politologii zagadnienie „gry politycznej” często uznawane jest za kategorię z gatunku oczywistych⁹. Nie udało mi się też znaleźć żadnej uogólniającej pracy, która np. analizowałaby polski system instytucjonalny pod kątem najbardziej skutecznych zachowań w sferze politycznej. Wydaje się jednak, że np. w kontekście badań nad korupcją bardzo pouczająca byłaby odpowiedź na następujące pytanie: „Czy

² PAP/aż, *Wierzejski o rezolucji Parlamentu Europejskiego: to gra polityczna*, 15 czerwca 2006, <<http://www.lpr.pl/?sr=!czytaj&id=4884&dz=kraj&x=0&pocz=150&gr=>>>.

³ PAP, ab, *Premier: lustracja Gilowskiej grą polityczną*, „Wprost Online”, 26 czerwca 2006, <<http://www.wprost.pl/ar/?O=91907&C=71>>.

⁴ A. Balicki, *Teoria gier w naukach politycznych*, „Rubikon”, nr 1, 1999; G. Lissowski, *Prawa indywidualne a wybór społeczny*, Warszawa 1992; H. Sosnowska (red.), *Grupowe podejmowanie decyzji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 1999; M. Kamiński, *Czy partie korzystają na manipulacjach systemem wyborczym? Ordynacje wyborcze i herestetyka w Polsce w latach 1989-1993*, „Studia Socjologiczne” 2 (165), 2002; M. Kot, *Czy partie polityczne uczą się? Ocena skuteczności partii politycznych w trakcie gry o ordynację wyborczą w 2001 roku*, „Studia Socjologiczne”, 3 (166), 2002; J. Haman, *Demokracja. Decyzje. Wybory*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003.

⁵ Z. J. Pietraś, *Decydowanie polityczne*, PWN, Warszawa 2002; P. Pawełczyk, *Socjotechniczne aspekty gry politycznej*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2000.

⁶ J. Wasilewski, W. Wesołowski (red.), *Początki parlamentarnej elity. Posłowie kontraktowego Sejmu*, Instytut Filozofii i Socjologii PAN oraz Instytut Badania Europy Wschodniej, Warszawa 1992; W. Wesołowski, *Destruction and Construction of Interests under Systemic Change. A Theoretical Approach*, „Polish Sociological Review”, No. 4 (108) / 1994, s. 273-294; W. Wesołowski, *The Political Elite in Poland. Unexpected Evolution*, „International Journal of Sociology”, Vol. 34, 2004; W. Wesołowski, I. Pańków (red.), *Świat elity politycznej*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 1995; W. Wesołowski, B. Post (red.), *Polityka i Sejm: formowane się elity politycznej. Praca zbiorowa*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 1998.

⁷ G. Rydlewski, *O skutecznym działaniu w polityce*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2004; M. Chmaj (red.), *Rządy koalicyjne w III RP*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2006; J. Raciborski (red.), *Elity rządowe III RP 1997-2004. Portret socjologiczny*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2006.

⁸ A. Golec, *Konflikt polityczny: myślenie i emocje: raport z badania polskich polityków*, Dialog, Warszawa 2002.

⁹ Por. B. Szmulik, M. Żmigrodzki (red.), *Wprowadzenie do nauki o państwie i polityce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2004; J. Nocoń, A. Laska, *Teoria polityki. Wprowadzenie*, WSP TWP, Warszawa 2005; T. Żyro, *Wstęp do politologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

polski system polityczny preferuje zachowania charakterystyczne dla dylematu więźnia, dylematu wspólnego pastwiska, czy może innej formy zachowań?”.

Wielość odniesień do zagadnień związanych z grą nie idzie w Polsce w parze ze znaczną ilością publikacji naukowych poświęconych „grze politycznej” jako takiej. Być może w kręgach naukowych zakłada się, że „gra polityczna” jest pojęciem zbyt niejasnym, a jednocześnie nazbyt znanym, by zajmować się jego analizą?

Przytoczone pytanie było dla mnie tyleż potrzebne, co inspirujące. Natomiast próba odpowiedzi na nie skłoniła mnie ostatecznie do zdefiniowania „gry politycznej” i „indywidualnego paradygmatu gry”. Wymagało to zaczerpnięcia wiedzy z innych niż politologia dziedzin wiedzy, w tym psychologii społecznej, psychologii politycznej, socjologii i teorii gier. Definicje, jakie udało mi się skonstruować, przedstawię w końcowej części pracy.

Specyfika politologii

Centralnym punktem zainteresowania politologii są procesy, zachowania i działania osób, grup, organizacji i instytucji politycznych oraz ich otoczenia w kontekście władzy. Może być ona przy tym rozpatrywana jako cel sam w sobie (tj. władza jako moc) oraz środek do osiągnięcia celów (np. władza jako sprawowanie urzędu publicznego). Ma to miejsce zawsze w kontekście stopnia i sposobu oddziaływania na całość wspólnoty politycznej, za jaką obecnie uznaje się przede wszystkim państwo narodowe. Władza państwowa w uznawanej za klasyczną definicji Maksa Webera to taka władza, która ma możliwość użycia legitymowanej przemocy na określonym terytorium¹⁰. Przestrzeń, podmiot i przedmiot są zatem elementami definicyjnymi władzy, co ma znaczenie dlatego, że również w definicji gry pojawiają się podobne wątki – np. świat (przestrzeń) gry, gracz i stawka gry.

W politologii nie ma możliwości całkowitego oddzielenia przedmiotu badania od badającego. Inaczej niż w politologii jest np. w fizyce. Tam można sobie wyobrazić sytuację, w której cząstki elementarne badane w szwajcarskim akceleratorze nie wpłyną na to, jak zachowują się analizujący je naukowcy. Ponadto w politologii, tak jak w innych naukach społecznych, zawsze pomiędzy badaczem i przedmiotem badania będzie zachodzić jakaś relacja. Czynnikiem wpływającym na obiektywność badań są zarówno przedmiot badania, jak i wartości samego badacza. Wartości wpływają nie tylko na to, jaki przedmiot badania zostanie wybrany, ale również na to, jakie mogą być ostateczne wnioski analiz – w politologii zakłada się, że w świecie społecznym istnieje różnica pomiędzy tym, co „jest”, a tym, co „być powinno”. Przykładowo, badanie skuteczności polityki społecznej

¹⁰ M. Weber, *Polityka jako zawód i powołanie*, tłum. A. Kopacki, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków 1998, s. 56; R.A. Dahl, *Democracy and Its Critics*, New Haven: Yale University Press, Yale 1991.

będzie związane z wartościami, ponieważ musimy zawsze rozstrzygnąć, co uznajemy za „politykę społeczną”, oraz co uznajemy za „skuteczną politykę społeczną”. Na pytanie, do czego ma prowadzić polityka społeczna, nie sposób więc odpowiedzieć z pominięciem doświadczenia, wiedzy i indywidualnych przekonań badacza.

Zawsze zatem analizy politologiczne będą uwikłane z jednej strony w wartości badaczy, z drugiej zaś w wartości i oczekiwania społeczeństwa¹¹. Jeżeli jednak wartości raczej przeszkadzają przy poszukiwaniu wiedzy obiektywnej, to być może są elementem wspomagającym poznanie na poziomie indywidualnym? Przeprowadzona gra polityczna pokazuje, że odpowiedź na to pytanie może być twierdząca.

Zarys sytuacji edukacyjnej

W Collegium Civitas w Warszawie (CC) przeprowadziliśmy grę polityczną, ponieważ sądzimy, że aby studenci mogli się zajmować polityką, powinni poznać ją choć w symulacji. Studenci biorący udział w grze kończyli specjalizację „Przywództwo polityczne”. Gra miała miejsce w dziewiątym semestrze studiów dziennych. Uczestnikami były osoby w podobnym wieku, dobrze się znające. W kursie uczestniczyła również jedna doktorantka oraz jeden student niższego rocznika, korzystający z indywidualnego toku studiów.

Celem specjalizacji „Przywództwo polityczne” jest dostarczenie studentom teoretycznej i praktycznej wiedzy z zakresu przywództwa politycznego – studenci uczą się przede wszystkim o mechanizmach działania polityki z punktu widzenia jednostek. Zakładanym celem kursu „Przywództwo i decyzje polityczne” była odpowiedź na pytanie *Jak podejmowane są decyzje polityczne przez przywódców i ich otoczenie?* oraz uzyskanie takiej wiedzy, która mogłaby być później użyta w praktyce.

Po co jednak studentom politologii wiedza praktyczna, skoro mogą opisywać świat kategoriami już istniejącymi lub po prostu zaangażować się w działalność polityczną? W Collegium Civitas zasadą jest konfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktyczną. Ma to odzwierciedlenie np. w profilu kadry, którą w dużej części stanowią praktycy w wykładanych dziedzinach.

Wprowadzono ponadto formę warsztatową dla zajęć teoretycznych. Przed grą większość studentów – ze względu na obowiązkowe praktyki – zdobywała również doświadczenie w prywatnych przedsiębiorstwach, instytucjach publicznych lub organizacjach pozarządowych. Była też osoba, która działała w partiach politycznych.

¹¹ W. Marciszewski, *Aksjologiczne zaangażowanie nauk społecznych*, 2005, <<http://www.calculemus.org/lect/mns/05/zaangaks.pdf>>.

Dodatkowo kilka lat wcześniej na kierunku Stosunki Międzynarodowe wprowadzono zajęcia pt. „Gry strategiczne”, oparte na grze „Dyplomacja”, w której studenci wcielali się w role strategów na arenie międzynarodowej. Gry strategiczne odniosły wśród studentów duży sukces mierzony stopniem zainteresowania zajęciami. Obecnie istnieje już odrębna specjalizacja o nazwie „Studia Strategiczne”.

Bezpośrednią inspiracją dla formy zajęć „Przywództwo i decyzje polityczne” była książka *Playing Politics. The Nightmare Continues*, opublikowana przez Michaela Lavera w 1997 roku. Jest to zbiór kilkunastu gier, rozgrywanych w turach lub symultanicznie. Oczywiście zakres kursu determinował gry, które należało wziąć pod uwagę, oraz wpływał na sposób ich wykorzystania.

Ponieważ kurs miał zwrócić uwagę przede wszystkim na procesy przywództwa i decyzji politycznych, koniecznością stało się sformułowanie takich zasad gry, które najlepiej by je odzwierciedlały. Na wprowadzenie zmian do już wypróbowanych przez Michaela Lavera gier pozwoliło mi własne doświadczenie zdobyte w innych sferach działalności edukacyjno-szkoleniowej (wcześniej prowadziłem m.in. warsztaty interakcyjne dla licealistów i studentów pierwszego roku). Zajęcia, które zostały przeprowadzone w semestrze jesiennym 2005 roku, zostały podzielone na trzy etapy: wstęp, grę oraz podsumowanie.

„Kandydat” – na czym polegała gra?

W grze „Kandydat” wykorzystano przekonanie o tym, że najlepsza gra to nie tylko ta, która angażuje gracza intelektualnie, ale przede wszystkim ta, która absorbuje go emocjonalnie.

W grze brały udział dwie strony: Partia X (studenci) oraz Suweren (prowadzący zajęcia). Celem gry było odgadnięcie zamysłu Suwerena co do pożądanых przez niego cech przywódczych Kandydata na Prezydenta. Studenci grali o ocenę, w najlepszym przypadku o stopień celujący. Suweren grał o to, by studenci odgadli jego zamysł. W grze nie istniał zatem konflikt interesów (cel Suwerena był tożsamy z domniemanym celem studentów).

O co zatem toczyła się gra i co należało zrobić, żeby wygrać? Zarówno Suweren, jak i Partia X mieli wybrać 7 spośród 28 wcześniej ustalonych cech przywódczych. Te 28 cech ułożonych było w 14 antonimicznych par. Jeżeli grupa odgadła co najmniej cztery właściwe cechy – wygrywała. Cztery cechy zostały wybrane przez Suwerena na początku gry i nie zostało to zmienione aż do końca kursu. Gra została podzielona na kilka etapów, w ramach których studenci mieli zbudować zespół zajmujący się planowaniem strategii pozyskania informacji (było to podstawą oceny pracy grupy), a następnie uzyskać tę informację od Suwerena. Wśród szczegółowych zadań należy wymienić też stworzenie statutu i programu Partii X. Te trzy dokumenty były czynnikiem kontrolnym bieżącego zaangażowania grupy.

Jednym z elementów gry było wyłonienie przywódcy (fakt na początku nieznany studentom). Na podstawie cech tego przywódcy Suweren dokonał wyboru trzech dodatkowych pożądanых cech Kandydata. W tym celu przeprowadzono kilka dodatkowych zadań, takich jak krótkie „gry budżetowe” (przekonywanie innych do poparcia własnych propozycji podziału budżetu państwa). W efekcie okazało się, że grupa ma nieformalnego przywódcę. Kiedy to wyszło na jaw, studenci mieli okazję przeanalizowania całego procesu. Później zaangażowanie przywódcy i jego najbliższego otoczenia popychało całą grupę do celu. Podsumowanie kursu dokonane przez studentów ujawniło jednak, że proces wyłaniania przywódcy był na bieżąco analizowany przez pojedyncze osoby, a nawet przez powstałą podgrupę. W czasie gry pojawiło się wręcz kilka osób, które chciały działać odrębnie, tj. poza oficjalnie powołanymi strukturami Partii X. Stało się tak, ponieważ system punktowy premiował zaangażowane osoby, niezależnie od tego, czy należały do Partii X, czy też nie. W rezultacie można było uzyskać ocenę celującą, działając w pojedynkę lub w małej grupie.

Dodatkową zachętą do angażowania się w grę miała być możliwość stworzenia niektórych założeń gry przez studentów, co – potencjalnie – powinno umożliwić im zwycięstwo. Także w trakcie gry pojawiały się możliwości radykalnej zmiany sytuacji na korzyść Partii X, jednak pozostały one niewykorzystane.

Zaskakujący okazał się taki oto przypadek: studenci przedstawili Suwerenowi jedną strategię, a zastosowali zupełnie inną (to jest taką, która do końca gry pozostawała w ukryciu). Okazało się bowiem, że w gruncie rzeczy obie strony przyjęły dwie całkowicie różne strategię, wynikające z różnych oglądów sytuacji. W trakcie podsumowania kursu stało się jasne, że po pierwsze – ocena, o jaką według Suwerena grali studenci, nie była główną stawką gry (stawką była po prostu wygrana dla niej samej), a po drugie – przyjęte oficjalne zasady nie miały prawie w ogóle zastosowania. Studenci działali według odmiennej logiki. Gra zakładała zaangażowanie obu stron i wszystkich biorących udział od początku do końca (premiowane były postawy ciągłego zaangażowania). Studenci przyjęli natomiast, że ich działania będą skupiać się wokół najważniejszych, wcześniej wyznaczonych momentów gry. W opisywanej grze politycznej „racjonalność gry” (przyjęta na początku także przez samych studentów) rozminęła się z racjonalnością ostatecznie zastosowaną. W efekcie przyjęty przez studentów paradygmat gry był inny niż założony przez prowadzącego zajęcia „Przywództwo i decyzje polityczne”. Przypominało to nieco sytuację studiowania jako takiego. Teoretycznie studiuje się cały rok. Praktycznie jednak polski student przeważnie zasiada do książek dopiero w okresie sesji egzaminacyjnej.

Z czego wynikało rozminięcie się logiki zakładanej z logiką stosowaną? Moim zdaniem kluczowym elementem była postawa studentów i ich przekonanie, że nie liczą się zasady, ale każdy sposób jest dobry, by osiągnąć cel. I wszystko byłoby w porządku (to znaczy, można by zrozumieć zastosowanie odmiennej logiki), gdyby nie to, że ostatecznie studenci nie osiągnęli celu, jakim było odgadnięcie

cech. Otrzymali zatem gorszą ocenę, niż – przy minimalnym wspólnym wysiłku – mogliby otrzymać.

Podsumowując, okazało się, że gra polegała nie tylko na wykorzystaniu osobistego sposobu myślenia o polityce, ale także na zaangażowaniu pożądanych i realizowanych przez studentów wartości.

Ograniczenia i wyzwania modelu gry politycznej: wnioski i rekomendacje

Najbardziej ogólny wniosek jest następujący: użycie gry politycznej do edukacji na temat polityki ma duże zalety – zwłaszcza w realizacji celu samopoznania przez studentów własnych możliwości i ograniczeń. Przy tym lepsze wyniki osiągał ci studenci, którzy a) byli bardzo zaangażowani w trakcie gry, b) wykazywali większe zdolności poznawcze w trakcie ewaluacji gry. W swoich merytorycznych podsumowaniach poszczególnych etapów gry oraz w ogólnej ocenie kursu studenci wskazywali, że rozumieją pojawiające się w grze zjawiska i mechanizmy.

Dostrzegali oni ponadto, że stawiając siebie w sytuacji wyboru, każdy z graczy musi w jakiś sposób odnieść się do wartości, którym w życiu codziennym hołduje, i celów, które – na mocy zasad gry – powinien osiągać.

W eksperymencie, jakim był kurs politologiczno-psychologiczno-socjologiczny, największym ograniczeniem dla wprowadzenia do gry politycznej bardziej realistycznych sytuacji był dylemat etyczny. Skoro bowiem większość z osób, które studiują politologię, nie chce później działać aktywnie w polityce, to nie powinno się ich zmuszać do poszukiwania w swoim dotychczasowym doświadczeniu takich umiejętności i zdolności, które mogłyby się wydawać wątpliwe moralnie. Co więcej, takich umiejętności nie powinno się kształcić. Odpowiedź na pytanie „Jak daleko można posunąć się w prowokowaniu sytuacji?” uzależniona jest, moim zdaniem, od tego, na ile studenci, z którymi się pracuje, są w stanie rozdzielić dydaktykę i prywatne życie. Studenci nie mają się uczyć, jak manipulować, ale poznać, czym jest manipulacja polityczna. Studenci nie mają się uczyć, jak wykorzystywać słabości strony przeciwnej, ale poznać, czym jest siła albo słabość polityczna. I ten cel udało nam się osiągnąć.

Przeprowadzona gra pokazuje, że najbardziej znaczącymi czynnikami dynamizującymi grę są: zaangażowanie uczestników, ich indywidualne predyspozycje i wyznawane wartości. Dodatkowo przewagę w grze uzyskują ci studenci, którzy wprowadzają do gry znane już sobie mechanizmy, tj. wcześniej zdobyte doświadczenie w jakiejś dziedzinie, i są w stanie je dostosowywać do istniejących w grze zasad.

Wydaje się również, że w celu osiągnięcia najlepszych wyników należy ściśle dostosować model gry (obejmujący oczekiwane i przyjmowane zachowania graczy) do charakterystyki grupy, w jakiej gra będzie przeprowadzona. W zależności bowiem od typu studentów (np. bardzo zaangażowanych albo mniej zaangażowanych) różnie kształtować się może dynamika gry.

Niebezpieczeństwa stosowania modelu gry są co najmniej dwojakie:

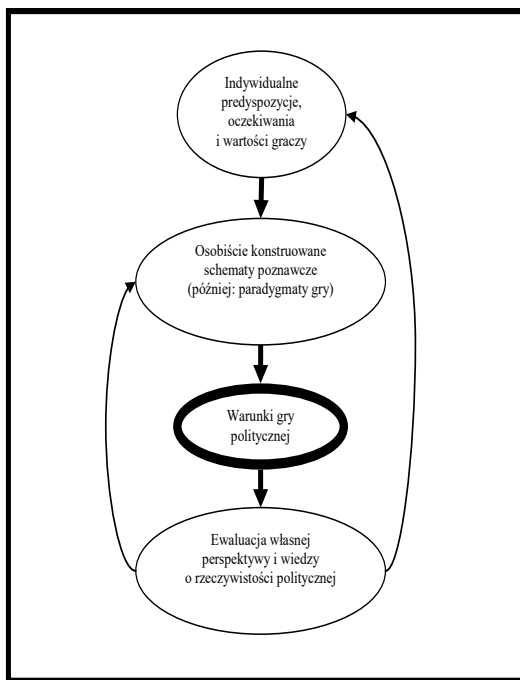
1) przyzwyczajeni do innego typu edukacji studenci mogą kwestionować poszczególne działania,

2) studenci mogą twierdzić, że proces jest niewłaściwy, jeżeli podsumowanie kursu nie zostanie przeprowadzone poprawnie.

Ponadto ograniczeniem dla analizy zjawisk politycznych poprzez grę polityczną może być czas. Okazało się bowiem, że trzydzieści godzin wykładowych to dla gry „Kandydat” zbyt mało. Dlatego – myśląc o dalszych kursach tego rodzaju – możliwe do wykorzystania są dwa sposoby postępowania: *ilościowy* i *jakościowy*. Obranie ścieżki *ilościowej* oznacza zwiększenie liczby sytuacji, w których zostaną postawieni studenci. Można to zrobić, minimalizując czas przeznaczony na podsumowanie zadań i pozostawiając to podsumowanie samym studentom (być może odbędzie się ono poza salą warsztatową). Natomiast wybór ścieżki *jakościowej* sprawia, że niektóre mechanizmy polityczne również mogą nie zostać zrozumiane, ponieważ brak będzie czasu na przeprowadzenie odpowiedniej gry. Skupienie się tylko na jednej albo na kilku grach politycznych wprowadzi zwiększa stopień zrozumienia doświadczanego zagadnienia, ale jednocześnie – w sposób oczywisty – zmniejsza liczbę poznawanych procesów.

Przygotowując kurs w 2005 roku próbowałem zrównoważyć obie wspomniane logiki prowadzenia ćwiczeń przez stworzenie jednej, wieloetapowej gry politycznej. Jednak zadanie to tylko w części się powiodło. Okazało się bowiem, że niektórzy studenci (na szczęście były to tylko trzy osoby) nie zdołali dostatecznie zaangażować się w działania przygotowawcze, co spowodowało ich małą aktywność w dalszych etapach gry. Z drugiej strony brak zaangażowania części grupy nieoczekiwanie wpłynął pozytywnie na zaangażowanie innych studentów (w tym na osobę z doświadczeniem w działalności w partii politycznej). Przyjąłem, że w roku akademickim 2006/2007 studenci zostaną skonfrontowani z większą liczbą rozmaitych gier.

Poniżej znajduje się schemat (Rys. 1), według którego został skonstruowany i przeprowadzony kurs „Przywództwo i decyzje polityczne”. *Później* w elemencie drugim od góry oznacza, że termin został stworzony po zakończonym kursie.



Rys. 1. Ogólny schemat wykorzystania indywidualnych cech graczy w celach edukacyjnych (politologia). Źródło: Opracowanie własne.

Podsumowanie i definicja operacyjna „paradygmatu gry”

Doświadczenie zdobyte podczas kursu „Przywództwo i decyzje polityczne” w Collegium Civitas ujawnia, że pojęcie „gra polityczna” ma duży potencjał jako punkt wyjścia w procesie edukacyjnym w obszarze politologii. W roku akademickim 2006/2007 rozgrywany będzie cykl gier, w której studenci będą się wcielać w rolę członków dwóch partii – niedoszłych koalicjantów z 2005 roku, tj. Prawa i Sprawiedliwości oraz Platformy Obywatelskiej.

Jednak na podstawie dotychczasowej wiedzy wpływającej z dydaktyki możliwe jest też sformułowanie kilku szerszych definicji operacyjnych, które mogą się przyczynić do zrozumienia zagadnienia gry w politologii.

Czym jest w moim rozumieniu gra polityczna? Przyjmuję, że „gra polityczna” jest zbiorem ustalonych zasad i reguł postępowania co najmniej dwóch graczy, umożliwiającym osiągnięcie celu¹². Wygrana nie jest przy tym niezbędnym

¹² „A game is a recreational activity involving one or more players. This can be defined by A) a goal that the players try to reach, B) some set of rules that determines what the players can or can not do. Games are played primarily for entertainment or enjoyment, but may also serve an educational or simulational role”.

elementem gry. Celem gry może być np. zapełnienie czasu¹³. Zawsze jednak wygrana w grze wynika bezpośrednio z jej generalnej zasady, nawet jeżeli założymy, że zasady można zmieniać, tak jak to się dzieje w polityce (np. wprowadzenie nowelizacji ustawy, a nawet zmiany konstytucyjne)¹⁴. Oznacza to, że grając w jedną grę, nie można wygrać innej gry. Na przykład grając w pokera, nie można wygrać stawki przewidzianej w *Grand Theft Auto*. W sensie przyjętym w mojej definicji „gra polityczna” jest przede wszystkim światem, w którym znajduje się miejsce i na Weberowskie typy idealne, i na wartości, i na zasady oraz reguły życia społecznego.

Przez „indywidualny paradygmat gry” rozumiem „uświadomiony i wyizolowany przez osobę schemat poznawczy, obejmujący wartości, oczekiwania, interesy oraz reguły życia społecznego, służący za podstawę działania w otoczeniu społecznym”. Osoba może próbować konstruować własną grę i „przenosić” ją na innych (np. przez opisywany w psychologii mechanizm projekcji) albo też – w zależności od skuteczności działań – gry mogą być powielane przez inne osoby. W socjologii mówi się m.in. o *imitacji* zachowań społecznych¹⁵, w zarządzaniu zaś o *dominującej logice* w świadomości menedżerów¹⁶. W politologii w kontekście określonego sposobu widzenia rzeczywistości mówi się o *ideologiach politycznych*. Słowem, osoba (gracz) może przenosić własne wyobrażenia m.in. o wartościach i regułach działających w świecie (np. przez użycie instytucjonalnie bądź organizacyjnie zdefiniowanej władzy) na inne podmioty, albo też inne podmioty same mogą przyjmować te wyobrażenia i uznawać je za własne (np. poprzez niewymuszoną socjalizację i internalizację).

Co istotne, może nastąpić komplikacja zachowania lub działania gracza, jeżeli okaże się, że gra on w różne gry (np. Jan Iksiński jest z jednej strony premierem, a z drugiej – przewodniczącym partii). Granie w różne gry może skutkować brakiem spójności przyjmowanych paradygmatów gry. Jednak w większości analizowanych w politologii przypadków przyjmuje się założenie, że gracz ma jedną racjonalność. W konsekwencji, zakłada się również istnienie jednego paradygmatu gry w świadomości każdego z graczy. Na przykład w dyskusjach nad poszczególnymi zachowaniami liderów Prawa i Sprawiedliwości oraz Platformy Obywatelskiej podczas negocjacji koalicyjnych doszukiwano się raczej jednego

<<http://www.google.com/search?sourceid=navclient-ff&ie=UTF-8&rls=GGGL,GGGL:2006-22,GGGL:en&q=define%3Agame>>.

¹³ E. Berne, *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich* (wyd. V), tłum. P. Izdebski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

¹⁴ P. Suber, *The Paradox of Self-Amendment: A Study of Law, Logic, Omnipotence, and Change*, <<http://www.earlham.edu/~peters/writing/psa/index.htm>> (po raz pierwszy opublikowany przez: Peter Lang Publishing, 1990).

¹⁵ J. Poleszczuk, *Ewolucyjna teoria interakcji społecznych*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2004.

¹⁶ K. Oblój (red.), *Dominująca logika firmy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego, Warszawa 2003.

źródła ich działań, mającego być przyczyną braku zawiązania przez obie partie koalicji rządowej, nie zaś odmiennych logik działania. Nie można również wykluczyć, że sytuacja może być bardziej skomplikowana, jeżeli uznamy, że w relacjach dwustronnych obie strony mogą grać w różne gry. To znaczy schemat przyjęty przez jedną ze stron może być różny od schematu przyjętego przez drugą stronę. Mając np. odmienną definicję sytuacji, obie strony mogą różnić się np. co do oceny celów, środków ich osiągania i przebiegu bieżącej relacji – tak mogło się stać w rokowaniach koalicyjnych PiS i PO w 2005 roku.

Władza w tym rozumieniu to przede wszystkim zdolność do definiowania gry, wiążącej obie strony interpretacji reguł gry, jej dyskursu i możliwych rozstrzygnięć.

Literatura

- Aarspeth E., 2003, *Playing Research: Methodological Approaches to game analysis*, <<http://spilforskning.dk/gameapproaches/GameApproaches2.pdf>>.
- Balicki A., 1999, *Teoria gier w naukach politycznych*, „Rubikon”, nr 1, <<http://venus.ci.uw.edu.pl/~rubikon/Nr4/game.htm>>.
- Berne E., 2004, *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich* (wyd. V), tłum. P. Izdebski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Cetwiński O., 2002, *Teoria narracji politologicznej*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa.
- Chmaj M. (red.), 2006, *Rządy koalicyjne w III RP*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
- Dahl R.A., 1991, *Democracy and Its Critics*, New Haven: Yale University Press, Yale.
- Dahl R.A., 1995, *Demokracja i jej krytycy*, tłum. St. Amsterdamski, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak” i Fundacja im. Stefana Batorego, Kraków-Warszawa.
- Fisher R., Patton B., Ury W., 2003, *Dochodząc do tak*, tłum. Robert A. Rządca, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Game, definicja stworzona na podstawie wybranych wyników z wyszukiwar-ki www.google.pl. Po wpisaniu „define:game” pojawiły się: <<http://www.google.com/search?sourceid=navclient-ff&ie=UTF-8&rls=GGGL,GGGL:2006-22,GGGL:en&q=define%3Agame>>.
- Goldhamer H., Speer H., 1959, *Some Observations on Political Gaming*, „World Politics”, Vol. 12, No. 1, s. 71-83.
- Golec A., 2002, *Konflikt polityczny: myślenie i emocje: raport z badania polskich polityków*, Dialog, Warszawa.
- Greenblat C.S., 1973, *Teaching with Simulation Games: A Review of Claims and Evidence*, „Teaching Sociology”, Vol. 1, No. 1, s. 62-83.

- Haman J., 2003, *Demokracja. Decyzje. Wybory*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Ichikawa A., 2005, *Simulation and Gaming as Serious Play*, <<http://isaga05.gatech.edu/pap/p002/ichikawa-play-paper.doc>>.
- Kamiński M., 2002, *Czy partie korzystają na manipulacjach systemem wyborczym? Ordynacje wyborcze i herestetyka w Polsce w latach 1989-1993*, „Studia Socjologiczne”, 2 (165).
- Kirkpatrick G., 2004, *Technological Politics and the Networked PC*, Game Approaches / Spilveje, Papers from spilforskning.dk Conference, August 28-29, Spilforskning.dk, <<http://spilforskning.dk/gameapproaches/GameApproaches1.pdf>>.
- Kot M., 2002, *Czy partie polityczne uczą się? Ocena skuteczności partii politycznych w trakcie gry o ordynację wyborczą w 2001 roku*, „Studia Socjologiczne”, 3 (166).
- Kościelniak P., 2006, *Elektroniczny odwyk*, „Rzeczpospolita”, 21 lipca.
- Laver M., 1997, *Playing Politics. The Nightmare Continues*, Oxford University Press, Oxford.
- Lissowski G., 1992, *Prawa indywidualne a wybór społeczny*, Warszawa.
- Lissowski G., 2001, *Elementy teorii wyboru społecznego*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Macchiavelli N., 2005, *Księżę. Rozważania nad pierwszym dziesięcioksięgiem historii Rzymu Liwiusza*, tłum. K. Żaboklicki, Unia Wydawnicza „Verbum”, Warszawa.
- Malawski M., Wieczorek A., Sosnowska H., 2004, *Konkurencja i kooperacja. Teoria gier w ekonomii i naukach społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Marciszewski W., 2002, *Aksjologiczne zaangażowanie nauk społecznych*, <<http://www.cal-culemus.org/lect/mns/05/zaangaks.pdf>>.
- Mateas M., Stern A., 2005, *Build It to Understand It. Ludology Meets Narratology in Game Design Space*, <www.lcc.gatech.edu/~mateas/publications/MateasSternDIGRA05.pdf>.
- Morrow J.D., 1994, *Game Theory for Political Scientists*, Princeton University Press, New Jersey.
- Nocoń J., Laska A., 2005, *Teoria polityki. Wprowadzenie*, WSP TWP, Warszawa.
- Obłój K. (red.), 2003, *Dominująca logika firmy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego, Warszawa.
- PAP/aż, *Wierzejski o rezolucji Parlamentu Europejskiego: to gra polityczna*, 15 czerwca 2006, <<http://www.lpr.pl/?sr=!czytaj&id=4884&dz=kraj&x=0&pocz=150&gr=>>>.
- Szaro G., 2005, *Wałęsa: Kłamstwa o mnie to gra polityczna*, „Gazeta.pl”, 30 grudnia, <<http://serwisy.gazeta.pl/kraj/1,48481,3088985.html>>.
- Pawelec P., 2003, *Socjotechniczne aspekty gry politycznej*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Pietraś Z.J., 2000, *Decydowanie polityczne*, PWN, Warszawa.

- Poleszczuk J., 2004, *Ewolucyjna teoria interakcji społecznych*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- Popper K., 1977, *Logika odkrycia naukowego*, tłum. U. Niklas, Warszawa.
- PAP, ab, *Premier: lustracja Gilowskiej grą polityczną*, „Wprost Online”, 26 czerwca 2006, <<http://www.wprost.pl/ar/?O=91907&C=71>>.
- Raciborski J. (red.), 2006, *Elity rządowe III RP 1997-2004. Portret socjologiczny*, Wydawnictwo Trio, Warszawa.
- Rydlewski G., 2002, *Rządowy system decyzyjny w Polsce. Studium politologiczne okresu transformacji*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa.
- Rydlewski G., 2004, *O skutecznym działaniu w polityce*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa.
- Riker W. H., 1986, *The Art of Political Manipulation*, New Haven: Yale University Press, Yale.
- Sosnowska H. (red.), 1999, *Grupowe podejmowanie decyzji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Botwin W., 2004, *Pragmatyzm-pryncypializm*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Suber P., 2006, *The Paradox of Self-Amendment: A Study of Law, Logic, Omnipotence, and Change*, <<http://www.earlham.edu/~peters/writing/psa/index.htm>>, (po raz pierwszy opublikowany przez: Peter Lang Publishing, 1990).
- Sun Tzu, 2004, *Sztuka wojny*, tłum. D. Bakalarz, Helion, Gliwice.
- Szulik B., Żmigrodzki M. (red.), 2004, *Wprowadzenie do nauki o państwie i polityce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Weber M., 1998, *Polityka jako zawód i powołanie*, tłum. A. Kopacki, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Wasilewski J., Wesołowski W. (red.), 1992, *Początki parlamentarnej elity. Posłowie kontraktowego Sejmu*, Instytut Filozofii i Socjologii PAN oraz Instytut Badania Europy Wschodniej, Warszawa.
- Wesołowski W., 1994, *Destruction and Construction of Interests under Systemic Change. A Theoretical Approach*, „Polish Sociological Review”, No. 4 (108), s. 273-294.
- Wesołowski W., 2004, *The Political Elite in Poland. Unexpected Evolution*, „International Journal of Sociology”, Vol. 34.
- Wesołowski W., Pańków I. (red.), 1995, *Świat elity politycznej*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa.
- Wesołowski W., Post B. (red.), 1998, *Polityka i Sejm: formowane się elity politycznej. Praca zbiorowa*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa.
- Żyro T., 2006, *Wstęp do politologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Aneks

Poniżej znajdują się wybrane adresy URL odnoszące się do gier o tematyce politycznej.

http://gamelab.uta.fi:8080/public/research.html	http://www.mojeforum.net/parlament/
http://polityka.jconserv.net/	http://www.polidea.pl
http://shaolinsite.net/kategorie-gier-16.html	http://www.prpg.pl
http://www.avidgamers.com/FRA/	http://www.senateseeker.com/
http://www.collisiondetection.net/mt/archives/000984.html	http://www.socialimpactgames.com/
http://www.democracygame.com/	http://www.takebackillinoisgame.com/
http://www.earlham.edu/~peters/nomic.htm	http://www.thepoliticsgame.tk/
http://www.gamersalliance.com/POLITICS.htm	http://www.votersmind.com/
http://www.geocities.com/gorgoncrown/pomys Gry1.html?200617	http://www.vrp.fora.pl/
http://www.gpslask.mojeforum.net/index.php	http://www.watercoolergames.org/archives/cat_public_policy_games.shtml

OULIPIJSKI MATRIX. GRY ŚWIATÓW W POWIEŚCIACH RAYMONDA QUENEAU

Wciąż niezbyt znana w Polsce Pracownia Literatury Potencjalnej (Oulipo), założona w 1960 roku przez Raymonda Queneau, to niekonwencjonalny projekt literacki o charakterze interdyscyplinarnym, a zarazem ludycznym¹. Oulipijska metoda polega na tworzeniu tekstu literackiego na podstawie typowo matematycznych reguł – zasad algebry, geometrii czy kombinatoryki – zwanych tutaj przymusami, jako że stanowią one strukturalną i aksjologiczną oś powieści. Ta specyficzna literatura stanowi doskonały przykład literatury awangardowej, na wskroś nowoczesnej czy wręcz postmodernistycznej: inspiracje matematyczne stanowią tu punkt wyjścia do dalece posuniętych eksperymentów formalnych, tworzących nową estetykę literacką, której kluczowym elementem jest szeroko rozumiana gra.

W tekstach Raymonda Queneau, czołowego przedstawiciela Oulipo, elementy gry ujawniają się na wszystkich poziomach tekstu: burleskowa fabuła, obfitująca w komiczne perypetie i kończąca się w przewrotny sposób, przedstawiona jest lekkim i dowcipnym stylem, bazującym na grach słownych. Na poziomie narracji Queneau wykorzystuje techniki powszechnie uważane za typowe dla literatury ludycznej: rozbija spójność tekstu, miesza rodzaje i gatunki literackie, opiera strukturę swoich powieści na regułach matematycznych i w humorystyczny sposób odwołuje się do tradycji literacko-kulturowej, trawestując ją i parodiując. Zastosowanie wymienionych strategii powoduje, iż świat przedstawiony, na pozór realistyczny, staje się stopniowo coraz bardziej enigmatyczny i wymyka się jednoznacznym interpretacjom. Proceder ten jest szczególnie ewidentny i oryginalnie zastosowany w trzech tekstach, które zestawiają światy o różnym statusie ontologicznym: *Loin de Rueil*, *Le Vol d'Icare*

¹ Twórczość Raymonda Queneau została przybliżona polskim czytelnikom przez „Literaturę na Świecie” w numerze 8-9 z 1997 roku dotyczącym Collegium „Patafizyki” oraz w numerze 6 z 2000 roku poświęconym pisarzowi. Z tłumaczeń na język polski ukazały się: *Bajeczka na twoją modłę* (1985), *Pierrot mon ami* (2002), *Dzieła zebrane Sally Mary* (2003), *Zazi w metrze* (2005) i *Cwiczenia stylistyczne* (2005).

i *Les Fleurs bleues*². Powieści te nie ukazały się w języku polskim, ich tytuły można przetłumaczyć następująco: *Daleko od Rueil*, *Lot Ikara*, *Niebieskie kwiaty*³. Poniższy artykuł stanowi próbę analizy mechanizmów rządzących grami światów w poszczególnych powieściach oraz wpływu iscie „matriksowskiego”⁴ zaburzenia poziomów ontologicznych na proces czytania i odszyfrowywania tekstu. Rozważania oparte będą na wprowadzonym przez Thomasa Paveła rozróżnieniu między światem pierwotnym, czyli światem realnym z punktu widzenia bohaterów tekstu, a światem wtórnym, czyli hipotetycznym światem marzeń, pragnień czy fikcji⁵.

Daleko od Rueil to tekst określany jako „powieść o urojeniach”, wykorzystujący dobrze znany motyw fascynacji kinem i światem wyobraźni. Dla głównego bohatera, Jakuba Jałmużny, kino to miejsce magiczne, odskocznia od monotonnej i mało interesującej codzienności. W początkowej fazie rozwoju akcji proces identyfikowania się chłopca z bohaterami oglądanych filmów jest przedstawiony w sposób obrazowy i dosłowny: w kluczowych momentach seansu Jakub wstaje i wchodzi w ekran, wcielając się w postać fikcyjną. Przejście z jednego poziomu ontologicznego na drugi podkreślone jest na poziomie narracji poprzez zmianę focalizacji z neutralnej na wewnętrzną: od tego momentu świat widziany jest oczyma chłopca. Jakuba pociąga nie tylko barwny świat kina, lecz sama w sobie perspektywa odkrywania rzeczywistości mu niedostępnej czy wręcz kreowania światów wirtualnych. Na co dzień, nieustannie pogrążony w swych wyobrażeniach, funkcjonuje równolegle w świecie realnym i wymagowanym: stale tworzy sobie alternatywne osobowości czy też utożsamia się z przypadkowo spotkanymi osobami. Zajmujące prawie pół strony wyliczenie jego kolejnych wcieleń, w większości nietypowych, humorystycznie ukazuje bujne życie, jakie wie dzie bohater.

Przeskoki Jakuba z rzeczywistości w świat wyobraźni nie są najczęściej w żaden sposób zasygnalizowane przez narratora. Brak jest w tekście jakichkolwiek informacji sugerujących, na którym poziomie ontologicznym rozgrywają się opowiadane wydarzenia; rzadkie sugestie pojawiają się z pewnym opóźnieniem. Światy o charakterze heterogenicznym interferują, powodując nieoczekiwane zwroty akcji i rozbijając spójność opowiadania.

Logiczna interpretacja tekstu jest zresztą utrudniona już na poziomie świata pierwotnego przez pojawiające się liczne elipsy. Są one szczególnie wyraźne pomiędzy poszczególnymi trzema częściami powieści, przedstawiającymi kolejne etapy życia Jakuba, i przybierają formę „rozdziałów-widm”, jak nazywa je

² R. Queneau, *Loin de Rueil* [1944], Gallimard, Paris, 1998; R. Queneau, *Le Vol d'Icare* [1968], Gallimard, Paris, 1995; R. Queneau Raymond, *Les Fleurs bleues* [1965], Gallimard, Paris, 1988.

³ Analizowane powieści będą oznaczone w tekście następującymi skrótami: *Daleko od Rueil* – DR, *Lot Ikara* – LI, *Niebieskie kwiaty* – NK.

⁴ Odniesienie do filmu „The Matrix” (Warner Bros 1999) [przyp. red.].

⁵ T. Pavel, *Univers de la fiction*, Seuil, Paris, 1988, s. 75-76.

Umberto Eco⁶. Wypełnienie tych „białych plam” i zrekonstruowanie zaburzonej ciągłości tekstu okazuje się problematyczne nie tylko ze względu na małą ilość odpowiedzi ze strony narratora, które potwierdziłyby lub zanegowały hipotezy wysuwane przez czytelnika, lecz także z powodu występowania scen stanowiących niejako lustrzane odbicia. Jakub, który pragnie zostać między innymi wielkim naukowcem i darzy młodzieńczym uczuciem przyjaciółkę z dzieciństwa, pojawia się w drugiej części powieści jako inżynier chemik dokonujący znaczących odkryć i przeżywa burzliwy romans ze wspomnianą Dominiką. Zdezorientowany czytelnik nie wie, czy chodzi o kontynuację wcześniejszych wyobrażeń bohatera, czy o kolejne urojenia niepoprawnego marzyciela, czy też o jak najbardziej realną scenę z życia bohatera, w którym młodzieńcze fantazje urzeczywistniają się w sposób niewytłumaczalny.

Choć z niejakim opóźnieniem, narrator dostarcza wskazówek co do interpretacji przedstawionych wydarzeń. Jednakże największa struktura lustrzana obejmująca kluczowe części powieści – początkową i końcową – pozostaje niewyjaśniona. Od dzieciństwa zafascynowany życiem innych ludzi, Jakub Jałmużna zostaje w końcu aktorem, co pozwala mu niejako realizować marzenia w sposób usankcjonowany, poprzez kolejne role w filmach. Rodzina, którą w pewnym momencie porzucił dla kariery w Hollywood, traktuje go jako zaginionego i nie zauważa podobieństw między jego życiorysem i biografią słynnego amerykańskiego aktora o znamiennym pseudonimie James Charity, którą wszyscy wspólnie oglądają w scenie końcowej powieści. Czy Jakub Jałmużna naprawdę został słynnym aktorem znanym jako James Charity, czy tylko wciąż marzy o karierze aktorskiej, czy też może to opuszczony przez niego syn, również zafascynowany kinem, wyobraża sobie losy nieznanego mu ojca? Wszystkie trzy interpretacje wydają się jednakowo prawdopodobne.

Podczas, gdy w powieści *Daleko od Rueil* gry światów są konsekwencją przejścia bohatera ze świata pierwotnego do wtórnego, *Lot Ikara* rozpoczyna się od ruchu w kierunku odwrotnym. Tekst ten, stanowiący oryginalne skrzyżowanie sztuki teatralnej z powieścią detektywistyczną, opowiada historię ucieczki Ikara, bohatera powieści niezadowolonego z losu, jaki mu szykuje autor. Korzystając z chwilowego przeciagu Ikar ulatuje z rękopisu i wślizguje się w świat realny swojego stwórcy, pisarza o dźwięcznym nazwisku Hubert Lubert. Z podobnych powodów śladem Ikara udają się kolejne postaci fikcyjne z różnych książek. Zaskakujące peregrynacje okazują się możliwe również w przeciwnym kierunku: Morcol, tajemniczy detektyw zajmujący się poszukiwaniem zbiegłego Ikara w świecie realnym, funkcjonuje jednocześnie na różnych poziomach ontologicznych: nie tylko potrafi jednocześnie przemieszczać się między rzeczywistością a fikcją, lecz podróżuje także pomiędzy różnymi światami fikcyjnymi. Wycieczki inferencyjne dokonują się więc w tekście we wszystkich możliwych kierunkach,

⁶ U. Eco, *Lector in fabula*, tłum. P. Salwa, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1994, s. 301-319.

zarówno wzdłuż osi pionowej fikcja – rzeczywistość jak i poziomej, między odziedziczonymi od siebie fikcjami.

W analizowanej powieści transgresja granic ontologicznych przybiera postać *metalepsis* zdefiniowanej przez Genette'a jako „celowe przekroczenie progu granicznego”, które dokonuje się „kiedy autor (lub czytelnik) wkracza w świat fikcyjny opowiadania, lub kiedy postać fikcyjna pojawia się w rzeczywistości ekstradiegetycznej autora czy też czytelnika”⁷. Od samego początku bohaterowie powstających powieści dysponują wiedzą znacznie przekraczającą ich kompetencje: są nie tylko świadomi swego fikcyjnego statusu, lecz także mogą podglądać zdarzenia i zachowania pisarzy w świecie realnym. Ci ostatni zresztą doskonale o tym wiedzą, dlatego też Hubert Lubert zawsze starannie zamyka rękopis w delikatnych sytuacjach, które Ikar wspomina następująco: „Pani Champvaux przychodzi z wizytą o piątej; nigdy jej nie widziałem, w tym momencie on mnie zamyka, słyszę, jak udają się do sąsiedniego pokoju, a później już nic” (LI: 34)⁸.

Niezależne od siebie światy nie stanowią zamkniętych przestrzeni, lecz niejako zachodzą na siebie, tworząc jak gdyby korytarze komunikacyjne. Bohaterowie przemieszczają się stale między poszczególnymi poziomami ontologicznymi, co w konsekwencji powoduje zatarcie się granic między światami i prowadzi do powstania przestrzeni hybrydycznej. Rozróżnienie tego, co zaszło na poziomie fikcji, od wydarzeń mających miejsce w świecie realnym staje się zdecydowanie problematyczne; tym bardziej w przypadku, kiedy rzeczywistość powieściowa i fikcja (lub różne fikcje) zaczynają się do siebie ewidentnie upodabniać. Wątki stanowiące lustrzane odbicia, tak jak w analizowanej wcześniej powieści, i tutaj potęgują ontologiczny chaos. Za przykład może posłużyć scena pojedynku, która rozgrywa się trzykrotnie na różnych poziomach ontologicznych. Ikar, obrażony przez innego uciekiniera ze świata fikcji, hrabiego Chamissac-Piéplu, wyzywa go na pojedynek, który jednak nie dochodzi do skutku z powodu tajemniczego porwania hrabiego. Analogiczne wydarzenia rozgrywają się w świecie fikcyjnym: podczas dyskusji prowadzonej przez kilku pisarzy na temat ich twórczości literackiej jeden z nich wyznaje, że jego bohater, zresztą ten sam Chamissac-Piéplu, o mały włos nie bił się w pojedynku; epizod ten jednakże pojawi się dopiero w końcowej części jego powieści. Wkrótce po tym spotkaniu ma miejsce pojedynek między czterema pisarzami, w trakcie którego Hubert Lubert poważnie rani swoich trzech kolegów po fachu. O tym tragicznym wydarzeniu czytelnik dowiaduje się z gazety, którą czyta nie kto inny, jak właśnie Ikar. Kiedy rzeczywistość miesza się z fikcją, status ontologiczny postaci również zaczyna być dyskusyjny: bohaterowie fikcyjni ze swoimi realnymi emocjami coraz bardziej upodabniają się do ludzi, zaś czterej pisarze są być może, jak przypuszcza Ikar, „postaciami jakichś innego rodzaju autorów” (LI: 262).

⁷ G. Genette, *Nouveau discours du récit*, Seuil, Paris 1983, s. 58.

⁸ Cytaty z powieści Raymonda Queneau zostały przełożone z francuskiego przez autorkę [przyp. red.].

Zaskakujące zakończenie powieści również wykorzystuje technikę lustrzaniego odbicia, jednocześnie przybierając formę *mise en abyme*. Los Ikara jest przesądzony i biedakowi nie udaje się go uniknąć, nawet uciekając do świata realnego. Pasjonat latania pewnego dnia wznosi się w powietrze za gnany wiatrem latawcami, po czym następuje tragiczny upadek. Wydarzenie to nawiązuje do dobrze znanego mitu, a także okazuje się zakończeniem powieści napisanej przez Huberta Luberta. W końcowej scenie pisarz zamyka rękopis, wyrażając zadowolenie z faktu, że akcja potoczyła się dokładnie tak, jak zaplanował. Czyżby więc powieść przedstawiająca perypetie Huberta poszukującego bohatera swego tekstu została przez niego samego wymyślona? O ile on sam nie jest także postacią fikcyjną powieści, którą trzyma w ręku czytelnik.

W przeciwieństwie do dwóch przedstawionych wyżej tekstów w powieści *Niebieskie kwiaty* gry światów polegają nie tyle na zatarciu granic między tym, co rzeczywiste, a tym, co fikcyjne, lecz na współlistnieniu światów, których status ontologiczny wymyka się wszelkim próbom zdefiniowania. Powieść zbudowana jest na zasadzie przeplatania się dwóch wątków, z których jeden opowiada o przygodach średniowiecznego diuka d'Auge podczas odbywanych przez niego podróży w czasie, drugi zaś opisuje monotonne życie niejakiego Cidrolina, jakie wie dzie on na barce cumującej na Sekwanie w drugiej połowie XX wieku.

Na pierwszy rzut oka oba światy diametralnie się różnią i wydają się nie mieć punktów wspólnych. Choć tekst jest podzielony na rozdziały, alternacje między seriami narracyjnymi dokonują się w sposób chaotyczny, wewnątrz rozdziału czy nawet paragrafu. Narrator dostarcza jednakże subtelnych wskazówek co do interpretacji tej na pozór niespójnej powieści. Przejście z jednego świata do drugiego dokonuje się podczas snu: kiedy jeden z bohaterów zasypia, wówczas na scenie pojawia się drugi:

Stene truchtał drogą w swoim tempie i w końcu zamilkł, nie znajdując partnera do rozmowy i widząc, że ruch na drodze zamarł; nie chciał przeszkadzać swojemu rycerzowi, gdyż wyczuwał, że ten drzemie; ponieważ Stephe i Mouscaillot również zachowywali się dyskretnie, diuk d'Auge zasnął.

Mieszkał na barce przycumowanej na stałe niedaleko dużego miasta i nazywał się Cidrolin. Podawano mu do jedzenia niezbyt świeżą langustę w majonezie koloru wody morskiej (NK: 16).

Sny obu bohaterów zarówno napędzają akcję, jak i łączą jej oba wątki. Cytat z Platona „Sen za sen”, stanowiący motto powieści jak i licznie pojawiające się aluzje do snów sugerują, iż w tekście przeplatają się sceny z życia bohatera oraz jego marzenia czy też wizje senne.

Ustalenie, kto o kim śni, okazuje się kluczową zagadką powieści, gdyż zawarte wskazówki są dwuznaczne czy wręcz sprzeczne. Pierwsze przejście z jednej serii narracyjnej do drugiej sugeruje, że światem pierwotnym jest świat Cidrolina: jego sen jest ludzako podobny do początkowej sceny tekstu przedstawiającej podróż

diuka, a sam Cidrolin zastanawia się nad mechanizmami rządzącymi snem (NK: 16). Śniąc niejako w odcinkach, Cidrolin cofa się w czasie i pojawia się w tych samych epokach co diuk. Wydaje się więc prawdopodobne, że w ten sposób ucieka od monotonnej rzeczywistości, wcielając się w swych snach w postać średniowiecznego awanturnika. Hipotezę tę zdają się potwierdzać anachronizmy występujące w wypowiedziach narratora dotyczących przygód diuka. Odmawiając udziału w wyprawie krzyżowej, d'Auge nazywa ją „wojną kolonialną” a jego mówiący koń śpiewa pieśń, którą „Karol Orleański właśnie miał zamiar napisać” (NK: 27 i 72). Wspomniane realia, zdecydowanie późniejsze niż rozgrywające się wydarzenia, nie mogły być znane postaciom z epoki średniowiecznej; jest jednakże możliwe, iż Cidrolin, choć stanowi zupełne przeciwieństwo intelektualisty, dysponuje pewną wiedzą na temat historii i, że różne epoki nakładają się w jego snach⁹. Nie jest jednak wykluczone, że mamy do czynienia nie z anachronizmami, lecz z wyrażeniami stanowiącymi antycypację przyszłości, co sugerowałoby zupełnie odmienną interpretację: powieść przedstawiałaby profetyczne sny diuka. Wiele elementów tekstowych wydaje się potwierdzać tę hipotezę. Diuk d'Auge interesuje się snami w tym samym stopniu co Cidrolin i niejednokrotnie zwraca się do swego opata, który jest dla niego swoistym autorytetem moralno-intelektualnym, z prośbą o wyjaśnienie jego dziwnych wizji sennych, w których pojawiają się na przykład „samochódki”, czyli „zwierzyna żywa i piszcząca, biegnąca we wszystkich kierunkach na okrągłych łapach” (NK: 45). Podczas gdy Cidrolin przeżywa we śnie te same przygody co diuk, sytuacja odwrotna także ma miejsce: zajęcia, jakim oddaje się diuk w swych snach, są nie tylko zupełnym przeciwieństwem aktywnego życia, jakie prowadzi na co dzień, ale także łudząco przypominają monotonną egzystencję Cidrolina na barce (NK: 42).

Kto więc o kim śni? Przeplatające się serie narracyjne, skonstruowane jako wzajemne lustrzane odbicia, nie układają się w żadną konkretną konfigurację. Oba światy okazują się zresztą mieć coraz to więcej punktów wspólnych, co jednakże tylko pozornie sugeruje sposób odczytania tekstu. Cidrolin i diuk są do siebie bliźniaczo podobni: obaj uwielbiają sztukę i nalewkę z kopru, zamieszkują miejsca o podobnie brzmiących nazwach, mają nawet te same imiona, a także identyczną sytuację rodzinną w postaci trzech córek na wydaniu¹⁰. Wszystkie wymienione podobieństwa sugerują, że może chodzić o jedną postać, jednakże ewidentne różnice charakterów wydają się obalać tę hipotezę. Bohaterów jest więc dwóch, czy raczej to dwa wcielenia tej samej postaci? To kluczowe pytanie pozostaje bez odpowiedzi, gdyż tożsamości bohaterów nie da się ustalić w sposób niepodważalny¹¹. W scenach końcowych sytuacja gmatwa się jeszcze bardziej.

⁹ Cidrolin interesuje się zresztą, jak sam wyznaje, historią, a szczególnie średniowieczem, cf. NK: 76.

¹⁰ Problematyka symetrii między przedstawionymi światami została poddana analizie między innymi przez A. Calame w artykule *Les Fleurs bleues: rime & concordance*, „Temps mêlés”, nr 150+17/19, kwiecień 1983, s. 77-85.

¹¹ Cf. G. Pestureau, *Le double protagoniste: Cidauge*, „Roman 20-50”, Lille, vol. 4, Décembre 1987, s. 15-21.

Światy stanowiące swe lustrzane odbicia zlewają się w jeden, bowiem diuk, który podróżuje w czasie, pojawia się niespodziewanie na barce Cidrolina. Po krótkiej, wspólnie odbytej wycieczce po okolicy, diuk powraca w przeszłość, aby tak jak w pierwszej scenie powieści, znów oddać się kontemplacji swych włości z wieży średniowiecznego zamku. Historia tworzy zatem podwójną pętlę: losy bohaterów zbiegają się, podobnie jak początek i koniec tekstu. Motyw przenikania się snu i jawy jest dodatkowo podkreślony poprzez zacytowanie na ostatniej stronie okładki myśli chińskiego filozofa Tchouang-tseu: „Tchouang-tseu śni, że jest motylem, lecz czyż to nie motylowi śni się, że jest Tchouang-tseu?”. Powieść *Niebieskie kwiaty* jest równie enigmatyczna co zacytowany tekst. Czy to diukowi d'Auge śni się, że nazywa się Cidrolin, czy też Cidrolin śni, że jest średniowiecznym diukiem? A może chodzi o dwa niezależne od siebie sny lub też o sen we śnie? Wszystkie interpretacje są równie prawdopodobne.

Jak widać, motyw gier światów nie jest domeną tylko współczesnych filmów science-fiction, jak przywołany w tytule mojego wystąpienia *Matrix*. Przykład filozofa Tchouang-tseu (IV wiek p.n.e) pokazuje, że motyw ten pojawia się już od początku dziejów literatury. W tekstach Raymonda Queneau gry światów stają się istotnym elementem gry literackiej, jedną z podstawowych strategii, za pomocą której autor igra z czytelnikiem, wciągając go w labirynt powieściowy pozbawiony wyjścia. Zatarcie granic między światem pierwotnym a wtórnym powoduje zaburzenie porządku i ciągłości świata powieściowego. Nieustanne przeskoki z jednego świata do drugiego są dezorientujące dla czytelnika, który jest zmuszony do ciągłej rekonfiguracji poziomów ontologicznych. Problematyczna jest nie tylko rekonstrukcja światów przedstawionych, ale także interpretacja tych wieloznacznych powieści. Zdezorientowanemu czytelnikowi nie pozostaje nic innego, jak powtórzyć za jednym z bohaterów *Niebieskich kwiatów*: „Nie igra się w ten sposób z ciekawością ludzką: najpierw ją pan podsyca, a potem pan milknie. Nie, proszę pana, tak się nie robi” (NK: 241).

Literatura

- Calame A., 1983, *Les Fleurs bleues: rime & concordance*, „Temps mêlés”, nr 17/19 (150), kwiecień, s. 77-85.
- Eco U., 1994, *Lector in fabula*, tłum. P. Salwa, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Genette G., 1983, *Nouveau discours du récit*, Seuil, Paris.
- Pavel T., 1988, *Univers de la fiction*, Seuil, Paris.
- Pestureau G., 1987, *Le double protagoniste: Cidauge*, „Roman 20-50”, Lille, vol. 4, Décembre, s. 15-21.
- Queneau R., 1995, *Le Vol d'Icare* [1968], Gallimard, Paris.

Queneau R., 1988, *Les Fleurs bleues* [1965], Gallimard, Paris.

Queneau R., 1988, *Loin de Rueil* [1944], Gallimard, Paris.

GRY EDUKACYJNE W NAUCZANIU CHEMII

W ostatnim dwudziestoleciu zwrócono uwagę na istotę podobieństwa gier z symulacją, którą uważa się za wysoce uproszczoną reprodukcję części rzeczywistego lub wyimaginowanego świata¹. Zasadnicza różnica między symulacjami a grami polega na tym, że w grze zazwyczaj jest zwycięzca, a w symulacji niekoniecznie². Gry i symulacje są wykorzystywane coraz powszechniej w procesie nauczania. Niektórzy uważają nawet, że stanowią one rodzaj problemowych metod nauczania, organizują bowiem treści kształcenia w modele rzeczywistych zjawisk, sytuacji lub procesów. Dostarczając okazji do manipulowania modelem, przybliżają procesy poznawcze uczących się do warunków poznania bezpośredniego³. Towarzyszy im napięcie spowodowane nieprzewidywalnością wyniku gry i satysfakcja z rozwiązanego problemu, a także świadomość odmienności od zwyczajnego życia, przejawiająca się między innymi faktem nieponoszenia konsekwencji za wadliwą manipulację modelem. Techniki takie, zwane ludycznymi, były znane i cenione przez wybitnych dydaktyków różnych epok⁴. Stwierdzono, że gry i symulacje umożliwiają zrozumienie własnych postaw zarówno na poziomie emocjonalnym jak i intelektualnym oraz pozwalają przełamać negatywne stereotypy, które często działają na wewnętrzną motywację⁵. Stosowanie gier dydaktycznych przyczynia się do zwiększenia uwagi uczniów i lepszych wyników nauczania, także w przypadku dzieci mniej zdolnych⁶.

¹ M. van Ments, *The effective use of role-play. A Handbook for teachers and trainers*, Kogan Page, London 1983.

² D.M. Garvey, *Simulation a catalogue of judgements, findings and hunches*, w: P.J. Tansey (red.), *Educational Aspects of Simulation*, McGraw-Hill, London 1969.

³ K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa 1992.

⁴ T. Siek-Piskozub, *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1995.

⁵ H. Rylke, G. Klimowicz, *Szkoła dla ucznia – jak uczyć życia z ludźmi*, WSiP, Warszawa 1982.

⁶ D. C. Farran, *Competition and learning for underachievers*, w: S. Bocoock, E. O. Schild (red.), *Simulation Games in Learning*, Sage Publications, Beverly Hills 1968.

W wyniku stosowania gier uczniowie zyskują większą pewność, a także zdobywają szerszą perspektywę przy rozwiązywaniu problemów, które były podstawą symulacji. Doniesienia te potwierdzają słuszność przyjętej tezy, iż programy multimedialne o strukturze decyzyjnych gier problemowych nie tylko umożliwią osiągnięcie podobnych do stwierdzonych wcześniej rezultatów, ale dodatkowo pozwolą na realizację jeszcze innych zadań dydaktycznych. Do dalszych zalet dydaktycznych symulacyjnych gier decyzyjnych zalicza się⁷:

- praktyczne ćwiczenie zasad postępowania w określonej sytuacji problemowej bez ryzyka strat materialnych;
- zdobywanie doświadczeń w selekcji, analizie informacji i jej aktywnym wykorzystaniu w procesie podejmowania decyzji;
- uczenie się na własnych błędach, natychmiastową obserwację rezultatów podjętych decyzji;
- nabywanie umiejętności pracy zespołowej, podporządkowanie się określonej podziałowi kompetencji;
- przyzwyczajanie do podejmowania decyzji w warunkach stresu;
- uatrakcyjnienie i wzbogacenie procesu nauczania.

Nowoczesne nauczanie wiąże się z koniecznością wyjaśniania wielu zagadnień interdyscyplinarnych, do których należą w dużej mierze zagadnienia związane z ochroną środowiska. W opisanej sytuacji nauczyciel chemii czy biologii nie zawsze czuje się kompetentny do prowadzenia tego typu zajęć. W realizacji opisanych zadań dydaktycznych pomocne mogą okazać się programy multimedialne, obejmujące problemy z pogranicza różnych dziedzin wiedzy, jak przykładowo: „Wpływ szkodliwego działania tlenku siarki (IV) na środowisko”⁸, „Eutrofizacja wód śródlądowych”⁹, „Azot w ekosystemie”¹⁰, „Energia jądrowa”¹¹, czy „Korozja i jej zapobieganie”¹² oraz „Reakcje utleniania i redukcji”¹³. Programy te stanowią jedyny w swoim rodzaju zbiór symulacyjnych gier multimedialnych wspomagających nauczanie przedmiotów przyrodniczych. Poruszane w nich problemy mają charakter jakościowy, a jakość tylko z wielkim trudem, i to nie zawsze, poddaje się pomiarowi.

⁷ E. Miłosz, M. Miłosz, *Symulatory systemów gospodarczych w kształceniu menedżerów*, „Komputer w Edukacji”, 3-4, 1995, s. 83-91.

⁸ H. Gulińska, N. Miranowicz, A. Burewicz, *Działanie tlenku siarki (IV) na środowisko*, Edukacyjny program komputerowy, nr w wykazie środków dyd. MENiS 0229.

⁹ H. Gulińska, M. Wojtkowiak, A. Burewicz, *Eutrofizacja wód śródlądowych*, Edukacyjny program komputerowy, nr w wykazie środków dyd. MENiS 0231.

¹⁰ H. Gulińska, J. Gadomski, A. Burewicz, *Azot w ekosystemie*, Edukacyjny program komputerowy, nr w wykazie środków dyd. MENiS 0230.

¹¹ H. Gulińska, M. Zielińska, *Energia jądrowa*, Edukacyjny program komputerowy, Wyd. Nauka, Poznań 1998, nr w wykazie środków dyd. MENiS 0586/1998.

¹² N. Miranowicz, J. Zawrotniak, A. Burewicz, *Korozja i jej zapobieganie*, Edukacyjny program komputerowy, nr w wykazie środków dyd. MENiS 0584/1998.

¹³ H. Gulińska, *Reakcje utleniania i redukcji*, Edukacyjny program komputerowy, Wyd. Nauka, Poznań 1998.

Z tego między innymi powodu zasób gier o tematyce przyrodniczej jest znikomy. Wśród dwóch tysięcy gier symulacyjnych, opisanych w książce Gibbisa, znalazło się tylko dziesięć gier o tematyce z zakresu biologii, chemii i fizyki¹⁴. Z powodu braku gier przyrodniczych poprawnych metodycznie i charakteryzujących się interesującą strukturą oraz dobrymi rozwiązaniami wizualnymi w szkole stosuje się, choć rzadko, te ich formy, które są ogólnie dostępne¹⁵. Potrzebę tworzenia pomocy naukowych posiadających cechy gier edukacyjnych potwierdzają wyniki badań, na podstawie których uznano gry decyzyjne i symulacyjne za wartościowe, skuteczne i ekonomiczne metody kształcenia.

Wpływ szkodliwego działania tlenku siarki (IV) na środowisko

Zadaniem użytkownika programu jest renowacja hipotetycznego gospodarstwa rolnego położonego na terenach narażonych na skutki szkodliwego działania tlenku siarki (IV). Decyzje odbudowy domu, posadzenia drzew, warzyw i kwiatów, założenia stawu rybnego oraz podjęcia hodowli zwierząt mogą być podejmowane w dowolnej kolejności, przy czym dopuszczalna jest rezygnacja z niektórych opcji. Skutki decyzji można obserwować na ekranie komputera, zdobywając przy tym doświadczenia wynikające z rezultatów zaproponowanych działań. Zakończenie kolejnych prac znajduje odzwierciedlenie w wyglądzie gospodarstwa (dom zostaje zbudowany, drzewa posadzone). W wypadku gdy osiągnięty rezultat nie jest dla użytkownika zadowalający, możliwy jest powrót do tego etapu prac, których realizacja zapewni bardziej skuteczny wynik.

Eutrofizacja wód śródlądowych

Program porusza problemy związane z eutrofizacją zbiorników wodnych oraz ochroną wód śródlądowych przed zanieczyszczeniami, między innymi pierwiastkami biogennymi. Zadaniem użytkownika programu jest symulowana ochrona wód wybranego jeziora przed degradacją. W tym celu może on podejmować decyzje związane z następującymi obiektami: obiekty rolnicze, gospodarstwa domowe, zakłady przemysłu spożywczego, ośrodki rekreacyjne, oczyszczalnia ścieków, laboratorium. W wyniku analizy sekwencji multimedialnych użytkownik powinien wybrać jedną z zaprezentowanych decyzji. Program zawiera: teksty, hiperteksty, sekwencje filmowe, zdjęcia, animacje, możliwości samodzielnego rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji.

¹⁴ G.I. Gibbs, *Handbooks of games and simulation exercises*, London 1974.

¹⁵ R. Dukes, C. Seidner, *Learning with simulation and games*, London 1978.

Azot w ekosystemie

Zadaniem użytkownika programu jest znalezienie przyczyn nieprawidłowości występujących na terenie miasteczka generowanego przez komputer. W tym celu może on dokonywać wizji lokalnych okolicy (gospodarstw rolnych i budynków mieszkalnych, lasów, upraw, jezior i rzek czy też zakładów przemysłowych) oraz przeprowadzać wywiady z mieszkańcami tej miejscowości, zatrudnionymi w różnych instytucjach. Większość scen (wizja lokalna, wypowiedzi mieszkańców, praca w laboratorium analitycznym) jest przedstawiona w formie sekwencji filmowych. Podczas wizji lokalnych możliwe jest symulowane pobieranie próbek wody, gruntów, powietrza, roślin czy środków spożywczych i przekazywanie ich do jednego z pięciu specjalistycznych laboratoriów analitycznych.

Energia jądrowa

Celem programu jest przybliżenie problemów związanych z energią jądrową, jej pokojowym zastosowaniem oraz wskazanie zagrożeń, jakie ona niesie. Zadaniem użytkownika programu jest zebranie informacji potrzebnych do udzielania odpowiedzi na pytania zamieszczone w blokach programu. Poprawne odpowiedzi pozwalają na pozyskanie jednostek kredytowych koniecznych do przeprowadzenia symulacji zakupu elementów niezbędnych do budowy makiety elektrowni. System kontroli działań użytkownika umożliwia jego informowanie o liczbie pozyskanych jednostek kredytowych, o postępach prowadzonych prac oraz skutkach działań nieefektywnych. Zakończenie prac jest opatrzone zestawieniem przebiegu podejmowanych działań (liczba jednostek kredytowych, procent zaawansowania budowy makiety).

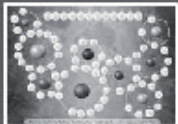
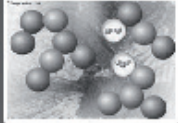
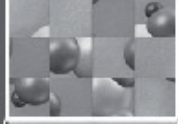
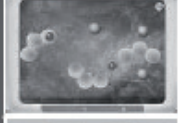
Korozja i jej zapobieganie

Program ma na celu uzupełnianie wiadomości dotyczących przyczyn powstawania korozji oraz skutków tego zjawiska. Na strukturę programu składają się bloki: problemowy i informacyjny. Blok problemowy obejmuje sześć zadań, które mają formę pytań otwartych, np. celem zadania pierwszego jest zwrócenie uwagi na typ korozji atmosferycznej. Użytkownik udzielanie odpowiedzi zaczyna od wskazania na zdjęciu obiektu, który jest najbardziej narażony na korozję. Blok informacyjny zawiera informacje przedstawiające zjawisko korozji, jej typy, metody zapobiegania, materiały jakie jej ulegają. Do bloku informacyjnego kierowani są ci użytkownicy programu, którzy mają trudności z rozwiązaniem wybranego zadania. Dostęp do bloku możliwy jest także niezależnie od rozwiązywania zadań problemowych.

Reakcje utleniania-redukcji

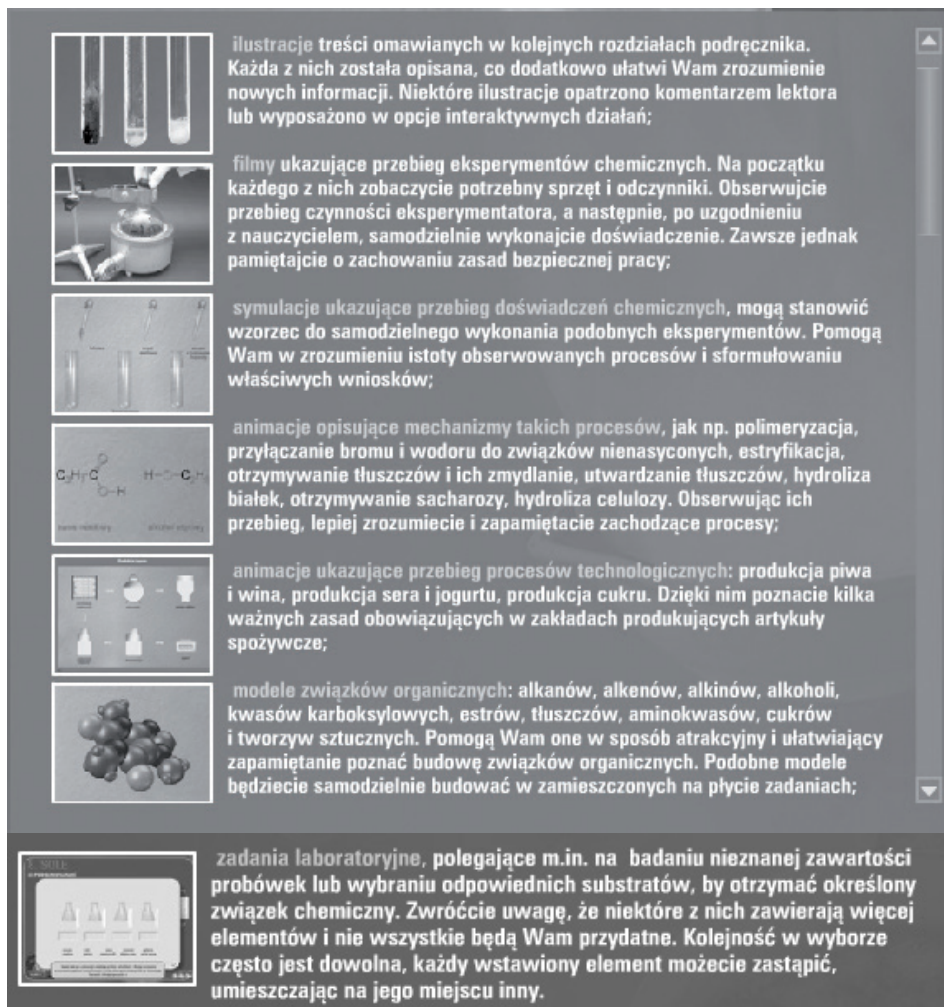
Program ma strukturę blokową, której funkcjonalność została oparta o znany rozkład pomieszczeń szkolnych. Struktura taka, nawiązując do sytuacji z życia szkoły, czyni pracę przy komputerze bliższą warunkom naturalnym. Dzięki temu zastosowane symulacje i animacje oraz prezentowane sekwencje filmowe znaleźć mogą łatwiej swoje odniesienia w czynnościach wykonywanych w pracy szkolnej. Pomieszczenia główne są to: PRACOWNIA CHEMICZNA, w której możliwa jest symulacja przebiegu kilku wybranych eksperymentów chemicznych; POKÓJ PRZYGOTOWAWCZY, gdzie następuje wybranie sprzętu i odczynników potrzebnych do wykonania wybranego eksperymentu; BIBLIOTEKA, w której zgromadzono informacje na temat reakcji utleniania i redukcji, prezentowane z zastosowaniem różnych technik wizualizacji.

Mając na uwadze powyższe, a także naturalną wręcz skłonność uczniów w wieku 13-15 lat do korzystania z komputera, dołączone do podręcznika dla gimnazjum *Ciekawa chemia*¹⁶ trzy dyski CD-ROM wyposażono w pakiety różnego typu wizualizacji, w tym gier komputerowych.

	krzyżówki w postaci tajemniczych kół. Odgadnięcie haseł i wpisanie ich w odpowiednie miejsca w kołach pozwoli Wam uzyskać końcowe rozwiązanie;
	gry memory, których zasada polega na dobieraniu par, np. nazw związków do ich wzorów. Gra przeznaczona jest dla dwóch graczy, wygrywa ten, który zbierze jak największą liczbę takich par;
	puzzle układanie ilustracji lub modeli z rozrzuconych fragmentów, a w drugiej części zadania wstawianie nazw poszczególnych elementów np. zestawu laboratoryjnego;
	gry zręcznościowe polegające na budowaniu modeli związków chemicznych, tzn. umieszczaniu kul symbolizujących atomy pierwiastków w przygotowanych matrycach;
	porządkowanie pracowni według określonego klucza (np. ustawiając w szafach oddzielnie pierwiastki i związki chemiczne, ciecze i ciała stałe lub mieszaniny jednorodne i niejednorodne).

¹⁶ H. Gulińska, J. Smolińska, *Ciekawa Chemia. Podręcznik gimnazjalisty*, cz. 1-3 (z płytami CD-ROM każdy), WSiP, Warszawa 2006.

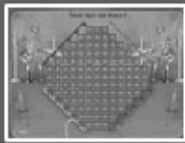
A oto przykłady gier reprezentujących kilka typów rozgrywek proponowanych na płycie *Ciekawa Chemia*:



The screenshot displays the 'Ciekawa Chemia' software interface, which is organized into a vertical list of interactive elements. Each element consists of a small thumbnail image on the left and a descriptive text block on the right. The elements include:

- ilustracje treści omawianych w kolejnych rozdziałach podręcznika.** (Illustrations of content discussed in subsequent textbook chapters. Each has been described, which additionally facilitates your understanding of new information. Some illustrations are accompanied by the lecturer's commentary; certain illustrations feature interactive actions;)
- filmy ukazujące przebieg eksperymentów chemicznych.** (Films showing the course of chemical experiments. At the beginning of each, you will see the necessary equipment and reagents. Observe the course of the experimenter's activity, and then, after consulting with the teacher, perform the experiment independently. Always remember to follow the safety rules!)
- symulacje ukazujące przebieg doświadczeń chemicznych, mogą stanowić wzorzec do samodzielnego wykonania podobnych eksperymentów.** (Simulations showing the course of chemical experiments, which can serve as a model for the independent execution of similar experiments. They will help you understand the essence of the observed processes and formulate appropriate conclusions;)
- animacje opisujące mechanizmy takich procesów, jak np. polimeryzacja, przyłączanie bromu i wodoru do związków nienasyconych, estryfikacja, otrzymywanie tłuszczów i ich zmydlenie, utwardzanie tłuszczów, hydroliza białek, otrzymywanie sacharozy, hydroliza celulozy.** (Animations describing the mechanisms of such processes, such as e.g. polymerization, addition of bromine and hydrogen to unsaturated compounds, esterification, obtaining fats and their saponification, hardening of fats, protein hydrolysis, obtaining sucrose, cellulose hydrolysis. Observe the course, understand better and remember the occurring processes;)
- animacje ukazujące przebieg procesów technologicznych: produkcja piwa i wina, produkcja sera i jogurtu, produkcja cukru.** (Animations showing the course of technological processes: beer and wine production, cheese and yogurt production, sugar production. Thanks to them, you will learn several important rules governing the production of various consumer goods;)
- modele związków organicznych: alkanów, alkenów, alkinów, alkoholi, kwasów karboksylowych, estrów, tłuszczów, aminokwasów, cukrów i tworzyw sztucznych.** (Models of organic compounds: alkanes, alkenes, alkynes, alcohols, carboxylic acids, esters, fats, amino acids, sugars and synthetic materials. They will help you in a fun and easy way to remember the structure of organic compounds. Similar models will also be available for independent construction in the tasks included on the plate;)
- zadania laboratoryjne, polegające m.in. na badaniu nieznannej zawartości próbek lub wybraniu odpowiednich substratów, by otrzymać określony związek chemiczny.** (Laboratory tasks, consisting e.g. of determining the unknown content of samples or selecting appropriate substrates to obtain a specific chemical compound. Pay attention, that some of them contain more elements and not all will be useful to you. The order in the selection is often arbitrary, each inserted element can be replaced by another one on its place.)

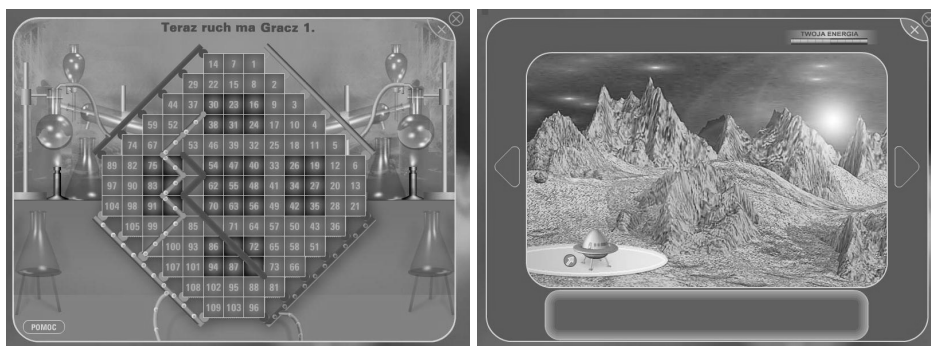
Na każdej z trzech płyt zamieszczono też grę strategiczną i grę przygodową. Każda gra ma ściśle określony cel dydaktyczny, którego osiągnięcie jest uwarunkowane realizacją poszczególnych jej etapów. Jest to szczególnie widoczne w wielopoziomowych grach o charakterze przygodowym.



grę strategiczną przeznaczoną dla dwóch graczy. Gracz 1., klikając pole, otrzymuje zadanie do rozwiązania. Jeśli wykona je poprawnie, może kontynuować grę, starając się przejść na przeciwną stronę planszy. Po udzieleniu błędnej odpowiedzi grę rozpoczyna 2. gracz. Każdy z graczy, aby wygrać, stara się nie tylko dobrze wykonywać kolejne zadania, ale w sposób przemyślany blokować drogę partnerowi bądź partnerce;



grę przygodową. Zadaniem Waszym będzie znalezienie substancji potrzebnych do uruchomienia rakiety kosmicznej. Aby wykonać swoją misję, musicie w czasie swojej wędrówki rozwiązywać właściwe zadania i różne problemy.

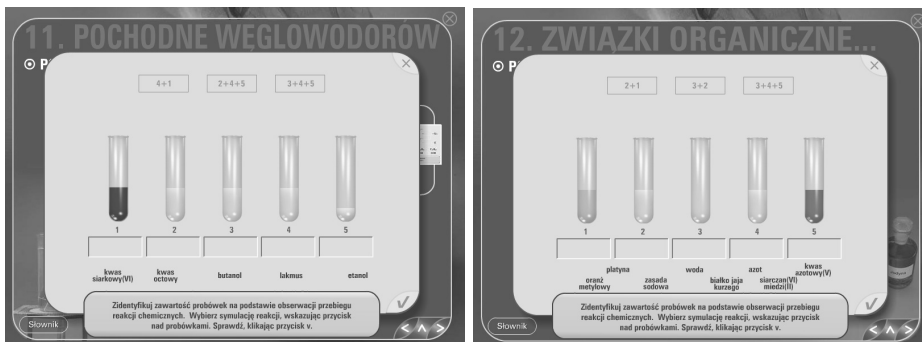


Między poszczególnymi typami gier zastosowanych na płytach CD-ROM *Ciekawa chemia* nie ma wyraźnych granic. Wiele z nich ma charakter pośredni. Pozornie odmienne polecenia ostatecznie służą utrwaleniu tej samej umiejętności (np. doskonaleniu sprawności budowania zestawów laboratoryjnych).



Wiele przygotowanych gier symulacyjnych ma charakter typowo eksperymentalny. Możliwość spokojnej koncentracji na wykonywanych zadaniach zachęca uczniów do lepszego i dokładniejszego opanowania wymaganych umiejętno-

ści, co w dalszej perspektywie służy bezpiecznemu wykonaniu sprawdzonych czynności laboratoryjnych w rzeczywistej pracowni chemicznej.



Walorem dydaktycznym opisanych gier jest stwarzanie uczniom warunków do kojarzenia i interpretacji faktów, co stanowi pożądane przeciwieństwo biernego odtwarzania wiadomości. Wymienione gry komputerowe pomagają podejmować decyzję co do wyboru strategii postępowania, ale przede wszystkim wspomagają utrwalanie wiadomości polegające na wielokrotnym powtarzaniu materiału nauczania w różnych strukturach i ujęciach, nie narzucanych przez nauczyciela, lecz wypływających z inicjatywy uczniów. Przyjęta struktura gier umożliwia stosowanie ich na różnych poziomach kształcenia i przy realizacji wielu tematów pokrewnych.

Przeprowadzone badania nad efektywnością opisanych gier potwierdziły znaczącą przewagę nauczania z pomocą tego typu środków dydaktycznych. Zaobserwowano, że w wyniku włączenia do nauczania nawet kilku z opisanych gier strategicznych i przygodowych uczniowie zyskują pewność oraz zdobywają szerszą perspektywę przy rozwiązywaniu problemów. Uczestnictwo w grze przyczynia się do utrwalania poznanych wcześniej wiadomości, a w niektórych wypadkach ich poszerzenia w atmosferze pozbawionej lęku, który mogą niekiedy wywoływać tradycyjne formy sprawdzania poziomu wiadomości. Umiejętne wykorzystanie gier rozbudza zainteresowanie tematem zajęć, a także dodatkowo wpływa na poprawę stosunku uczniów do przedmiotu nauczania.

Gry edukacyjne poprzez swoje działanie na osobowość ucznia są w procesie dydaktyczno-wychowawczym narzędziem bardzo skutecznym, ale wymagającym rozumnego, opartego na wiedzy stosowania¹⁷. Stwierdzono, że oddziaływanie wychowawcze nauczyciela w czasie gry jest skuteczniejsze niż w trakcie innych czynności pedagogicznych. Podczas uczestnictwa w grze mogą wystąpić różne zachowania uczniów; zarówno pozytywne – takie jak koleżeńskość, lojalność,

¹⁷ H. Gulińska, *Strategia multimedialnego kształcenia chemicznego*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1997.

pogodzenie się z przegraną, przestrzeganie reguł gry itp. – jak i negatywne, np. oszukiwanie, wyśmiewanie się z przegranej drużyny, obrażanie się, gdy samemu się przegrało itp. Daje to nauczycielowi okazję do natychmiastowego ustosunkowania się do zaistniałej sytuacji. Może on pochwałą nagrodzić właściwe postępowanie, powodując wzmocnienie pożądanых postaw, albo zganić lub ukarać postawy niewłaściwe np. poprzez wykluczenie z danej rozgrywki. W trakcie gry uczniowie sami odczuwają niewłaściwe zachowanie swoich kolegów, gdyż przeskadza im ono i jest to oceniane przez nich negatywnie.

Analiza wyników badań nad skutecznością gier edukacyjnych wykazała, że nawet te najprostsze formy uatrakcyjniania lekcji spotykają się z aprobatą ze strony uczniów. Można więc sądzić, że dobrze przygotowane gry dydaktyczne odegrają pozytywną rolę w procesie edukacji chemicznej, pełniąc funkcję ćwiczeniową, informacyjną lub utrwalającą, oraz przyczynią się do wykształcenia właściwego stosunku do przyrody i otaczającego środowiska.

Literatura

- Dukes R., Seidner C., 1978, *Learning with simulation and games*, London.
- Farran D. C., 1968, *Competition and learning for underachievers*, w: S. Bockock, E.O. Schild (red.), *Simulation Games in Learning*, Sage Publications, Beverly Hills.
- Garvey D.M., 1969, *Simulation a catalogue of judgements, findings and hunches*, w: P. J. Tansey (red.), *Educational Aspects of Simulation*, McGraw-Hill, London.
- Gibbs G.I., 1974, *Handbooks of games and simulation exercises*, London.
- Gulińska H., 1997, *Strategia multimedialnego kształcenia chemicznego*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.
- Gulińska H., Gadomski J., Burewicz A., *Azot w ekosystemie*, Edukacyjny program komputerowy, nr w wykazie środków dyd. MENiS 0230.
- Gulińska H., Miranowicz N., Burewicz A., *Działanie tlenku siarki (IV) na środowisko*, Edukacyjny program komputerowy, nr w wykazie środków dyd. MENiS 0229.
- Gulińska H., 1998, *Reakcje utleniania i redukcji*, Edukacyjny program komputerowy, Wyd. Nauka, Poznań.
- Gulińska H., Smolińska J., 2006, *Ciekawa Chemia. Podręcznik gimnazjalisty*, cz. 1-3 (z płytami CD-ROM każdy), WSiP, Warszawa.
- Gulińska H., Wojtkowiak M., Burewicz A., *Eutrofizacja wód śródlądowych*, Edukacyjny program komputerowy, nr w wykazie środków dyd. MENiS 0231.
- Gulińska H., Zielińska M., 1998, *Energia jądrowa*, Edukacyjny program komputerowy, Wyd. Nauka, Poznań, nr w wykazie środków dyd. MENiS 0586/1998.
- Kruszewski K. (red.), 1992, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa.

- Ments van M., 1983, *The effective use of role-play. A Handbook for teachers and trainers*, Kogan Page, London.
- Miłosz E., Miłosz M., 1995, *Symulatory systemów gospodarczych w kształceniu menedżerów*, „Komputer w Edukacji”, 3-4, s. 83-91.
- Miranowicz N., Zawrotniak J., Burewicz A., *Korozja i jej zapobieganie*, Edukacyjny program komputerowy, nr w wykazie środków dyd. MENiS 0584/1998.
- Rylke H., Klimowicz G., 1982, *Szkoła dla ucznia – jak uczyć życia z ludźmi*, WSiP, Warszawa.
- Siek-Piskozub T., 1995, *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.

TAMBURYNO W ROZWOJU GIER RUCHOWYCH NA GÓRNYM ŚLĄSKU

Gry i zabawy są jednym z elementów kultury regionu – na przestrzeni wieków tworzyły historię i budowały więzi pomiędzy członkami społeczności. Gry stanowią formę działalności człowieka, która ma przede wszystkim charakter rywalizacyjny – z elementami rywalizacji, wspólnej zabawy, nastawienia na zdobycie społecznego uznania. Psycholog Jean Piaget zauważa, że gra ma charakter autoteliczny, gdyż „jest czynnością skierowaną zasadniczo na siebie i trwająca w tym charakterze tak długo jak zabawiający kontempluje własną moc sprawczą, dopóki cieszy go traktowanie siebie jako przyczyny własnej aktywności”¹. Zabawa to czas, kiedy nie jest konieczne przystosowanie się do świata, stosowanie zewnętrznych reguł, kiedy można wprowadzać własne zasady i postępować zgodnie z nimi. Wielu naukowców zwraca szczególną uwagę na dobrodziejstwa płynące z uprawiania gier i zabaw, zwłaszcza na świeżym powietrzu. Postacią-symbolem jest Henryk Jordan, krakowski lekarz, który na przełomie XIX i XX wieku promował zdrowy styl życia, podkreślając rolę gier sportowych w otwartej przestrzeni. Stworzony przez niego Park Krakowski stał się symbolem i wzorem, który był powielany w wielu miastach przez kolejne dziesięciolecia. Henryk Jordan uważał, że „higieniczny tryb życia sprzyja wzmoczonej koncentracji na lekcjach, utrzymuje harmonię między rozwojem intelektualnym i cielesnym”². Jednocześnie podkreślał, że „zabawa sama w sobie nie może być celem, gdyż może przynieść niepożądane efekty, wykształcić chęć beztroskiego używania czasu, który jest również przeznaczony do osiągnięcia celów wyższych”³. Wyróżnił zabawy dobre i złe, zabawy, które należy propagować, i te, których stanowczo zalecał unikać.

¹ J. Piaget, *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*, New Jersey 1962, s. 147-150., cyt. za: B. Sułkowski, *Zabawa. Studium socjologiczne*, Warszawa 1984, s. 12.

² H. Smarzyński, *Pionier nowoczesnego wychowania fizycznego w Polsce*, Kraków 1956, s. 160.

³ Ibidem, s. 160.

Jego zdaniem młodzież, która jest najbardziej podatna na wszelkiego rodzaju wpływy, powinna być otoczona szczególną opieką i troską. Uważał, że obowiązkiem wszystkich, którzy kształtują młode pokolenia Polaków, jest dbanie o poprawny rozwój fizyczny młodzieży przez odpowiedni dobór gier i zabaw.

W grach i zabawach ruchowych uczestniczyły zarówno osoby wywodzące się z bogatych warstw społecznych, jak i robotnicy, mieszkańcy wiosek czy bezrobotni odrzuceni na margines życia społecznego. Gry ruchowe stanowiły tę formę aktywności, w której każdy mógł znaleźć swoje miejsce i oddać się rozrywce i zabawie w grupie, a także zostać członkiem stowarzyszenia czy klubu sportowego, gdzie uprawiano już gry mające znamiona sportu kwalifikowanego.

W podobny sposób rozwijał się ruch gier i zabaw na ziemi śląskiej. Wiodącą rolę odgrywały szkoły, które organizowały zajęcia gier ruchowych w czasie lekcji, jak również w czasie wolnym. Gry ruchowe wraz z ćwiczeniami stanowiły podstawy programowe realizowane na zajęciach wychowania fizycznego. Sport młodzieży szkolnej był pierwszym elementem zorganizowanej struktury, rozwijanym następnie w związkach, klubach i stowarzyszeniach. Skomplikowana sytuacja polityczna Polski w minionym okresie wyznaczyła dwa kierunki narodowościowe sportu, co nie pozostało bez wpływu na kultywowanie tradycji gier ruchowych rodzimych-polskich, a także gier zapożyczonych, uprawianych w państwach zaborczych.

Przykłady gier, które przetrwały do dzisiaj, będąc świadectwem dawnych czasów, to np. palant, piąstkówka, kampa, które uznaje się tradycyjnie za gry polskie⁴. Mają one jednak również konotacje niemieckie i można pokusić się o stwierdzenie, że etymologia pochodzenia nazwy gry w palanta na Śląsku jest związana z grą, w którą grano w państwie niemieckim pod nazwą *Schlagball*, a upowszechnioną dopiero w XVIII wieku na Górnym Śląsku⁵. Nie jest jednak najważniejsze pochodzenie nazw, lecz to, że w grę grywano już w XVIII wieku, stosując podobne zasady do tych, jakie rozpowszechnione były w całej Europie. Asymilacja kultury polskiej i niemieckiej na polu gier ruchowych stanowi obraz, w którym różnice polityczno-narodowościowe schodziły na plan dalszy, a liczyła się jedynie wzajemna rywalizacja. Gry ruchowe uprawiano głównie w klubach i organizacjach turnerskich (gimnastycznych), wśród których prym wiodła organizacja o nazwie *Oberschlesischen Spiel und Eislaufverband* (OSEV). Drużyny uprawiające gry ruchowe spotykały się na corocznych *Gauturntagach*, w czasie których można było sprawdzić swoje możliwości, odnieść sukces i wyróżnić się w całym okręgu. W 1909 roku w Gliwicach odbył się X Niemiecki Kongres Gier Ludowych i Młodzieżowych, w czasie którego rozgrywano gry sportowe: w palanta i tamburyno. W rozgrywkach tamburyna uczestniczyło 56 drużyn, z których najlepsze okazały się drużyny z Zabrze, Raciborza, Kórnika⁶.

⁴ M. Maleńczuk, T. Staniszewski, *Stare i nowe gry drużynowe*, Warszawa 1999, s. 28.

⁵ <<http://www.schlagball.htm>>, dostęp do wszystkich źródeł internetowych 8 sierpnia 2008 r.

⁶ H. Rechowicz, *Sport na Górnym Śląsku do 1939 roku*, Katowice 1997, s. 71.

Przewodniczący Górnośląskiego Związku Gier Michael Münzer, zwany ojcem igrzysk (*Spielvater*), tak przedstawiał dane liczbowe dotyczące stowarzyszeń i zaangażowanych członków. W 1909 roku związek obejmował 19 powiatów wiejskich, 6 miejskich, 738 miejscowości, 909 szkół ludowych, i obejmował ćwiczeniami fizycznymi i grami ruchowymi w szkole i w czasie wolnym 50215 uczniów (26766 chłopców, 23449 dziewcząt), natomiast liczba towarzystw OSEV wynosiła 240 związków, w których uczestniczyło w zajęciach 18413 członków⁷. Organizacją mającą polski charakter narodowy był „Sokół”. W Sokole oprócz ćwiczeń gimnastycznych uprawiano oczywiście gry ruchowe. W wywiadzie, który przeprowadziłem w sierpniu 2006 roku z członkiem Sokola z Rudy Śląskiej Jerzym Dziubą (rocznik 1911), uzyskałem informację, że tamburyno było dość popularną grą, w którą grały jednak przede wszystkim dziewczęta, chłopcy zaś grywali w piłkę nożną, koszykówkę, siatkówkę⁸. Do 1919 roku, a więc przed wybuchem pierwszego powstania śląskiego, w regionie znajdowało się 77 gniazd sokolich skupiających osiem tysięcy członków⁹. Oczywiście, liczba członków stowarzyszeń sokolich w porównaniu z organizacjami niemieckimi stanowiła niewielki procent wszystkich uprawiających aktywnie ćwiczenia fizyczne, niemniej gniazda sokole odegrały niezmiernie ważną rolę narodowościową, a także przyczyniły się do powstania sportu i klubów sportowych po odzyskaniu niepodległości.

Tamburyno należało do gier, które można sklasyfikować jako wprowadzające do gry w piłkę siatkową lub tenisa ziemnego. Gra wywodzi się z południowych Włoch, gdzie już trzysta lat temu odbijano piłkę drewnianym stelażem pokrytym skórą owcy¹⁰.

W książce Ryszarda Wroczyńskiego tamburyno opisywane jest jako gra zespołowa z użyciem rakiety¹¹. Zanim jednakże wprowadzono raketę, piłkę odbijano dłonią, którą owijano sznurami lub ubierano rękawicę. Dlatego gra rozwijała się w kierunku udoskonalenia odbicia piłki, a z czasem wprowadzano rakietę, które przyjmowały różnorodne kształty. Oficjalne zaprezentowanie gry miało miejsce w 1890 roku we Włoszech. Pierwsze mistrzostwa w tej dyscyplinie odbyły się w 1896 roku, ale regulamin został ostatecznie ukształtowany dopiero w 1920 roku. W 1908 roku gra została uznana za sport włoski, a region północnych Włoch po dziś dzień stanowi miejsce, w którym istnieje najwięcej stowarzyszeń gry w *Tamburello*¹².

Informacje dotyczące uprawiania tej gry w Polsce sięgają XIX wieku i obejmują region Śląska, a wzmianki na temat tamburyna znajdują się w opisie Parku Krakowskiego Henryka Jordana. Wydzielono w nim specjalne boisko

⁷ Ibidem, s. 73.

⁸ J. Mośny na podstawie relacji J. Dziuby z 20.07.2006 r.

⁹ H. Rechowicz: op. cit., s. 100.

¹⁰ <<http://www.tamburello.de>>.

¹¹ R. Wroczyński, *Powszechne dzieje wychowania fizycznego i sportu*, Wrocław 2002, s. 103.

¹² <<http://www.tamburello.de>>.

m.in. do rozgrywek w tamburyno, a na wyposażeniu sprzętu sportowego całego parku znajdowały się również bębny tamburynkowe¹³. Wprowadzenie gry do zestawu ćwiczeń w Parku Krakowskim niemalże tuż po oficjalnym jej zaprezentowaniu związane jest ściśle z pasją Henryka Jordana, który w czasie swych podróży po Europie szukał wzorców, urządzeń do ćwiczeń, a także wszelkich nowości w grach zespołowych. Popularność gry na Śląsku związana jest z kolei z prężną działalnością towarzystw niemieckich, które poprzez sport starały się integrować i asymilować lokalną społeczność. Skoro tylko tamburyno pojawiło się w państwie niemieckim z końcem XIX wieku, tamtejsi działacze od razu rozpowszechniali grę na Śląsku. W polskiej odmianie gry boisko wyznaczał prostokąt o wymiarach około 22 na 10 metrów, z rozciągniętą przez środek boiska siatką lub sznurkiem. W grze brało udział od dwóch do trzech osób w jednej drużynie. Zadaniem zawodników było przebicie piłki na pole przeciwnika i zdobycie punktu, kiedy piłka odbiła się więcej niż jeden raz od podłoża. Piłkę do gry wprowadzano zagrywką zza linii końcowej boiska¹⁴.

Klasyczne rozgrywki *Tamburello* rozgrywano na boisku o wymiarach 80 na 20 metrów, przedzielonym linią na dwie części; w części środkowej z obydwu stron boiska wyznaczano strefę trzech metrów, spoza której zawodnicy przebijali piłkę na połowę przeciwnika. W rozgrywkach uczestniczyło pięciu zawodników w każdej z drużyn. Punkt zdobywano za przebicie piłki na pole przeciwnika, kiedy odbiła się ona od ziemi dwa razy z rzędu. Partię rozgrywano umownie do 12, 15, 30 punktów, a rozegranie dwóch – trzech partii decydowało o zwycięskim meczu. Piłkę można było odbić z powietrza lub po koźle, podać do partnera z drużyny lub przebić na drugą stronę boiska. Drużyna, która popełniła błąd, rozpoczynała nowym podaniem¹⁵.

Gra w tamburyno do czasów powstania pierwszej drużyny piłkarskiej stanowiła jedną z popularniejszych form rozrywki zarówno wśród młodzieży, jak i wśród członków organizacji związkowych. W 1920 roku, kiedy utworzono Polski Komisariat Plebiscytowy, powołano Związek Towarzystw Sportowych Okręgu Górnośląskiego, rozegrano także pierwsze spotkania polskich klubów, a przede wszystkim zakładano nowe. Antoni Steuer podaje, że w 1920 roku na Górnym Śląsku działało 135 polskich organizacji sportowych, w których uprawiano: piłkę nożną, lekkoatletykę, palanta, ciężką atletykę, tamburyno, piłkę uszatą, siatkówkę¹⁶.

Powstanie nowych klubów i coraz większa popularność piłki nożnej i piłki siatkowej spowodowały, że gra w tamburyno zaczęła ustępować nowym formom rywalizacji. Kluby działały w formie zorganizowanej, tworząc okręgi i związki; gry ruchowe przestały być już formą rozrywki autotelicznej, a zaczęły

¹³ B. Filiński: *Park dr Henryka Jordana, kilka uwag o wychowaniu*, Kraków 1891, s. 25.

¹⁴ J. Mośny na podstawie relacji J. Dziuby z 20.07.2006 r.

¹⁵ <<http://www.tamburello.de>>.

¹⁶ B. Cmała, A. Steuer, *Ruch sportowy na Górnym Śląsku (1918-1922)*, „Studia Śląskie”, 1992, s. 314.

przybierać znamiona sportu kwalifikowanego. Okres wojny i okupacji to czas, kiedy kluby i stowarzyszenia nie prowadziły działalności i ponosiły straty wśród działaczy i zawodników. Okres powojenny do 1956 roku odznaczał się wyraźną ideologizacją, działalność klubów była wówczas podporządkowana Wydziałowi Informacji i Propagandy Urzędu Wojewódzkiego w Katowicach. Kluby sportowe przyjmowały nazwy klubów robotniczych, a ich działalność była uwarunkowana wpływami Polskiej Partii Robotniczej. Sport śląski w tym czasie osiągał sukcesy w lekkoatletyce, boksie, pływaniu, szermierce, piłce nożnej. Gra w tamburyno zaczęła zanikać.

Obecnie gra nie jest spotykana w regionie. Nauczyciele wychowania fizycznego nie znają gry w tamburyno i nie mają sprzętu do jej popularyzacji. W najnowszych opracowaniach dotyczących gier i zabaw również nie można znaleźć informacji na temat tamburyna. W wyszukiwarce internetowej na polskich stronach można znaleźć tylko jeden artykuł Haliny Skupin z Gdańska popularyzujący tę grę¹⁷. Wydaje się jednak, że ze względu na wszechstronne walory tamburyna – ruchowe i rozrywkowe – warto się podjąć jego rozpropagowania i upowszechnienia na zajęciach wychowania fizycznego, a także promować jako formę aktywności organizującą czas wolny dorosłych.

Literatura

- Ćmała B., Steuer A., 1992, *Ruch sportowy na Górnym Śląsku (1918-1922)*, „Studia Śląskie”.
- Filiński B., 1891, *Park dr Henryka Jordana, kilka uwag o wychowaniu*, Kraków.
- Maleńczuk M., Staniszewski T., 1999, *Stare i nowe gry drużynowe*, Warszawa.
- Piaget J., 1962, *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*, New Jersey.
- Rechowicz H., 1997, *Sport na Górnym Śląsku do 1939 roku*, Katowice.
- Smarzyński H., 1956, *Pionier nowoczesnego wychowania fizycznego w Polsce*, Kraków.
- Sułkowski B., 1984, *Zabawa. Studium socjologiczne*, Warszawa.
- Wroczyński R., 2002, *Powszechne dzieje wychowania fizycznego i sportu*, Wrocław.

¹⁷ <<http://www.eduseek.interklasa.pl>>.

NOTY O AUTORACH

Andrzej Bełkot, dr

Instytut Kulturoznawstwa UAM, Poznań
abelkot@o2.pl

Marcin Drews, lic.

Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji Towarzystwa Wiedzy
Powszechnej, Wrocław
marcin.drews@gmail.com

Łukasz Fleischerowicz, mgr

UAM, Poznań; Collegium Europaeum Gnesnense, Gniezno
flayszer@op.pl

Weronika Górską, mgr

Instytut Językoznawstwa UAM, Poznań
weragorska@poczta.onet.pl

Hanna Gulińska, prof. dr hab.

Wydział Chemii UAM, Poznań
gulinska@amu.edu.pl

Paweł Hostyński, dr

Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM, Poznań
hospaul@amu.edu.pl

Arkadiusz Jabłoński, dr

Instytut Orientalistyczny, UAM Poznań
yaboo@amu.edu.pl

Jens Jahnke

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Kiel, Niemcy
JensJahnke@web.de

Anna Jaroszevska, dr

Instytut Germanistyki UW, Warszawa
anna_jaroszevska@yahoo.de

Magdalena Jeżewska, mgr

Studium Nauczania Języków Obcych UAM, Poznań
agdam74@poczta.onet.pl

Alina Jurasz, dr

Instytut Filologii Germańskiej UWr, Wrocław
alinajurasz@poczta.onet.pl

Krzysztof Kasianiuk, mgr

Katedra Politologii, Collegium Civitas, Warszawa
kasianiuk@op.pl

Beata Kędzia-Klebeko, dr

Katedra Filologii Romańskiej, Uniwersytet Szczeciński
beata_klebeko@o2.pl

Andrzej Klimczuk, mgr

Gry komputerowe Gry.o2.pl, Białystok
klecha@gry.o2.pl

Stanisław Krawczyk

Wydział Nauk Społecznych i Collegium Europaeum Gnesnense UAM,
Poznań
krawczykstanislaw@gmail.com

Anna Maziarczyk, dr

Instytut Filologii Romańskiej UMCS, Lublin
amaziarczyk@poczta.onet.pl

Jacek Mośny, mgr

Akademia Wychowania Fizycznego, Katowice
jama22@interia.pl

Agata Skórzyńska, dr

Instytut Kulturoznawstwa UAM, Poznań

agatuus@poczta.onet.pl

Britta Stöckmann, dr

Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM, Poznań
bstoeckmann@googlemail.com

Augustyn Surdyk, dr

Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM, Poznań
SurdykMG@amu.edu.pl

Jerzy Zygmunt Szeja, dr

Polskie Towarzystwo Badania Gier, Warszawa
jszeja@pro.onet.pl

Maurycy Zajęcki, mgr

Wydział Prawa i Administracji UAM, Poznań
maurycy@amu.edu.pl

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

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

2. Surdyk A., Szeja J. (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). e-mail: press@amu.edu.pl

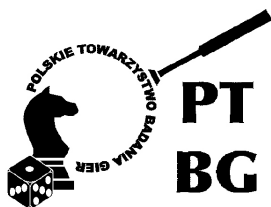
Pełna oferta Wydawnictwa: <<http://www.staff.amu.edu.pl/~press>>

**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>



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: jszeja@pro.onet.pl, SurdykMG@amu.edu.pl

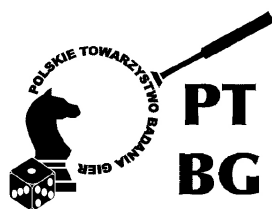
Zarząd Główny PTBG:

dr Jerzy Zygmunt Szeja
Przewodniczący

dr Augustyn Surdyk
Skarbnik

dr Mirosław Filiciak
Wiceprzewodniczący

dr Michał Mochocki
Sekretarz



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 knowledge of games, both in theoretical (interdisciplinary, as well as from the point of view of particular disciplines) and practical (creating and distributing games; didactic applications) perspective. Games Research Association of Poland has an ambition for its members to establish valuable scholarly theoretical assumptions and introduce innovative practical solutions.

The association organises – alone and through cooperation with academic institutions – meetings, conventions, conferences, workshops, courses, trainings and other enterprises related to games research.

Its intention is to popularise and publish ludological academic works written in Poland. PTBG propagates the idea of games as a form of creative use of time, intends to present proposals concerning 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 scientific/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 : jszeja@pro.onet.pl, SurdykMG@amu.edu.pl

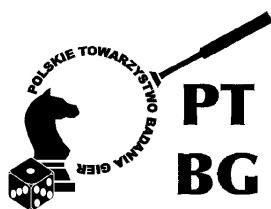
The Main Board of GRAP:

Jerzy Zygmunt Szeja PhD
President

Mirosław Filiciak PhD
Vice President

Augustyn Surdyk PhD
Treasurer

Michał Mochocki PhD
Secretary



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 Zeitvertreibe 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 : 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